

GENERATIVE EDUCATION
Vent'anni dopo il Rapporto Delors

GENERATIVE EDUCATION
Twenty years after the Delors Report

a cura di / editors
Umberto Margiotta

With the contribution of / Con i contributi di:

G. Alessandrini, F. Anello, M. Baldassarre, L. Bonfiglio, I. Brunetti, M. Brunetti, G. Bufalino, M. Caligiuri, I.N. Callet, C. Cardinali, F. Corona, R. Craia, F. Cereda, L. Chiappetta Cajola, A. Cinotti, C. D'Alessio, P. Damiani, T. De Giuseppe, P. De Waal, D. Di Palma, M. Di Stasio, S. Di Stefano, F. Dovigo, L. Ferrari, V. Friso, V. della Gala, I. Giunta, G. Gola, C. Greco, V. Guerrini, C. Lisimberti, G.R. Mangione, U. Margiotta, M. Margottini, F.M. Melchiori, R. Melchiori, R. Minello, K. Montalbetti, P. Mulè, S. Nicolosi, D. Olivieri, N. Pastena, F. Peluso Cassese, M. Chiara Pettenati, C. Pignalberi, D. Ria, F. Rossi, S. Salmeri, F. Sancén Contreras, R. Sgambelluri, F. Sisti, D. Tafuri, G. Torregiani, R. Trincherro, A. Vaccarelli, E. Visconti, E. Zappella

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

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

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

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Baldacci (Università di Urbino), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), R. Caldin (Università di Bologna), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), A. 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), M. Tempesta (Università del Salento), 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

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 2/2017: 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

FINITA DI STAMPARE AGOSTO 2017

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).

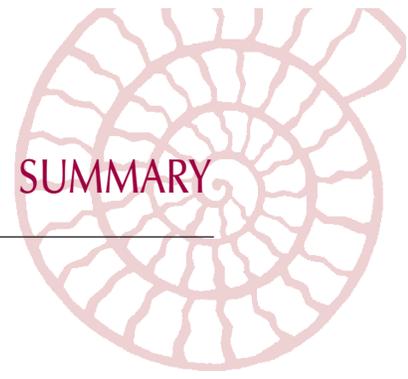
La valutazione dei referee

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*).



- 11 Editoriale / Editorial**
 by **Umberto Margiotta**
 Generative Education: Vent'anni dopo il Rapporto Delors / *Generative Education: Twenty years after the Delors Report*

PROSPETTIVE / PERSPECTIVES

- 19 Giuditta Alessandrini**
 Utopia contro disuguaglianza, giustizia contro potere, investimento in educazione contro la grande fuga / *Utopia Vs Inequality, Justice Vs Power, Investment in Education Vs the Great Escape*
- 31 Lucia Chiappetta Cajola**
 Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors / *Educational Research, training policies, and school: new perspectives from the Delors Report*
- 43 Paula De Waal**
 Learning Analytics: i sistemi dinamici di supporto alla decisione per il miglioramento continuo dei processi di insegnamento e apprendimento / *Learning analytics for continuous learning-processes improvement through dynamic data-informed decisions*
- 53 Roberto Melchiori**
 Recherche de l'éducation et la pédagogie: les lignes de développement et d'innovation / *Ricerca educativa e pedagogia: linee di sviluppo e innovazione / Research of education and pedagogy: the lines of development and innovation*
- 63 Katia Montalbetti**
 L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione / *Accompanying as a professional posture at the crossroads between research interests and training ne*
- 73 Paolina Mulè**
 Dopo il Rapporto Unesco Delors: professionalità e competenze del docente nella scuola europea / *After the Unesco Delors Report: professionalism and skills of the teacher in European school*
- 85 Nicolina Pastena**
 Una scuola in mutazione tra governance sociale e governance culturale. Policy maker, Capability approach, Global citizenship e Conoscenza / *A school in mutation between social governance and cultural governance. Policy Maker, Capability approach, Global citizenship and Knowledge*

- 91 Simona Nicolosi, Carla Greco, Salvatore Di Stefano**
Integrare l'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria. Un approccio collaborativo per l'insegnamento interdisciplinare / *Integrating Physical Education in the Primary School Curriculum. A Collaborative Approach for Interdisciplinary Teaching*
- 101 Stefano Salmeri**
Interpretare la differenza per progettare l'inclusione a scuola / *Interpreting difference to plan inclusion in school*
- 113 Roberto Trincherò**
Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza / *Nine key concepts for an education informed by evidence*

ANALISI FOCUS / FOCUS ANALYSIS

- 129 Giambattista Bufalino**
La leadership di servizio (servant leadership) quale modello effettivo per la leadership degli insegnanti (teacher leadership) / *Servant-leadership as an effective model for teacher leadership*
- 137 Mario Caligiuri**
Deboli o forti? Un "nuovo modo di pensare" nel XXI secolo: la didattica per competenze come opportunità / *Weak or strong skills? A "new way of thinking" in the XXI century: didactics through competences as opportunity*
- 155 Giancarlo Gola**
Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale / *Teacher self-assessment. A path for professional growth.*
- 165 Valentina Guerrini**
La dimensione orientante nell'insegnamento. Una competenza chiave per la scuola del XXI secolo / *The orienting dimension in teaching. A key competence for the school in the XXI century*
- 175 Demetrio Ria**
Riflessioni sulla natura socio-costruttiva della matematica: implicazioni pedagogico-didattiche / *Reflections on the Socio-Constructive Nature of Mathematics: Pedagogical-didactic implications*
- 187 Rosa Sgambelluri**
La comunicazione non verbale in età scolare: aspetti didattico-inclusivi / *Non verbal-communication in school age: didactic-inclusive aspects*
- 197 Elena Visconti**
Pedagogia e nuova semantica delle relazioni umane / *Pedagogy and new semantics of the relationships human*

STUDI / STUDIES

- 207 Michele Baldassarre, Immacolata Brunetti, Maria Brunetti**
Proposte emergenti per lo studio della valutazione del pensiero computazionale / *New framework for assessing the development of computational thinking*

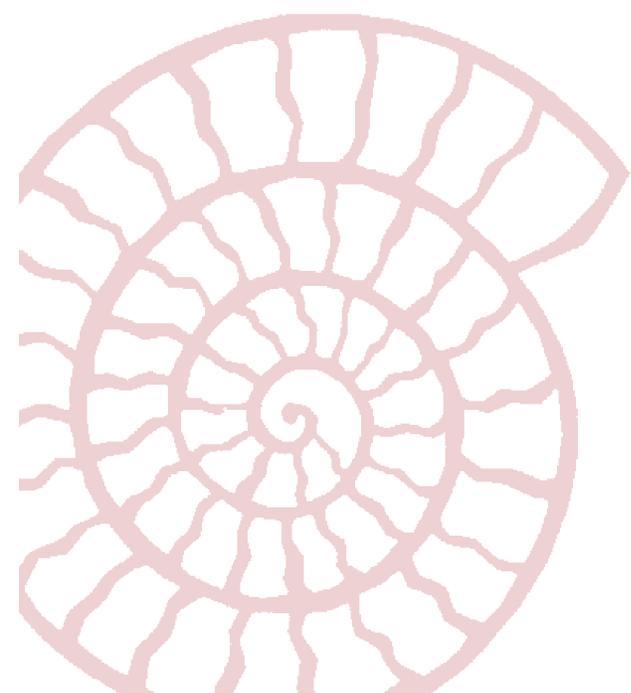
- 219 **Cristiana Cardinali, Rodolfo Craia**
Dono e devianza. La reciprocità della relazione educativa del volontariato penitenziario / *Gift and deviance. The reciprocity of the educational relationship of the penitentiary voluntary*
- 233 **Ferdinando Cereda**
Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria / *Methodological perspectives of Physical Education*
- 241 **Chiara D'Alessio**
Per un nuovo umanesimo pedagogico. Tra vuoto esistenziale ed anelito alla pienezza / *For a new pedagogical humanism. Between existential void and aspiration to fullness*
- 251 **Davide Di Palma, Domenico Tafuri**
Attività sportiva & disability management per favorire l'inclusione scolastica / *Sport activity and disability management to benefit scholastic inclusion*
- 263 **Margherita Di Stasio**
Valutazione e collaborazione per la formazione dei docenti: al di là dell'ossimoro del senso comune / *Appraisal and Collaboration for Teachers' training: beyond the common sense's oxymoron*
- 273 **Francesco M. Melchiori**
Effetti cognitivi della qualità dell'attività sportiva: quanto conta la complessità? / *Qualitative facet of motor training and its cognitive effects: is tackling complexity really relevant?*
- 291 **Rita Minello**
Coordinamento, organizzazione e gestione delle risorse umane nei servizi alla persona: l'approccio pedagogico del Service Learning nell'università telematica / *Coordination, organization, and management of human resources in personal services activities: the case of online universities' Service Learning pedagogical approach*
- 311 **Diana Olivieri**
Trasgressione giovanile, educazione e formazione dei talenti: promuovere la devianza positiva per prevenire la devianza negativa / *Youthful transgression, education and training of talents: Promoting positive deviance to prevent negative deviance*
- 325 **Francesco Peluso Cassese, Giulia Torregiani, Luisa Bonfiglio**
Il ruolo del corpo nella didattica: Riflessioni scientifiche ed aree di applicazione / *The role of body in didactics: Scientific reflections and areas of application*
- 339 **Fernando Sancén Contreras**
Educación y Neurociencias / *Education and Neuroscience*
- 355 **Emanuela Zappella**
Verso il Disability Management integrato all'interno delle organizzazioni lavorative: analisi di alcune ricerche empiriche / *Towards Integrated Disability Management within Organizations: Analysis of Some Empirical Researches*

RICERCHE / ENQUIRIE

- 371 **Francesca Anello**
Incoraggiare e verificare la capacità di pensiero critico nel processo di lettura / *Encouraging and verifying critical thinking skills through the reading process*
- 385 **Ingrid Natacha Callet**
La formazione formale, non formale ed informale del personale nei servizi per la prima infanzia in Francia e in Italia lettura / *Formal, non-formal and informal education of educators in childcare in France and Italy*
- 399 **Paola Damiani**
Verso un modello di “didattica equa”. Il Progetto “Al Liceo ci stiamo anche noi...? Didattica per il successo formativo di tutti” / *Towards a model of “Equality Teaching”. The Project “Are we in High School too..? Teaching for formative success for all”*
- 409 **Tonia De Giuseppe, Felice Corona**
Metodologia Flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive / *Flipped methodology between systemic inclusion and didactic-assertive perspectives*
- 421 **Fabio Dovigo**
L'iPad nella scuola primaria: il ruolo dell'atteggiamento degli insegnanti nell'uso del tablet in classe / *iPad in primary school: the role of teachers' attitudes towards using the tablet in classroom*
- 437 **Luca Ferrari, Alessia Cinotti**
Primary school in El Salvador. Policies and researches for inclusive education / *La scuola primaria in El Salvador. Politiche e ricerche per l'educazione inclusiva*
- 445 **Valeria Friso**
Curriculum, apprendimento e inclusione / *Curriculum, learning and inclusion*
- 453 **Ines Giunta**
Il curriculum generativo nella formazione universitaria dei docenti lettura / *The generative curriculum in the University training of teachers*
- 463 **Cristina Lisimberti**
Transferable skills in a research context: un'indagine sulle attività formative per i dottorandi di ricerca nelle università italiane / *Transferable skills in a research context: a research on training activities in Italian doctorates*
- 473 **Giuseppina Rita Mangione, Valentina della Gala, Maria Chiara Pettenati**
Il Curriculum Formativo nel percorso Neoassunti. Opportunità di riflessione e ricostruzione di identità professionale / *The Formative Curriculum in the Italian Induction program. Opportunities of professional reflection and identity reconstruction*
- 499 **Massimo Margottini, Francesca Rossi**
Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento / *The role of cognitive, motivational and temporal dynamics in learning processes*
- 513 **Claudio Pignalberi**
Il Q-Sort degli apprendimenti (IQA). Un'indagine sulle pratiche formali, informali e non formali degli studenti universitari / *The learning Q-SORT*

- (IQA). *A formal, informal and non-formal practice survey on undergraduate education*
- 521 **Federica Sisti**
L'analisi qualitativa delle pratiche educative: Gli sguardi dell'educatore come tracce di scrittura / *The qualitative analysis of educational practices: the looks of educators as writing marks*
- 541 **Alessandro Vaccarelli**
Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio del progetto "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017) / *Educational professions in disaster scenarios: the example of the project "Velino for Children" and teacher training (Amatrice, 2016/2017)*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS





EDITORIALE / EDITORIAL

Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors

Generative Education: Twenty years after the Delors Report

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

Con il Rapporto UNESCO *Learning: the treasure within* (1996) Jacques Delors affidava alla scuola del XXI secolo il compito di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento, tra loro interconnessi, definendoli come i **quattro pilastri** sui quali basare l'azione educativa: 1. *Imparare a conoscere*; 2. *Imparare a fare*; 3. *Imparare ad essere*, 4. *Imparare a vivere insieme*.

A distanza di vent'anni, possiamo considerare ormai radicate le idee prospettate per l'azione educativa da Delors, anche se alto si è fatto il rischio della segmentazione e della frammentazione nelle diverse proposte di metodologie, pratiche e ricerche che si sono succedute in questi anni. Dalla prospettiva delle comunità di pratica di Wenger, al *Visible learning* di Hattie, agli scenari della *didattica enattiva*, alla *flipped classroom*, le ultime quattro Riforme della scuola italiana (dal 1996 ad oggi) hanno realizzato un processo di *slipping change* che obbliga la ricerca educativa a rinominare i pilastri del fare scuola. E, tuttavia, non è solo questione di aggiornare linguaggio e metodi di analisi. Non solo questione di individuare nuovi paradigmi per comprendere i trend evolutivi che concorrono a qualificare apprendimento e formazione nelle nuove generazioni. Per sviluppare ricerche significative in ambito educativo, oggi, è necessario incrociare informazioni ed evidenze provenienti da fonti diverse. E ciò obbliga, contemporaneamente, ad elaborare e dispiegare una visione concettuale insieme unitaria e dominio-specifica capace di anticipare i cambiamenti futuri nell'apprendimento e nella formazione.

L'Unione Europea ha fornito una framework di riferimento con la strategia "Europa 2020 - Per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva" (Comunicazione della Commissione [COM (2010) 2020]) fin dal suo lancio nel 2010, poi tradotta nel programma "Istruzione e Formazione 2020" (2009/C119/02). Ma i recenti eventi hanno condotto la stessa Comunità a prendere atto del fatto che il "sogno Europa" mostra la corda, ha bisogno di nuovi orizzonti ("A new Narrative for Europe", COM 2015) e che, ancora una volta, occorre guardare all'educazione e alla formazione come volani essenziali di un nuovo Rinascimento.

Ora l'educazione (in tutte le sue forme di istruzione, educazione e formazione) è uno *spazio insieme privato (o personale) e pubblico*. E tuttavia il dominio dell'economia nella nostra società produce la privatizzazione e la commercializzazione dello spazio mentre il soggetto viene sempre più additato ed utilizzato co-

me semplice consumatore. Ciò segna vistosamente i paradossi dell'educazione, al tempo presente: la buona educazione socializzata in famiglia viene contraddetta dai comportamenti pubblici e dalle relazioni sociali o di gruppo sempre più improntate alla violenza e al cinismo; le competenze formate durante la scuola secondaria non vengono riconosciute oppure derubricate di valore sul posto di lavoro dall'imprenditore; le conoscenze ridotte, in ogni luogo, ad un mero supermercato di informazioni, a tutti accessibili grazie ai media, ma da tutti ridotte ad un archivio impresentabile ma di cui non si riconoscono i nessi strettissimi con la formazione del carattere e dei talenti di ciascuno. Il cuore della emergenza educativa che accompagna la globalizzazione é costituito proprio dal riproporsi di un interrogativo cruciale: a che serve l'educazione per entro un mondo globalizzato? Questo mondo, dovremmo dire, con le sue ricchezze e le sue povertà.

Per questi motivi abbiamo voluto riproporre una riflessione allargata sulla qualità educativa dello spazio, il cui presupposto non va ricercato solo nella prossimità fisica e sociale ma soprattutto negli idonei processi generativi che si determinano tra la socialità primaria (relazioni comunitarie, di gruppo e sociali) e quella secondaria (dimensione culturale, lavorativa e civile), tra il mondo familiare e quello comunitario, tra la dimensione interna e quella esterna della vita del soggetto. Lo spazio pubblico, per assurgere a luogo di formazione della coesione sociale e ambito in cui si realizzano aperture, tolleranze e inclusioni, *ha bisogno di essere rigenerato*. Deve certo partire dalla famiglia e dalla socialità primaria, per estendersi successivamente all'ambito comunitario e pubblico. Ma per la ricerca pedagogica spazio pubblico e coesione sociale vanno analizzati in modo integrato, svelando le reciproche interdipendenze.

La nostra ipotesi di fondo è che l'anello di congiunzione possa essere costituito dalla prospettiva della generatività educativa e formativa che consente di legare il mondo sociale primario con quello secondario e governarne gli intrecci morfogenetici reciproci operando primariamente sulla formazione dell'identità nei soggetti in transizione (preadolescenti e adolescenti).

Rivisitare, dunque, entro una rinnovata prospettiva umanistica i quattro pilastri di Delors significa esplicitare una conquista importante per la ricerca educativa, in questo secolo. Per questa via, la ricerca educativa torna ad essere la sentinella del successo formativo per le nuove generazioni. Di ognuno e di tutti.

Va da sé che, in questa prospettiva, le indagini sulle diverse forme di *sharing education*, di *spilling literacy*, di *eco-evaluation*, di *flipper classroom*, di *cooperative learning* e quant'altro forniscono *basamento* e *sostegno*, *ambiente* e *contesto al fare scuola*. E tuttavia richiedono alla ricerca educativa di farsi, contemporaneamente ancor più raffinata, rigorosa e significativa.

Ciò comporta un rinnovamento nella collaborazione tra le diverse filiere della ricerca educativa, il superamento progressivo di steccati e gelosie, e l'abitudine insistita nella diffusione di equipe di ricerca educativa aperte, multitasking e interdisciplinari.

Il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato alla *Generative Education: Vent'anni dopo il Rapporto Delors* si articola in tre sezioni, rispettivamente:

- Prospettive teoriche.
- Studi.
- Ricerche.

Il numero è stato sviluppato in modo da riflettere la vasta gamma di contesti e questioni discusse durante la SIREF Summer School dedicata al tema della *Generative Education* e attraverso gli scambi culturali dei mesi seguenti. I contributi attingono ai diversi contesti sociali, storici, culturali e professionali dei vari autori e riflettono diversi modi di guardare le questioni individuate in precedenza da diverse posizioni e metodologie di ricerca.

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

La **prima sezione** discute le prospettive teoriche, le sfide e le direzioni di ricerca attuali, nonché le posizioni critiche di alcune direzioni attuali di ricerca e di formazione che rappresentano un'evoluzione generativa rispetto alle posizioni del Rapporto Delors. Esse sono mediate attraverso la riflessione e l'esperienza, l'importanza di collaborazione professionale e le implicazioni dello spazio pubblico dedicato alla ricerca e alla formazione.

Aprè il numero di *Formazione & Insegnamento* il contributo di Giuditta **Alessandrini** dedicato ad una visione democratica del diritto all'apprendimento volto alla realizzazione della democrazia è il cuore del Rapporto Delors, seguito da Giambattista **Bufalino**, che dialoga sul tema della *Servant-leadership*, proposta come un modello efficace per la leadership degli insegnanti. Mario **Caligiuri** ragiona sui presupposti della didattica per competenze nella società mediatica, mentre Lucia **Chiappetta Cajola** discute la ridefinizione degli obiettivi dell'educazione contemporanea, rispetto al Rapporto Delors, attraverso la relazione dialettica tra ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola. Giancarlo **Gola** analizza le strategie e le condizioni utili per attivare un processo auto-valutativo sulla professione di insegnante. Fra le competenze chiave per la scuola del XXI secolo, Valentina **Guerrini** sceglie di ridiscutere la dimensione orientante nell'insegnamento. Roberto **Melchiori** chiama in causa sia i ricercatori che gli insegnanti, sia le istituzioni scolastiche che quelle politiche, in una comunità di ricerca in cui tutti sono allo stesso tempo allievi e produttori del processo di innovazione e ricerca, seguito da Katia **Montalbetti**, che si occupa di ridefinire i focus della ricerca educativa relativi all'accompagnamento come postura professionale. Paolina **Mulè** analizza, in relazione al docente, una delle professionalità e competenze-pilastro nella scuola europea: l'imparare a conoscere. Nicolina **Pastena** si dedica alla ricerca di modelli pedagogici innovativi di governance sociale e governance culturale, mentre Demetrio **Ria** si sofferma su alcune implicazioni pedagogico-didattiche di natura socio-costruttiva della matematica.

Stefano **Salmeri** indaga gli universi della differenza e dell'inclusione per la *nuova paideia* come luoghi *della e per la* comprensione. Sempre in relazione all'inclusione, Rosa **Sgambelluri** guarda alla comunicazione non verbale in età scolare, con specifico riferimento al corpo e alle sue potenzialità motorie nel favorire i processi cognitivi di livello superiore. Chiude la prima sezione il contributo di Elena **Visconti**, che ripercorre alcune forme linguistico-ermeneutiche tradizionali e nuove prospettive interpretative, per identificare una nuova semantica delle relazioni umane.

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

Con Michele **Baldassarre**, Immacolata **Brunetti** e Maria **Brunetti** ci occupiamo di alcune proposte emergenti per lo studio della valutazione del pensiero com-

putazionale. Cristiana **Cardinali** e Rodolfo **Craia** si occupano del volontariato mirato al recupero del reo, del suo capitale umano, azione del singolo volontario destinata a coinvolgere l'intera società, coinvolta in una donazione di tempo e risorse per il recupero del valore di coloro che si sono persi nel percorso deviante. Ferdinando **Cereda** valorizza il processo legato alle prospettive metodologiche dell'educazione motoria, mentre Chiara **D'Alessio** affronta il problema del rapporto tra pluralismo e relativismo dei valori nel tentativo di fondare possibili risposte della pedagogia all'attuale crisi dei valori. Paula **De Waal** discute le questioni relative ai Learning Analytics che rimangono ancora poco esplorate nella Ricerca Pedagogica. Diana Carmela **Di Gennaro**, Iolanda **Zollo** e Paola **Aiello** descrivono le potenzialità didattiche del *Responsive Teaching* in quanto approccio educativo basato sulla relazione che consente al docente di modellare la propria azione didattica tenendo conto dei differenti stili di apprendimento degli studenti. Davide **Di Palma** e Domenico **Tafari** propongono l'applicazione dell'approccio del disability management per perseguire l'inclusione scolastica, individuando nell'attività sportiva lo strumento ottimale per implementare i principi di tale modello gestionale nella scuola. Margherita **Di Stasio** legge la valutazione come supporto alla riflessione nei percorsi formative dei docenti; in una dimensione di scuola e comunità, considerandola come incentivo alla condivisione delle pratiche. Rita **Minello** riflette su un nuovo modo di intendere l'alta formazione a distanza, il *Service Learning*. Diana **Olivieri** effettua un'analisi incrociata della letteratura scientifica internazionale e dei risultati di ricerca sul rapporto ambivalente tra educazione e devianza/criminalità, giovanile, per affrontare in termini generativi le componenti di *devianza positiva*. Francesco **Peluso Cassese**, Giulia **Torregiani** e Luisa **Bonfiglio** discutono sull'importanza della corporeità nella didattica, per liberare la mente creativa, aprendola alla curiosità ed alla scoperta di nuove conoscenze recepite con la totalità del corpo. Fernando **Sancén Contreras** ragiona dal punto di vista neuro-scientifico sul ruolo attivo del soggetto che conosce e opera con atteggiamento critico indispensabile nel processo educativo: come autopoiesi, cosciente, ed evoluzione creativa dell'essere umano. Roberto **Trinchero** propone alla riflessione del lettore nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. Chiude la seconda sezione il contributo di Emanuela **Zappella** focalizzato sul Disability Management integrato all'interno delle organizzazioni lavorative.

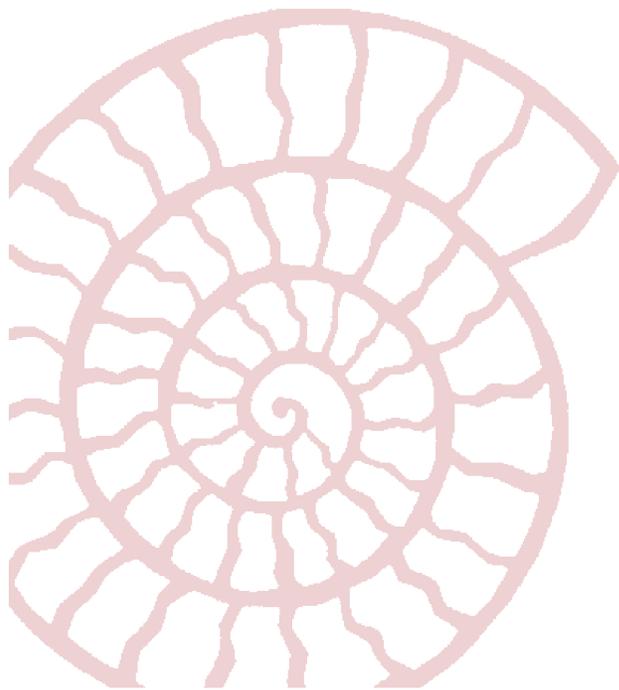
La terza sezione, riservata alle sperimentazioni e alle ricerche "sul campo", fornisce una serie di evidenze che attirano l'attenzione su contesti formativi dell'educazione formale e non formale e offrono uno spaccato della vasta gamma di ricerche e iniziative operanti nelle regioni educative-formative.

Si apre con l'indagine di Francesca **Anello**

che mira ad accertare la validità di un percorso formativo incentrato sull'uso di strategie di lettura per lo sviluppo del pensiero critico. A seguire, Ingrid Natacha **Callet** propone alla discussione una ricerca comparativa Francia-Italia sulla formazione formale, non formale ed informale del personale nei servizi per la prima infanzia. Paola **Damiani** presenta una sperimentazione realizzata presso alcuni licei del Piemonte volta a introdurre un'idea di *didattica equa*. Alimentano la riflessione Tonia **De Giuseppe** e Felice **Corona** con un contributo basato sulla metodologia Flipped, analizzata tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive. Fabio **Dovigo** propone l'iPad come tecnologia particolarmente versatile, che permette agli studenti di imparare a utilizzare ovunque e in tempo reale le informazioni necessarie a gestire la mole di conoscenze con cui devono confron-

tarsi oggi. Luca **Ferrari**, Alessia **Cinotti** e Valeria **Friso** riflettono sui processi di integrazione e di inclusione in El Salvador (America Centrale), con particolare riferimento al tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie. Valeria **Friso** mette in luce lavoro di cooperazione internazionale in Kosovo del Dipartimento di Scienze dell'Università di Bologna, in particolare nella definizione dei nuovi profili professionali legati al lavoro per l'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità. Daniela **Frison**, Monica **Fedeli** ed Erika **Minnoni** presentano un percorso di ricerca svolto attraverso indagine su rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione e relativo al ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Ines **Giunta** offre elementi di indagine per contribuire al dibattito sull'*educazione generativa*, aprendolo alle sollecitazioni provenienti dalla teoria dei sistemi e dal paradigma ecologico. Cristina **Lisimberti** presenta gli esiti dell'indagine *Transferable skills in a research context*, relativa alle attività formative per i dottorandi di ricerca nelle università italiane. Giuseppina Rita **Mangione**, Valentina **della Gala** e Maria Chiara **Pettenati**, dalle prospettive osservative dell'Indire, pongono attenzione alla ricerca sull'identità professionale del docente per orientare il Curriculum Formativo nel percorso Neoasuntuni. Massimo **Margottini** e Francesca **Rossi** presentano gli esiti di alcuni questionari somministrati a studenti universitari nel contesto di un progetto finalizzato a sollecitare negli studenti processi di riflessione e autovalutazione delle proprie strategie di apprendimento e prospettive temporali per promuovere la capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Francesco **Melchiori [da inserire]**. Simona **Nicolosi**, Carla **Greco** e Salvatore **Di Stefano** sintetizzano gli esiti di una ricerca mirata ad analizzare i risultati dell'applicazione di un modello collaborativo nella programmazione di unità didattiche che integrano l'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria. Claudio **Pignalberi** analizza attraverso un'indagine la posizione che lo studente assume rispetto agli apprendimenti e di individuare possibili strategie migliorative di tipo educativo-formativo attraverso la costruzione del modello dell'*IQA – Il Q-Sort degli Apprendimenti*. Federica **Sisti** 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. Infine, Alessandro **Vaccarelli** documenta le attività del progetto, di taglio pedagogico, "Velino for Children", che ha accompagnato le scuole del territorio, attraverso specifici interventi sugli insegnanti e sugli alunni, nella ripresa delle attività e nel potenziamento delle strategie resilienti.

Ora la parola è a voi Lettori: come sempre, vi saremo grati delle domande, dei suggerimenti, e delle analisi critiche che vorrete rivolgerci.



Prospettive
Perspectives





Utopia contro disuguaglianza, giustizia contro potere, investimento in educazione contro la grande fuga

Utopia Vs Inequality, Justice Vs Power, Investment in Education Vs the Great Escape

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi Roma Tre
giuditta.alessandrini@uniroma3.it

ABSTRACT

The right to learn for achieving the democracy is at the heart of Delors Report. This right's idea – in the “utopian” view of European Committee – “expands” to fill up a whole human lifetime with the individual rights to develop and enhance one's own competences. This is the knot that gains a core value and gives birth to social justice and fights inequality. It's a yesterday's topic, yet even more a today's one, because of the growth of inequalities, produced both by the economic development of a part of the world and by the digital divide. Which future then for educational utopia, for talent appreciation, for people's enabling development even through the “interrupted paths” of the work routes?

Il diritto all'apprendimento per la realizzazione della democrazia è il cuore del Rapporto Delors. L'idea di questo diritto – nella visione “utopica” della Commissione Europea – si “espande” all'intero arco di vita umana come diritto della persona allo sviluppo ed alla valorizzazione delle proprie competenze. È questo nodo che acquista il valore centrale di generazione dell'istanza di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze. Tema di ieri ma ancor più tema di oggi con l'aumento delle disuguaglianze anche prodotte dalla crescita economica di una parte del mondo e dal digital divide. Quale futuro dunque per l'utopia educativa, per la speranza nella valorizzazione dei talenti, per uno sviluppo capacitante delle persone anche attraverso i “sentieri interrotti” dei percorsi lavorativi?

KEYWORDS

Capability Approach, Inequality, Agency, Competence, Learning Outcomes. Approccio alle capacità, Disuguaglianza, Agentività, Competenza, Risultati di apprendimento.

«Una carta del mondo che non contiene il paese dell'Utopia
non è degna nemmeno di uno sguardo,
perché esclude il solo paese
al quale l'umanità approda di continuo»
(Oscar Wilde 1881)

1. Attualità di un'utopia necessaria

L'utopia disegnata da Jacques Delors nel 1996 (l'idea di educazione come chiave di accesso al XXI secolo) acquista ancora oggi paradossalmente "nuove" dimensioni rappresentative di un'idea di giustizia sociale possibile. In una fase storica nella quale – come già Chomsky e Foucault avevano previsto –, emergeva la consapevolezza che l'accesso al "potere" (anche mediatico) sarebbe transitato sempre più dalle opportunità di conoscenza e di padronanza da parte dei singoli individui degli ambienti tecnologici, il Rapporto Delors diventava un riferimento comune ed irrinunciabile fin dal suo primo apparire.

«L'educazione deve promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra»: questo era uno dei messaggi fondamentali del Rapporto Delors.

La crescita economica *da sola* non è sufficiente a garantire lo sviluppo umano: questa tesi è "anticipata" nel Rapporto e sarà ripresa, come vedremo più avanti, dagli studi di Sen e Nussbaum.

Secondo il Rapporto «Il fine centrale dell'educazione è la realizzazione dell'individuo come essere sociale» (p. 45); «il sistema educativo ha quindi il compito esplicito ed implicito di preparare ciascun individuo a questo ruolo sociale» (p. 53). Ed ancora «i giovani debbono sviluppare la creatività e l'empatia necessarie per diventare cittadini attivamente partecipi e creativi del domani» (p. 119), «ma si deve far uso di un'educazione permanente capace di costruire una società civile attiva (...). Così, l'educazione di ogni cittadino deve continuare per tutta la sua vita e diventare parte della struttura fondamentale di una società civile e di una democrazia viva» (p. 54).

Questi temi – a distanza di trent'anni – rimangono focus di grande rilevanza. La crisi che l'occidente sta affrontando ormai da un decennio, pone drammaticamente "sul tappeto" la possibilità di *incontro o scontro* tra due dimensioni dello sviluppo tendenzialmente antitetiche: una rappresentazione del benessere sociale tesa al *profitto economico* ed una rappresentazione orientata alla valorizzazione della crescita della persona sul piano *antropologico* salvaguardando un'equa distribuzione dei profitti.

Questi temi sono per molti aspetti anticipati nel Rapporto Delors e ripresi più volte anche in altri documenti europei, come a Lisbona ed infine nel framework Europa 2020.

La più recente strategia europea (2016) denominata "News Skill Agenda", in continuità (pur se con i dovuti "distinguo") con la storia più che decennale di altri documenti europei importanti, a partire dal Libro bianco di Delors (1996) ad oggi, indica una strada per chi lavora per lo sviluppo della formazione: puntare sulla promozione attraverso l'educazione *del talento individuale* e sul *work based learning* (favorire forme di apprendimento centrato sul lavoro). Questa filosofia non può che trovare un positivo riscontro anche nel dibattito pedagogico sulla formazione, in particolare in merito al *valore educativo* del lavoro ed al bisogno di sollecitare una riflessione sulle leve per creare le condizioni di un "*active engagement*" delle persone.

2. La “News Skill Agenda”, strategia per la crescita

L'idea di promuovere l'*upskilling* è il cuore della nuova strategia europea prima citata e presentata nel giugno 2016 come il nuovo “verbo” al quale chi si occupa di “human capital” in Europa dovrà ispirarsi. La “ratio” della “News Skill Agenda” (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=958>) è centrata per lo più sull'approccio “*learning outcomes*”. Con questo ultimo termine si intendono i risultati osservabili dei processi di apprendimento espressi in termini di conoscenze, skills e competenze.

Quali sono, dunque, gli aspetti più interessanti della nuova strategia per chi si occupa di educazione?

Già le conclusioni di Riga del 20 giugno 2015 sottolineavano, tra i vari elementi, che «le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani» e che quindi fondamentale è il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento sul lavoro.

Anche in Europa la situazione non è delle migliori: il 20-25% degli adulti hanno mancanze nelle abilità basiche di lettura, scrittura e capacità di calcolo, il 40% di adulti ha lacune nelle *basic digital skills*, e 67 milioni di persone non hanno completato l'educazione secondaria, oltre al fatto che solo il 38% dispone di una laurea.

Occorre quindi, secondo gli estensori della strategia, puntare ad una inversione di tendenza: scommettere sulla crescita delle skills delle popolazioni dei paesi europei.

Il quadro delle raccomandazioni europee della nuova Agenda del giugno scorso è articolato su quattro linee: migliorare la qualità e la rilevanza della formazione delle skills, rendere le qualificazioni più visibili e comparabili, sviluppare una “nuova intelligenza” delle skills e garantire più ampie informazioni per garantire alle persone anche nelle fasi della vita adulta, migliori scelte di carriera.

È noto come i vari dispositivi EQF, ECVET, EQAVET, ed EUROPASS, pur avendo ciascuno un obiettivo specifico, adottano l'approccio basato su *Learning Outcomes* per rendere le qualifiche convertibili ed aggiornabili in termini di competenze utili per il mercato del lavoro. Il quadro Ecvet è un insieme di dispositivi con il quale chi si occupa di risorse umane dovrà sempre più confrontarsi; è un quadro metodologico comune (ai paesi membri) che facilita l'accumulo ed il trasferimento dei crediti di apprendimento (chiamati appunto Punti Ecvet). L'obiettivo è quello di favorire la mobilità transnazionale e di consentire l'accesso all'apprendimento per le persone *durante tutto l'arco della vita* (sia a livello informale, che non formale e formale) garantendo un meccanismo di validazione e di *assessment*. Ma veniamo ad una discussione critica dei principi che orientano la strategia europea.

L'utilizzo dell'approccio *Learning outcomes* potrebbe anche essere strumento di potenziale garanzia di equità sociale rispetto alle situazioni di emergenza correlate all'esigenza di integrazione di nuove popolazioni di immigrati e rifugiati (anche in possesso di titoli formali di studio). Fornire la possibilità di acquisire un titolo formale riconosciuto dal paese di accoglienza, apre ai soggetti che provengono da altri paesi e culture opportunità di integrazione sociale e culturale attraverso l'occupabilità. Bisogna considerare purtuttavia che l'idea di realizzare processi di integrazione correlati alla certificazione di competenze implica processi complessi, infrastrutture e risorse economiche rispetto ai quali il nostro paese si trova ancora indietro.

La Commissione intende sviluppare un set di misure volte a supportare e facilitare la diffusione e lo scambio della conoscenza, il networking, la cooperazione tra gli attori della formazione anche verso le nuove opportunità di *apprendistato*.

I nuovi scenari del lavoro nel contesto europeo, come emerge da uno dei più significativi Rapporti sul tema del lavoro, il White Paper su *“The future of work”* (2016) evidenziano tra gli altri due fenomeni emergenti: la presenza prevalente per i cittadini di sentieri di carriera discontinui e *“multi faccia”* e la *fine* di un mercato del lavoro statico e prevedibile, ed ancora la crescita delle interconnessioni tra vita privata e lavoro.

La crescente volatilità delle forme di lavoro alle quali eravamo abituati nei contesti di modernità solida chiama in causa nuove politiche di formazione in ottica *life long learning*.

Ma come interpretare il senso della nuova Agenda? Bisogna rilevare indubbiamente che si corre il rischio di un'interpretazione del significato delle skills in un'ottica che possiamo definire *“performativa”*. In realtà nei documenti predisposti dalla commissione risulta evidente la sottolineatura della visibilità (certificazione o assessment) dei risultati raggiunti dalle persone in quanto *“detentori”* di skills in termini di apprendimento.

Come, dunque, leggere questo discorso in un'ottica che veda l'apprendimento non solo in quanto *“risultato”* ma anche in quanto possibilità, potenzialità apertura del soggetto alla motivazione, *“espansione”* del soggetto verso una capacità d'agire più ampia e consapevole?

In questa direzione può essere di aiuto rileggere le idee di Nussbaum (2002, 2010, 2012) e cercare di coniugare l'idea di capability come una rotta significativa di navigazione.

3. Centralità del costrutto del *Capability approach*

Il tema dello sviluppo umano connesso all'approccio alle *capabilities* (Nussbaum/Sen) può essere considerato come *un punto di riferimento rilevante* nel ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sul contrasto alle *disuguaglianze*.

Secondo Nussbaum è un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita da cui scaturisce la teorizzazione di una nuova *“giustizia sociale”* (Rawls, 1971).

Secondo questa visione:

- a) Il benessere individuale non è considerato né una competenza né una condizione statica definita dal possesso di determinati standard, ma un *processo* nell'ambito del quale è fondamentale la disponibilità di risorse alle quali è consentito l'accesso da parte dell'individuo.
- b) La condizione di povertà o di eguaglianza sono opportunità che risiedono nello spazio di vita e di azione degli individui e delle società.
- c) Il *capability approach* sviluppa una visione complessa dello sviluppo che supera la dimensione *economicistica* per incentrarsi su dimensioni legate a valori antropologici (lo star bene, lo sviluppo delle potenzialità, la giustizia, l'uguaglianza).

Il quadro teorico del Capability Approach, come ho dimostrato altrove (Alessandrini 2014)¹ sottolinea che:

1 Il volume *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* è dedicato alla *“pedagogia implicita”* nell'opera di Martha Nussbaum: il *“capabili-*

- a) Le capacità (e non i funzionamenti) sono gli obiettivi politici appropriati.
- b) Le società devono incentivare le capacità interne degli individui attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura ed all'amore familiare.
- c) Le capacità possono essere indicate in un *quadro concreto* che possa essere garantito da leggi e principi costituzionali.

Le capacità sono diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate. Lo schema teorico dell'approccio alle capacità era stato formulato già a partire dalla prima metà degli anni ottanta da A. Sen ma è stato arricchito e coniugato nei termini di politica pubblica e correlato a problematiche più ampie di tipo etico e giuridico negli ultimi anni da diversi autori (tra cui Robeyns, 2005) e da differenti prospettive².

Il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un *alto livello* di capacità. Secondo il pensiero della Nussbaum, è possibile disporre di una tassonomia di *dieci* capacità come condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale.

Le capacità possono articolarsi, quindi, in due categorie: *capacità interne* (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento) e le *capacità combinate* (acquisite grazie all'interazione con l'ambiente).

Le capacità sono, dunque, la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i "funzionamenti".

Un ulteriore concetto, quello di "agency" (o agentività), è fondamentale nello schema dell'*approccio delle capacità* in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori ed obiettivi*³.

Per fare un esempio, possiamo immaginare un'insegnante di scuola secondaria che condivide l'esigenza di formare i giovani alla sostenibilità in via teorica considerando la letteratura e la reportistica in merito. In questo caso possiamo sostenere che ci troviamo di fronte ad un set di valori. Ma se lo stesso insegnante si impegna personalmente nel dare sostanza ed attuazione a tali valori, sviluppando elementi innovativi nel curriculum in questa direzione e si mobilita ancor

ty approach", il superamento di una visione economicistica dello sviluppo, nuove prospettive nell'educazione di genere e l'attenzione al dialogo interculturale sono i nodi fondamentali dell'opera. Le autrici e gli autori si interrogano – da diversi punti di vista – su quale implicazione di tipo "politico" – nel senso più ampio del termine – possa avere l'idea di un welfare centrato sul capability approach e sull'educazione come fonte di giustizia sociale.

- 2 Dal 2004 è stata costituita un'Associazione internazionale che riunisce studiosi interessati ai temi dello sviluppo umano e dell'approccio alle capacità. L'associazione "HDCA – Human Development Capability Association" promuove attività di ricerca di alta qualità relativa allo sviluppo umano e all'approccio della capacità. Tale ricerca scientifica comprende più discipline per le quali lo sviluppo umano e l'approccio delle capacità hanno dato un significativo contributo, come la ricerca inerente alla qualità della vita, alla povertà, alla giustizia, agli studi di genere, all'ambiente. L'associazione si propone di produrre ulteriori contributi in tutte le discipline inerenti, tra cui l'economia, la filosofia, la teoria politica, la sociologia e gli studi sullo sviluppo.
- 3 Alla base dell'idea di capacità è possibile rintracciare il concetto *aristotelico* di *dunamis* (potenza) correlato ad *energeia* (atto). "*Dunamis*" è anche capacità di produrre un mutamento, capacità attiva (non dimentichiamoci che anche l'anima può essere colta un "*insieme di capacità*").

più ispirando e sostenendo un gruppo di giovani che elaborano nuove responsabilità in ambito extrascolastico (ad esempio organizzandosi come gruppo di lavoro, community sul web), ebbene, in questo caso l'insegnante sviluppa "agentività" perché elabora (o stimola ad elaborare) obiettivi che danno sostanza ad un set di valori di cui si fa sostenitore.

L'obiettivo di una società *giusta* dovrebbe essere la realizzazione dell'egualianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in "tenore" di vita.

4. Capacitazioni, libertà e nuovo welfare

Secondo l'interpretazione di Umberto Margiotta, Amartya Sen incrocia il concetto di giustizia con quello di libertà attraverso il costrutto della capacità (*capability*), «egli cioè indaga l'insieme delle risorse, delle opportunità e dei principi che le regolano per osservarne il funzionamento, e individuare così le classi di opportunità che un individuo ha a disposizione, tra le quali egli può scegliere per decidere come vivere» (Margiotta 2016). Chi ha problemi economici o di salute, ad esempio, ha un insieme di capacità, limitate, mentre chi ha elevati mezzi economici avrà capacità molto maggiori (Margiotta, 2009; 2013).

L'*ampiezza* delle capacità di una persona può essere considerata come "misura" delle sue libertà: questo è il punto fondamentale. Da questa considerazione emerge anche in Sen la critica all'idea di "capitale umano", come è normalmente utilizzata perché considerata più limitata rispetto all'idea di "capacitazione umana".

L'investimento in istruzione può tradursi – come già indicato in molti documenti europei prima citati – in *aumento* della produttività ma ciò che è essenziale per una società giusta è il nesso tra istruzione e garanzia dei diritti degli esseri umani ad esprimere scelte reali ed a vivere le vite che vogliono vivere. È questa garanzia che genera libertà sostanziali. Su questa dimensione nasce e fiorisce la capacità d'agire delle persone come esseri liberi e responsabili in una società democratica.

L'obiettivo di una società *giusta* dovrebbe essere la realizzazione dell'egualianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in tenore di vita. L'effettiva realizzazione delle capacità è però correlata alla responsabilità del soggetto. «Si può ipotizzare – secondo l'approccio di U. Margiotta ampiamente condiviso da chi scrive – un welfare di quarta generazione (Donati, 1999), ovvero di un welfare plurale ovvero delle capacitazioni, basato sul principio della cittadinanza societaria, in cui il soggetto pubblico non si sostituisce agli attori, ma garantisce loro la possibilità di agire in base a regole eque e solidali, fondate sul riconoscimento della libertà di partecipazione ed espressione del talento» (Margiotta, 2013).

Le distanze tra "forti" e "deboli" devono essere "limate" e, in modo particolare, va ridotta la percentuale di persone situate *sotto la soglia minima* di competenze, ai fini della tutela dei loro diritti e della partecipazione democratica.

Ciò significa che in una società giusta occorre riconoscere *lo specifico potenziale* di apprendimento del soggetto, e la capacità di coniugarlo *con* il merito, il talento, il potenziale.

Il merito dovrebbe poter diversificare i risultati, facendo emergere l'eccellenza e riconsegnando al contesto lavorativo un compito alto, quello di una *cura dei*

talenti, liberando il più possibile il merito e il potenziale dei lavoratori dai condizionamenti sociali e culturali d'origine.

In questo tipo di welfare si auspica un passaggio dall'*employability* alla *capability*. È una prospettiva di grande rilievo dal punto di vista dell'innovazione all'interno dei processi di formazione/lavoro che si sostanzia sul tema dell'istruzione/educazione. È questo *nodo* che acquista il valore centrale di generazione dell'istanza di giustizia sociale e contrasto alle disuguaglianze.

L'approccio appena descritto restituisce al tema della formazione quel valore che fa parte della tradizione di economisti come Adam Smith.

Quali sono, allora, i fattori *strutturali* in grado di favorire l'inclusione e la libertà di realizzazione delle *potenzialità* delle persone?

Per capire il ruolo delle capacitazioni bisogna tener conto, secondo Sen, di tre elementi: il rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; il ruolo indiretto che le capacitazioni hanno in quanto agiscono sul cambiamento sociale; ed, infine, il ruolo indiretto che hanno in quanto influiscono sulla produzione economica.

Per dirla con Sen (2000), il "welfare delle capacitazioni" consente al soggetto di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: in primis il *diritto di apprendimento*.

Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si "espande" in un arco temporale che si sovrappone all'intero arco di vita della persona. La visione della legittimità e della lungimiranza dell'idea di *long life learning* già elaborato a partire dai documenti europei dell'inizio del decennio appena trascorso deve oggi acquisire concretezza e valore fondativo di un nuovo welfare.

Il problema che si pone, oggi, è quello di sviluppare un passaggio "politico"; dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri *durante* tutta la vita, ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l'accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva. Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla *capability* anche in un'ottica di *life long guidance*.

La chiave dell'idea di sviluppo come libertà (che è anche il titolo di uno dei più noti volumi di Sen) è nell'idea di una crescita *economica* che sia anche crescita *democratica* in quanto partecipazione di tutti – e non soltanto delle élite – alle opportunità di evoluzione delle capacità delle persone di migliorare se stesse attraverso le esperienze educative e formative.

Si pongono, dunque, numerose questioni di grande interesse per i ricercatori e dottorandi interessati al tema; tra queste, a mio avviso, due direzioni di ricerca possono essere particolarmente rilevanti: a) in che misura l'approccio alle capacità può tradursi in "teoria educativa" sperimentabile in situazione; b) quali policy educative possono emergere a garanzia del rispetto delle capacità di fasce di soggetti messe a repentaglio dalle turbolenze nella transizione formazione-lavoro (sia a livello locale che nazionale/internazionale) (Alessandrini, 2007; 2013; 2016).

Concludo il paragrafo citando una frase di Sen (2000) già molto nota ma densa di significati ancora tutti da realizzare: «lo sviluppo è davvero una grandissima avventura da vivere con le possibilità offerte dalla libertà» (p. 35).

5. Le nuove disuguaglianze

La considerazione critica del senso e della valenza delle tesi espresse nel paragrafo precedente emergono nella loro significatività vieppiù se si riflette con alcuni autori sulle caratteristiche degli scenari contemporanei (Demarais-Trem-

blay, 2014; Musgrave 1969; Wiseman, 2010). Secondo la tesi di Angus Deaton, autore best seller con il suo volume dal titolo "La grande fuga", la crescita economica è stata il *motore delle disuguaglianze* di reddito internazionali. «Molti tra i momenti di progresso più rilevante si sono lasciati alle spalle uno strascico di disuguaglianze, non esclusi quelli giudicati positivi sotto ogni aspetto» (Deaton, 2015, p. 22). Anche la globalizzazione ha visto crescere non solo la prosperità ma anche la disuguaglianza.

I cambiamenti di reddito soprattutto negli USA sono stati determinati sostanzialmente dalle forze impersonali del *mercato del lavoro*. Ciò che determina valore – tra queste forze – è soprattutto *l'interazione tra tecnologie ed istruzione*.

Questo binomio genera *nuove disuguaglianze* nel senso che si creano nuovi posti di lavoro al vertice ed alla base delle disparità mentre si svuotano i livelli intermedi.

Per comprendere la veridicità di questa pur apparentemente paradossale tesi, sia sufficiente ricordare che la *crescita del digitale* dei prossimi anni costerà la perdita di *cinque milioni* di posti di lavoro (World Economic Forum, 2016). Si veda anche Schwab in merito al fatto che la rivoluzione digitale evocata con l'avvio dello scenario Industry4.0 non sembra debba portare ad una crescita di posti di lavoro (Schwab, Forum di Davos).

A causa della crescente disuguaglianza, il modello economico statunitense non ha funzionato per ampie fette della popolazione: la tipica famiglia americana oggi sta peggio di come stava venticinque anni fa, tenendo conto dell'inflazione. La percentuale dei poveri in sostanza è aumentata.

Benché l'espansione della Cina sia anch'essa caratterizzata da elevati livelli di disuguaglianza e da un deficit di democrazia, la sua economia funziona meglio per la maggior parte dei suoi abitanti, avendone fatti uscire dalla povertà qualcosa come cinquecento milioni nello stesso periodo in cui la stagnazione imprigionava la classe media americana.

L'economista italiano, consulente del Presidente Obama, E. Moretti sottolinea nelle sue opere il rischio di una *polarizzazione crescente* nello scenario del lavoro: «In futuro il fattore critico della produzione sarà rappresentato dal *talento* più che dal capitale. Questo darà vita a un mercato del lavoro sempre più suddiviso tra un segmento "basso talento/basso guadagno" e "alto talento/alto guadagno". Uno scenario che porterà alla crescita delle tensioni sociali».

La polarizzazione crescente è tra *high skills* e conoscenze e competenze di base (Moretti, 2014).

Secondo il Cedefop, l'Italia si connota per *bassi livelli* nella diffusione di apprendimenti sul lavoro con un moderato livello di innovatività. Assieme alla Gran Bretagna, all'Irlanda, alla Spagna ed altri, l'Italia rappresenta un sistema socio-economico che preferisce la replicabilità all'innovazione e alla diffusione sistematica delle conoscenze *work-based*.

Nelle più recenti indagini PIAAC-Italia⁴ si rileva come la popolazione *low skilled*, appaia particolarmente rilevante in l'Italia dove rappresenta il 27,9% del totale (la percentuale più alta tra i Paesi partecipanti al primo round di PIAAC). Mentre il 27% dei posti creati nel 2014 viene da professioni *high skill*; il più alto tasso medio di crescita (+12,3% annuo) riguarda le professioni intellettuali e scientifiche di *elevata specializzazione*.

4 Si veda la Survey of Adult Skills (PIAAC), <http://skills.oecd.org> e <http://www.oecd.org/site/piaac>.

Moderato orientamento verso l'innovatività, situazione stagnante nella crescita delle skills in grado di consentire livelli di occupabilità nelle professioni medio-alte, ma anche contenimento dello sviluppo della classe media. Fenomeno, quest'ultimo, che riguarda non solo l'Italia ma anche la gran parte dei paesi che sono stati definiti come paesi ad economia avanzata.

Alcune indagini sullo stato dell'economia nei paesi "avanzati" evidenziano la forte contrazione del potere d'acquisto della classe media a partire dall'acuirsi della crisi economica.

«Il dimagrimento della classe media non è stato determinato» – avverte l'ultimo Rapporto Einaudi in riferimento agli States – «dallo spostamento verso l'alto della zona centrale della distribuzione dei redditi, ma dall'ispessirsi di entrambe le code di tale distribuzione» (Deaglio 2017). In sostanza è cresciuta la percentuale dei ricchi passati tra il 70 ed il 2015 dal 14 al 21 per cento della popolazione, ed è cresciuta la percentuale di persone della cosiddetta *working class* salita dal 25 al 29 per cento. Ciò che è veramente indicativo è che il 40 per cento del PIL proviene dall'1 per cento degli americani abbienti. Le differenze nella distribuzione dei redditi aumentano e determinano anche il profilo delle aspettative future.

6. Formare all'agentività

L'*empowerment* delle persone, grazie allo sviluppo del "capitale formativo", può essere il primo passo di un processo che conduca loro a guadagnare "libertà sostanziali", ovvero – come ripete Sen – «una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé»⁵.

In questo scenario ciò che conta è la capacità di attivarsi *del soggetto*, di comprendere *su che cosa* acquisire conoscenze, *come* trovarle, *dove* intrecciare relazione fiduciarie per creare per se stesso nuovi obiettivi di sviluppo. È la dimensione dell'*agentività*.

La categoria dell'*agentività* (*agency*), intesa come "la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale" è vista come il *lievito* fondamentale della generatività umana.

«Una forma generativa» – sostiene Massimiliano Costa nel volume (2016) – «non è un sistema rigido, chiuso e privo di un finalismo interno, né è un'entità concepibile soltanto al livello della fisicità».

Secondo l'autore, in definitiva, la *formatività* dell'agire lavorativo rappresenta «il *gradiente di leva* che consente al lavoratore di operare su due dimensioni quella *ontologica*, che presume la generazione di nuova conoscenza e quella *trascendentale* e, centrata sulla identità personale e professionale del lavoratore». Il che significa che il lavoratore deve essere promotore di agire generativo, ma allo stesso tempo di un ascolto critico ed empatico.

Il Rapporto Unesco 2030 (2015) è chiaro rispetto ai temi fin qui ricordati:

«Inclusion and equity in and through education is the cornerstone of a transformative education agenda, and we therefore commit to addressing all forms of

5 Si tratta di un approccio rintracciabile sia nella *Job Strategy* dell'OCSE, sia nella *Employment Strategy dell'Unione europea*, Cfr. anche A. Sen (2000).

exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation and learning outcomes Quality education fosters creativity and knowledge, and ensures the acquisition of the foundational skills of literacy and numeracy as well as analytical, problem-solving and other high-level cognitive, interpersonal and social skills».

Il Rapporto Unesco evidenzia in particolare la strada verso una nuova visione umanistica dell'educazione; in estrema sintesi i cardini della visione Unesco sono cinque:

- L'educazione come "bene pubblico".
- L'educazione come fattore chiave per la sostenibilità.
- L'educazione come contrasto alla povertà.
- L'educazione come fattore di inclusione sociale.
- La rilevanza della qualità dei risultati dell'apprendimento *durante tutto l'arco della vita*.

La filosofia "utopica" (Foucault, 1966; Chomsky, 2001) del Rapporto Delors continua ad ispirare anche l'agenda Unesco in quanto il nodo centrale delle idee di quest'ultima altro non sono che una rivisitazione della visione dell'educazione prospettata nel lontano '96.

7. Cosa significherà nel futuro investire in educazione?

La cultura delle *performatività* che emerge nei tempi attuali all'interno delle visioni accreditate in campo educativo potrà allontanare la riflessione pedagogica dal tema dell'educazione come mezzo per raggiungere l'equità e come contrasto alla disuguaglianza? Quali sono le condizioni che sostengono l'educazione come *pubblico bene*? Come garantire un dialogo tra politica ed esperti circa i *risultati evidenti* che emergono dalla ricerca? Quali sono gli effetti a lungo termine delle idee e delle teorie educative rilevanti ai fini di un'agenda su *come e perché investire in educazione*?

Sono queste le domande basiche che occorre porsi nel tentativo di individuare il panorama delle "visioni" da assumere come "faro" per una riflessione pedagogica, che possa uscire dalle secche di un approccio meramente puntato sull'incremento quantitativo dell'investimento in educazione. Rileggere Delors può servire dunque a ritrovare l'originario spirito-guida di una visione "illuministica" dell'educazione come fonte di cambiamento sociale.

Questa rilettura, stimolata dall'evento della Summer School Siref 2016, deve portarci a mio modo di vedere, ad *andare più in là* di un'interpretazione in chiave illuministica del ruolo del diritto all'apprendimento e dell'accesso alla conoscenza come fonte di sviluppo umano e sociale. Deve farci cogliere, attingendo al pensiero Sen-Nussbaum, le possibili antinomie di un approccio di stampo illuministico.

J. Delors ha elaborato il testo del Rapporto in un'epoca certamente molto diversa da quella contemporanea dove la globalizzazione era ancora da venire e la mappa geopolitica vedeva ancora la centralità dell'Europa. Gli echi della guerra fredda e della competizione tra USA ed Unione sovietica erano ancora presenti nella teoria dell'investimento in istruzione. La stessa visione dei processi di educazione/istruzione era meno complessa di quanto può avvenire oggi con la prepotente funzione *disruptive* degli scenari della digitalizzazione.

La consapevolezza della lunga stagnazione che attraversa soprattutto l'Europa

(con il permanere di alti tassi di disoccupazione giovanile e di una scommessa sulla occupabilità – correlata ai titoli di studio – in parte perduta) è lo scenario che abbiamo di fronte ai nostri occhi. Questa diversa più matura coscienza mette in moto nuovi interrogativi e nuove sensibilità per chi si occupa di educazione. Da qui l'esigenza di cogliere le antinomie implicite nell'idea di crescita economica tradizionalmente intesa e riscoprire il senso di una riflessione sull'educazione che travalichi logiche di tipo funzionalistico o esclusivamente performativo.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2016). *The future of work. White Paper from the employment & recruitment Industry*, september.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Chomsky, N. (2005). *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*. Roma: EdUP (ed. or. 2001).
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Deaglio, M. (2017). *XXI Rapporto sull'economia globale e l'Italia. Globalizzazione addio*. Milano: Guerini.
- Deaton, A. (2015). *La grande fuga. Salute, ricchezza e origini della disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Delors, J. (1996). *Education. The treasure within. Report of the International Commission on Education for the XXI Century*. Paris: UNESCO.
- Demarais-Tremblay, M. (2014). *On the Definition of Public Goods. Assessing Richard A. Musgrave's contribution*. Documents de travail du Centre d'Economie de la Sorbonne 04.
- Donati, P. (a cura di) (1999). *Lo stato sociale in Italia*. Milano: Mondadori.
- Foucault, M. (2006). *Utopie. Eterotopie*. Napoli: Cronopio (ed. or. 1966).
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels, SWD(2016) 195 final.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (a cura di). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2016). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Moretti, E. (2014). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Musgrave, R. A. (1969). Provision for Social Goods. In J. Margolis, H. Guitton (Eds.). *Public Economics: An Analysis of Public Production and Consumption and their Relations to the Private Sectors*. London: Macmillan.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. 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.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge Mass: Harvard University.

- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A Teoretical Survey. *Journal of Human Development*. 6, 1.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. Paris: UNESCO.
- Wiseman, A. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. In A. Luke, J. Green, G. Kelly (Eds). *What counts as evidence and equity? Review of research in education*. 1-24. New York: AERA, Sage.



Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors

Educational Research, training policies, and school: new perspectives from the Delors Report

Lucia Chiappetta Cajola
Università degli Studi Roma Tre
lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

ABSTRACT

This paper debates about the educational goals' redefinition by through the dialectical relationship between educational research, education and training policies, and school.

A reflection on the "four pillars" of learning is currently very important (UNESCO, 1996) starting from the critical analysis of the Delors Report, to re-enable it for the growing and diversified needs of the world of education.

In this context, the author discusses some relevant issues about the virtues learning that urges the school and the family to a synergistic and proactive dialogue, and to consciously take educational co-responsibility (Miur, 2006).

This dialogue represents the cultural, social and ethical background for "learning to live together", "to learn to know" and ultimately to "learn to learn" (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006).

In this perspective, the present contribution intends to emphasize the priority of creating inclusive learning contexts that will enhance the individual potential for a school aimed at the development of social cohesion and human capacities.

Il presente lavoro discute la ridefinizione degli obiettivi dell'educazione attraverso la relazione dialettica tra ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola.

È attualmente indispensabile, infatti, una rinnovata riflessione relativa ai "quattro pilastri" dell'apprendimento (UNESCO, 1996), mediante un'analisi critica del Rapporto Delors, tale da verificarne la riattualizzazione in vista delle crescenti e diversificate esigenze del mondo dell'educazione. Vengono discusse, in questa sede, alcune questioni rilevanti, in particolare, in merito all' "insegnamento dei valori", che sollecita la scuola e la famiglia ad un dialogo sinergico e proattivo, e ad assumere consapevolmente la corresponsabilità educativa (Miur, 2006). Tale dialogo rappresenta lo sfondo culturale, sociale ed etico per "imparare a vivere insieme", per "imparare a conoscere" e, in definitiva, per "imparare ad imparare" (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 2006).

In questa prospettiva, il presente contributo intende sottolineare la priorità di realizzare contesti inclusivi di apprendimento in grado di valorizzare le potenzialità individuali per una scuola finalizzata allo sviluppo della coesione sociale e della capacitazione umana.

KEYWORDS

Educational Research, Inclusion, Human Functioning, Capability Approach, Study Method. Ricerca Educativa, Inclusione, Funzionamento Umano, Capability Approach, Metodo di Studio.

1. La riflessione sugli obiettivi dell'educazione: il contributo della ricerca

A vent'anni dalla redazione del Rapporto Delors (1996) tracciare un quadro nell'ambito della ricerca educativa, per contribuire al dibattito sulla ridenominazione dei quattro pilastri dell'apprendimento significa orientare il loro rilancio nell'attualità del presente e nelle prospettive che tuttora si aprono all'indicazione di nuove vie per il perseguimento del successo formativo di ciascun allievo.

Tali prospettive si inseriscono all'interno della più ampia discussione pedagogica e culturale avviata dalla *Strategia Europa 2020* (Commissione Europea, 2010), volta a realizzare una crescita sostenibile, intelligente ed inclusiva, costituita di "nuovi orizzonti" (Commissione Europea 2015) che guardano all'educazione e alla formazione come ai presupposti fondamentali di un nuovo Rinascimento e che, in quanto tali, esigono l'ideazione e la progettazione di nuove soluzioni e nuovi campi di applicazione per ri-definire gli obiettivi dell'educazione.

In una tale ottica, questi ultimi si nutrono dei valori già espressi dal Rapporto Delors nel sostanziale relativismo etico che lo caratterizza e nel pluralismo culturale che esso promuove e sollecita.

Oggi più di ieri, infatti, è indispensabile una ridefinizione di questi stessi e ciò richiede una ri-lettura critica del Rapporto al fine di trarre da questo i fondamenti basilari che consentano di ri-collocare le esigenze prioritarie dell'educazione del XXI secolo e di individuare i punti cardine che possano sostenere la formazione della persona e del Paese.

Le idee di Delors sull'azione educativa e sul compito della scuola sono, infatti, ancora attuali e valide, ma non si può in alcun modo non tener conto del fatto che l'interconnettersi dei quattro pilastri con la complessità della società attuale e l'eterogeneità dei suoi aspetti espone al rischio di segmentazione e di frammentazione delle metodologie di ricerca e delle prassi educative e didattiche, nonché dell'organizzazione dei contesti di apprendimento e di formazione che hanno avuto luogo ed hanno subito innumerevoli modificazioni.

Un siffatto rinnovamento etico e culturale comporta necessariamente la creazione e la rimodulazione di équipe di ricerca caratterizzate da apertura interdisciplinare, da competenze plurime dei suoi componenti e trasversali alle indagini di vari contesti educativi, nonché e soprattutto dalla capacità di farsi portatrici di nuove collaborazioni e cooperazioni nell'ottica di un progressivo superamento degli usuali ostacoli alla ricerca, da rintracciare, per lo più, nello stagnante scompartimento di saperi e studi entro cui spesso viene confinata, in particolare, la ricerca educativa.

Per diffondere gli esiti di questa, e per creare nuove vie alla ricerca stessa, orientata alla ridefinizione degli obiettivi dell'educazione, è necessario creare partenariati ampi, nutriti di alleanze tra le agenzie formative e il territorio, capaci di ampliare la cultura pedagogica di tutti i soggetti coinvolti.

Pertanto, occorre superare i confini dei singoli contesti e immaginare e realizzare nuovi modelli di formazione permanente che coinvolgano i diversi partner della conoscenza e della comunità educante (Commissione Europea, 2000; Margiotta, 2015).

Infatti, i partenariati culturali e sociali, se allargano i loro confini e se si interconnettono, possono rappresentare lo strumento di diffusione della cultura, di disseminazione di strategie di insegnamento differenti, di arricchimento del potenziale di apprendimento (OECD-CERI, 2013).

Un punto di partenza per la ridefinizione dei quattro pilastri dell'apprendimento è dunque quello di ripensare il nesso tra ricerca educativa e politiche di istruzione e formazione, che permettono di "intravedere orizzonti nuovi per una

futura professionalità” (SapIE, 2017, p. 1). Ciò richiede la necessità di avere a disposizione una quanto più ricca possibile varietà di dati e di informazioni significative in ambito di educazione agita, provenienti da fonti diverse, e che costituisca materiale per individuare quelle evidenze di risultato che possano diffondere buone prassi e sviluppare ricerche rigorose ed attendibili. Ma la raccolta di evidenze empiriche in campo educativo (Hattie, 2009; Calvani 2012), e soprattutto in campo educativo speciale (Farrell, 2000; Nepi, 2013), presenta ancora molte criticità attinenti sia alla rilevazione di dati attendibili e di qualità, sia alla loro interpretazione nell’ambito di un modello teorico condiviso (Chiappetta, Cajola, 2014).

La sfida dei ricercatori è, quindi, quella di mettere a disposizione del mondo dell’educazione strumenti e metodologie di raccolta di informazioni sugli allievi e sul contesto che possano offrire, anche in ottica *Evidence Based Education* (EBE), la possibilità di attivare le scelte più opportune tra le opzioni progettuali più efficaci (Calvani, 2012).

In questa prospettiva antropologico-culturale, le capacità di “imparare a conoscere”, “imparare a fare”, “imparare a vivere” e “imparare a essere” (UNESCO, 1996) divengono i valori più alti che si possa possedere per costruire e generare il proprio futuro. È questa la strada indicata dal Rapporto Delors e definita dai quattro pilastri, che corrispondono ad una visione globale di apprendimento continuo e dai quali si procede per formare le generazioni.

E proprio in questo momento storico e culturale, di fondamentale passaggio dalla *società delle relazioni* alla *società dei bisogni*, da iter educativi strutturati a processi formativi più informali, dall’unitarietà del sapere alla frammentazione dell’informazione, è importante il riferimento ai quattro pilastri secondo un approccio integrato ed umanistico allo sviluppo della persona.

Tale approccio può, per un verso, contrastare la tendenza ad impartire un’istruzione asettica e a dare enfasi all’utilità delle iper-specializzazioni (e degli iper specialismi), affermando, di contro, l’idealità del comprendere, la necessità di correlare fatti e ricercare la conoscenza in senso pieno, per scoprire e pensare in prima persona, e insieme con altri, la bellezza dell’imparare (Recalcati, 2014). Per l’altro verso, può rinforzare l’idea di concepire e realizzare percorsi educativi anche sulla base del carattere trasformativo delle esperienze di apprendimento (Mezirow, 1991; 2000)

Infatti, nell’odierno tessuto socio-culturale, segnato dalla delegittimazione dei paradigmi unici di riferimento, da processi di differenziazione funzionale che producono sottosistemi sempre più specializzati, emerge la responsabilità di “allargare gli orizzonti della razionalità” (Leuzzi, 2008) di contribuire al processo di incontro e confronto tra conoscenza e prassi, tra verità e metodo, tra ragione sperimentale e sapienza, tra tecnica e senso dell’uomo.

2. L’alleanza scuola-famiglia e l’“insegnamento dei valori”

Un ulteriore aspetto ampiamente dibattuto nell’ambito del Rapporto Delors e sul quale vale la pena formulare ipotesi di azione è quello per cui “i valori in generale non possono essere oggetto d’insegnamento nel senso stretto del termine: il voler imporre dall’esterno valori precostituiti significa in ultima analisi negarli” (UNESCO, 1996, p. 50).

Nell’ottica di una ridefinizione dei quattro pilastri, l’interrogativo pedagogico che ne deriva è se sia o meno ancora valido questo assunto, oppure se si debba dare l’acquisizione dei valori per scontata. Ma se è vero che “l’educazione serve come veicolo di culture e di valori, crea un ambiente dove la socializzazione pos-

sa aver luogo [...]” (ivi, p. 167), si può considerare che l’insegnamento esplicito dei valori possa far parte di una, tra le altre, delle funzioni dell’azione educativa, poiché insito nel processo di educazione stesso.

In buona sostanza, infatti, se si parte dal presupposto che l’educazione debba essere insegnata, esperita ed appresa in tutti i suoi aspetti, allora quello dell’apprendimento dei valori non sembra più essere così scontato e il suo insegnamento ancora così naturale.

Sicuramente, l’insegnamento dei valori è un terreno educativo che vede la scuola¹ protagonista, insieme alla famiglia, perché la costruzione dell’identità morale individuale si attiva secondo modalità di apprendimento intenzionale e non intenzionale, a casa come a scuola, con gli amici, nelle palestre, nelle comunità, in un connubio tra contesto formale, non formale e informale.

Tuttavia, ancora oggi, come già segnalava vent’anni orsono l’UNESCO, il rapporto della famiglia con il sistema educativo viene percepito spesso come antagonistico proprio dalla scuola stessa. A sottolinearlo il susseguirsi, in questi anni, di indicazioni del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2006) tese ad incentivare la costituzione di Patti di corresponsabilità e di alleanza educativa.

Quello della subordinazione della responsabilità del ruolo educativo della famiglia rispetto alla scuola infatti è, senza dubbio, un aspetto che attualmente fa discutere ancora più del passato e che non trova convergenze di pareri anche tra gli esperti.

È dunque indispensabile, ad oggi, una ridefinizione del rapporto scuola-famiglia, che può avere inizio proprio dalla riflessione sull’assunto di Delors che l’educazione impartita a scuola sia sostenuta da quella ricevuta in famiglia.

Ma quale significato ha, nel tempo odierno, la parola “sostenuta”? Chi avvia l’educazione? Chi la monitora? Chi la consolida? Chi ne ha principalmente la responsabilità?

Anche questi sono interrogativi sui quali è fondamentale dibattere per un ripensamento delle modalità attraverso cui si possa effettivamente realizzare una co-educazione, una corresponsabilità, una co-azione tra le due agenzie formative per eccellenza: la scuola e la famiglia.

Alla luce di tali premesse, l’insegnamento dei valori e la ridefinizione dell’alleanza educativa scuola-famiglia sono due tra gli aspetti più importanti in vista di una ridefinizione dei quattro pilastri dell’educazione.

Per quanto riguarda il primo aspetto, l’attenzione all’importanza dell’apprendimento dei valori rimanda anche alla rilevanza di approfondire impegno, in ambito educativo, verso i problemi della salute, della salvaguardia dell’ambiente, della multiculturalità, già messi allora ampiamente in evidenza dall’UNESCO, ma che oggi, nella società globalizzata, si fanno ancora più urgenti, in quanto l’apprendimento dei valori sembra poter essere in stretta relazione con la necessità di imparare a realizzare una società civile e per tutti (Department of Economic and Social Affairs, 2015).

1 Come notava già John Dewey ai primi decenni del secolo scorso, da un lato “i giovani non sono in grado di utilizzare nell’ambito della scuola quelle esperienze che acquistano dall’esterno, mentre, dall’altro, non riescono ad applicare nella loro vita quotidiana quello che imparano a scuola. Ecco di quale isolamento soffre la scuola: *l’isolamento dalla vita*, mentre dovremmo fare di ogni scuola un embrione di vita comunitaria, resa attiva da tipi di occupazione che riflettano la vita della più vasta società, e permearla dello spirito dell’arte, della storia e della scienza” (Dewey, 2004, p. 13).

Relativamente al secondo aspetto, il rapporto scuola-famiglia si riferisce alla necessità di poter contare su “insegnanti che aiutino a capire tutta una serie di questioni sociali [...], ma che riescano anche dove generalmente falliscono i genitori e le autorità religiose o secolari” (UNESCO, 1996, p. 135) ed ancora su insegnanti che si pongano “all’avanguardia del cambiamento” (ivi, p. 167).

È quest’ultima considerazione a rappresentare, nel dibattito attuale, una questione annosa ed ancora aperta di cui è importante che la ricerca educativa si occupi.

La prospettiva pedagogica che in tal modo si profila è sostanzialmente quella di generare alleanze per garantire il successo formativo ed a questo scopo bisogna investire sulla formazione continua di tutti e dunque delle risorse umane, sulla capacità di interpretare e organizzare sistemi di formazione più estesi, di definire nuove modalità di curricoli espliciti e integrati tra contesti differenti, di formare e valorizzare esperienze.

L’esigenza è quella di pensare, organizzare e definire un sistema di formazione caratterizzato da *lifelong* e *lifewide learning* (Weinstein, Hume, 1998; Alberici, 2001; Associazione Treelle, 2010; Golding, 2012) come un processo partecipativo che coinvolge tutte le componenti e tutti i contesti: formale, non formale e informale (Hilgard, Bower, 1966; Commissione Europea, 2000; Mezirow, 2003; Sant’anni, Stirano, 2003; Margiotta, 2015).

3. Dimensione dell’inclusione e prospettiva del “funzionamento umano”: la valorizzazione delle finalità della scuola

Nell’ambito di un sistema di formazione *lifelong* e *lifewide learning*, la scuola è investita della domanda di educare con gli strumenti della cultura che le sono propri, di una cultura che «plasma la mente, (che) fornisce l’insieme degli attrezzi mediante i quali (si costruisce) non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità» (Bruner, 1997, p. 8).

Una siffatta cultura non può prescindere dalla valorizzazione degli allievi e dalla loro diretta partecipazione al processo di insegnamento-apprendimento, in quanto condizioni, queste, che pongono la scuola stessa in grado di fornire «le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare» (Miur, 2012, p. 9).

In questa dimensione fenomenologica, la scuola è nelle condizioni di offrire, anche in relazione alla costruzione della cultura di cui si è detto e alle variegate implicazioni formative sottese ai quattro pilastri, una molteplicità di esperienze a tutti gli allievi della classe ed a coloro che presentano un bisogno educativo speciale (OECD, 2005) ed una pluralità di opportunità per scegliere e coltivare i funzionamenti individuali, in vista di un disegno progettuale della propria esistenza di vita e dell’affermazione di sé (Nussbaum, 2013).

Da questo punto di vista, la finalità della scuola può dunque confrontarsi sia con il concetto di “funzionamento umano” (WHO, 2001; 2007) sia con quello di *capability*² (Sen 1980, 1993).

2 L’approccio delle *capabilities* è stato formulato da Amartya Sen, docente di economia

Il primo è determinato dall'interazione positiva o negativa tra le caratteristiche individuali e i fattori ambientali e personali.

Il secondo rimanda al *functioning* che determina le esperienze umane, emotive, affettive e di relazione dell'individuo intraprese attraverso la *capability*, ovvero la sua capacità di scelta tra diverse alternative possibili.

Alla luce di tali approcci, dunque, si riconosce come ciascun allievo abbia la propria originalità e unicità in ragione delle caratteristiche personali delle circostanze sociali, culturali ed ambientali in cui vive.

È possibile così affermare che il processo di inclusione di tutti e di ciascuno nella scuola può realizzarsi mediante una vasta gamma di *functioning* degli allievi così "da rendere possibile, da parte di questi, l'attivazione di capacità personali che oltrepassino la dimensione dell'uguaglianza e rileggano la nozione di bisogno alla luce dei criteri di scelta e partecipazione" (Dovigo, 2007, p.28).

In tale dimensione culturale, l'allievo è «posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» (Miur, 2012, p. 9).

Ne conseguono, in ambito scolastico, sia l'esigenza di una didattica che tenga conto delle peculiarità di ciascuno, sia l'importanza di acquisire competenze trasversali come presupposto per concretizzare la missione della scuola e per combattere la dispersione scolastica³.

Quanto fin qui esplicitato implica necessariamente una trasformazione sociale, culturale, pedagogica e curricolare della vita a scuola, così come della sua organizzazione (Chiappetta Cajola, 2013), soprattutto riguardo alla rimozione degli ostacoli che si frappongono all'apprendimento e alla partecipazione, e all'impegno rivolto all'implementazione dei facilitatori in ambito didattico (WHO, 2001; 2007; Booth, Ainscow 2008; 2014; Chiappetta Cajola, 2015b), anche in riferimento agli allievi con bisogni educativi speciali.

Individualizzare e personalizzare l'apprendimento (Baldacci, 2005) significa quindi, da un lato, tener conto delle peculiarità e delle "differenze individuali", nonché dei bisogni specifici e, dall'altro, considerare la pluralità degli aspetti dell'allievo nell'ambito di una visione olistica dell'apprendimento.

Il riferimento va, evidentemente, all'assunto di comeniana memoria che afferma la possibilità di insegnare tutto a tutti (1968) ma, per farlo, occorre altresì seguire l'invito di Bruner a trovare una «forma onesta» (Bruner, 1997) per ciascuno. La forma onesta che può attualizzare la scuola è quella di individuare le condizioni migliori impiegando le strategie di insegnamento più efficaci e organizzativo-didattiche quanto più possibile adatte ai singoli, tali da rappresentare veri e propri facilitatori in ambito scolastico (Chiappetta Cajola, 2012; 2013; 2015a).

Le attuali riflessioni sull'efficacia dei modelli di didattica inclusiva (Mitchell, 2008; Calvani, 2012; Nepi, 2013; Calvani, Vivinet, 2014; Chiappetta Cajola, Rizzo,

e filosofia ad Harvard, insignito del premio Nobel per l'Economia nel 1998. È stato successivamente sviluppato in aspetti normativi, etici e metodologico-politici da molti studiosi, tra i quali, Martha Nussbaum, filosofa politica dell'Università di Chicago.

3 In Italia, infatti, il tasso di *early school leavers* è molto alto (Checchi, 2014; Fondazione Agnelli, 2011, 2014; Istat 2016), al di sopra dei livelli stabiliti dal Consiglio d'Europa e dalla Strategia di Lisbona (Consiglio Europeo, 2000).

2016), in coerenza con profili formativi per un'identità consapevole e aperta (Miur, 2012) hanno evidenziato l'esigenza di relazioni autentiche e significative tra il sistema di istruzione e formazione e il mondo sociale, al fine di «formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri» (Miur, 2012, p. 8).

La formazione di un'identità consapevole, in grado di dare senso alla molteplicità delle esperienze formali, non formali e informali dell'allievo, evidenziata già nel Rapporto Delors, rappresenta un compito precipuo della scuola.

«Si tratta quindi di favorire le capacità di trasformazione delle difficoltà possibili in opportunità certe, l'approccio a modalità di apprendimento che abbraccino tutto l'arco della vita, dotando gli studenti di mezzi e strumenti, culturali e cognitivi, che consentano loro di operare scelte coerenti alle proprie inclinazioni, per valorizzare le peculiarità e circoscrivere le difficoltà» (Pacifico, Spezzano, Timpanaro, 2012, p. 11).

4. "Imparare a vivere insieme" tra oggettività e soggettività

Si profila, a questo punto, un'altra sfida nella rilettura attualizzata del Rapporto Delors rappresentata dal ripensamento su come "imparare a vivere insieme" (UNESCO, 1996).

Dall'analisi critica delle nuove forme di esclusione in atto che ostacolano la disseminazione delle opportunità di apprendimento, il miglioramento progressivo della qualità del sistema formativo, l'innalzamento delle soglie di padronanza delle competenze chiave (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 2006), nonché lo sviluppo umano e sociale, e l'estensione sostanziale della cittadinanza si evince la necessità di tradurre tali forme in obiettivi irrinunciabili per l'inclusione e lo sviluppo globale della persona e del Paese.

Un rinnovato scenario culturale, concettuale e paradigmatico è infatti auspicabile nella società locale, nazionale e internazionale, per contribuire a rendere le politiche di istruzione e formazione socialmente responsabili del rinnovamento stesso.

Quest'ultimo esige che i docenti assumano un ruolo di guida nella ricerca del *Bene comune* della collettività di riferimento. Occorre cioè realizzare contesti inclusivi di apprendimento in grado di valorizzare ciascuna persona nelle sue espressioni creative e nella capacità di condividerle e di svilupparle nelle relazioni con gli altri, imparando a vivere insieme.

La scuola inclusiva, come istituzione e istituyente, sollecita infatti alla vita di relazione in una tessitura continua tra propria interiorità e mondo, per uno scambio sociale e simbolico tra queste due dimensioni fatto di parole, di idee, di saperi, di competenze umane e, soprattutto, della necessaria e indispensabile apertura all'altro e lettura del contesto entro cui questo è inserito.

“Non è più possibile lasciare ai cancelli della scuola i problemi sociali: la povertà, la fame, la violenza e la droga (perché) essi entrano nelle classi insieme agli alunni, mentre fino a non molto tempo fa questi problemi rimanevano fuori” (UNESCO, 1996, p. 134).

Nella società odierna, essi si sono moltiplicati e riguardano tutte le dimensioni dell'umano: quella affettivo-relazionale (le dinamiche tra i giovani, il bullismo, il razzismo), quella culturale (le disuguaglianze di costituzione, di attitudine e di potenzialità), quella sociale (gli alti tassi di abbandono scolastico, di analfabetismo, i bassi tassi di occupabilità, l'esclusione scolastica e sociale, il femminicidio, la pedofilia, la corruzione), quella politico-organizzativa (le crisi economiche che

da vent'anni ad oggi si sono succedute ed ancora si succedono generando nelle vecchie e nuove generazioni un profondo senso di smarrimento).

“Imparare a vivere insieme” appare essere, allora, un obiettivo fondamentale della scuola, capace di promuovere legami significativi, salvaguardando la fiducia e la disponibilità degli allievi a lasciarsi trasformare nell'incontro anche imprevedibile con l'altro, e si offre al vaglio della società che si rende, così, anche più libera.

La sfida è dunque quella di interconnettere maggiormente l'azione educativa con le numerose e problematiche dimensioni della realtà in cui gli allievi vivono, si confrontano, comunicano e crescono.

Il cambiamento d'epoca richiede dunque una *governance* (Wittek, Schimank, Groß, 2007, Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016) che sia in grado di “creare una cultura critica ispirata alla valutazione critica delle evidenze e alle sintesi di conoscenze” (SaPIE, 2017, p. 16), che sia finalizzata all'innovazione, all'apprendimento permanente, già auspicato dal Rapporto Delors attraverso le implicazioni pedagogiche e formative sottese al pilastro “imparare a conoscere”, e alla definizione di linee comuni che, coinvolgendo tutte le agenzie formative, interistituzionali e del territorio concorrono a determinare il pluralismo culturale a garanzia dell'inclusione di tutti e della formazione lungo tutto l'arco della vita.

L'estensione delle potenzialità di apprendimento e di formazione di una persona lungo tutto l'arco della vita sostiene la capacità di “imparare ad imparare” (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 2006) nell'ambito di un'azione trasformativa: l'apprendimento si trasforma per tutta la vita (*lifelong*), collocandosi nello spazio dei vari e differenti contesti (*lifewide*), soprattutto se la persona può contare su personali risorse affettivo-motivazionali ed emotivo-cognitive, su gruppi, su reti sociali di riferimento (*lifedeeep*) e, in definitiva, sulla realizzazione di contesti formativi (Dozza, 2012).

Nell'ambito di questa prospettiva già avviata dal Rapporto Faure (UNESCO, 1972), dal Rapporto Delors (UNESCO, 1996) e dal Memorandum sull'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2000), si inseriscono i programmi internazionali dell'*Education for All* (UNESCO, 2005) e dell'*Innovative Learning Environment* (CERI-OCSE), che operano per l'innalzamento della qualità dell'apprendimento, dell'insegnamento e della formazione continua degli insegnanti, e per concepire la scuola quale rete di opportunità.

Educare e formare le menti delle giovani generazioni ad atteggiamenti competenti, creativi, autonomi, relazionali e sociali per “imparare ad essere” e per “imparare a vivere insieme” (UNESCO, 1996) diviene una condizione ineludibile per una scuola intesa come progetto di coesione sociale e di capacitazione umana.

Una capacitazione che è anche culturale, poiché costituisce la base indispensabile per vivere e per crescere in una società complessa, interculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi, investita delle tecnologie digitali, in cui la scuola garantisce il diritto individuale all'apprendimento: qualora infatti “un ragazzo o una ragazza non abbia imparato ad imparare durante la scuola, non potrà nella vita adulta comprendere o ridefinire i propri apprendimenti e bisogni, e verranno così a crearsi le condizioni per l'esclusione” (Margiotta, 2011, p. 8).

5. Dall'“imparare a conoscere” all'“imparare ad imparare”: il metodo di studio per l'autonomia e l'inclusione

La discussione sul diritto individuale all'apprendimento sposta l'attenzione su un ulteriore aspetto fondamentale della vita sociale e scolastica di tutti gli allievi.

Non è quindi un caso che la descrizione del pilastro “imparare a conoscere” richiami l’imparare ad imparare come presupposto per apprendere e per acquisire strumenti di comprensione della realtà, delle persone, delle relazioni, dei concetti.

La Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, nel 2006, dunque dieci anni dopo, definisce “imparare ad imparare” come una tra le otto competenze chiave per l’apprendimento lungo il corso della vita, al fine di consentire a ciascuno di vivere e di operare nella conoscenza e nella società della conoscenza.

Ciò traduce il processo di “Imparare a conoscere” in quello di “imparare ad imparare” nei diversi contesti, tempi e luoghi di vita⁴.

Imparare ad imparare è un’«abilità di perseverare nell’apprendimento, di organizzar(lo) [...] anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l’identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace, (e) comporta (altresi) l’acquisizione, l’elaborazione e l’assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l’uso delle opportunità di orientamento»⁵.

In questo senso, l’imparare ad imparare rappresenta, in quanto conseguenza dell’imparare a conoscere, una competenza finalizzata ad organizzare autonomamente l’apprendimento e specificatamente orientata all’acquisizione di un metodo di studio come compito proprio della scuola.

Anche nelle Indicazioni nazionali (Miur, 2012) emerge chiaramente tale compito laddove si sottolinea che «occorre che l’alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti, (sia stimolato a) valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendendosi conto degli esiti delle proprie azioni per trarne considerazioni per migliorare» (ivi, p. 35).

In tale quadro, la promozione della «consapevolezza del proprio modo di apprendere e di imparare ad imparare» (ibid.) e di porre al centro la persona implica una scuola della personalizzazione (Bloom, 1979; Claparade, 1952; Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008; 2012; 2013) nella quale ogni allievo è un soggetto attivo, costruttore del proprio sapere e conoscere, e non un destinatario di un insegnamento standard.

In particolare, l’individuale acquisizione del metodo di studio va promossa e messa in atto nell’ambito dell’istituzione scolastica, in cui i docenti e i compagni di classe rappresentano veri e propri fattori ambientali facilitanti (WHO, 2007) che, unitamente ai fattori personali, possono favorire la motivazione e l’atteggiamento positivi nei confronti della scuola e dello studio (Cornoldi, De Beni; Gruppo MT 1993; Pellerey 2013, 2014), nonché la partecipazione alla vita sociale, culturale e produttiva.

Viene così sottolineato il rapporto dialettico tra studio e vita (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017), esperienza soggettiva e sociale e, in definitiva, tra sé e l’altro.

4 Un tale processo ben si coniuga con la necessità di “insegnare a vivere” delineata nel suo Manifesto da Morin (2015) e, quindi, con l’esigenza primaria di imparare a vivere e di “imparare a vivere insieme” agli altri (Delors, 1996).

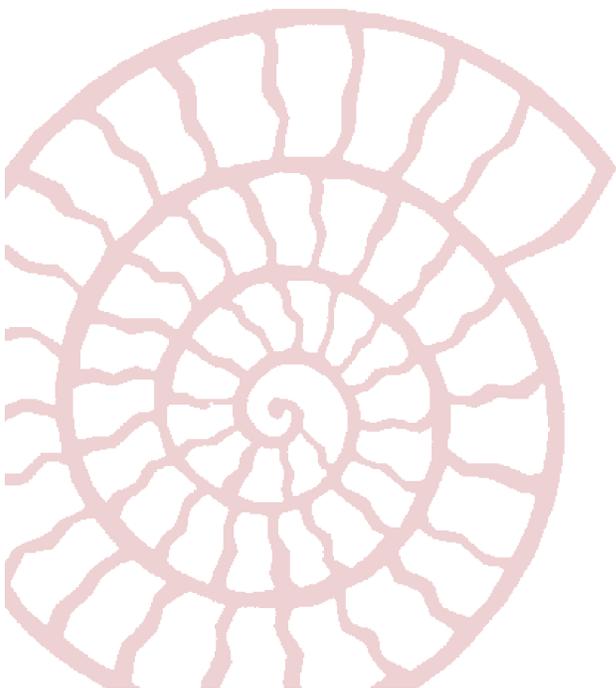
5 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a “Competenze chiave per l’apprendimento permanente”.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. In C. Montedoro (a cura di), *ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp.87-136). Milano: Franco Angeli.
- Associazione Treelle (2010). *Il LifeLong Learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. Quaderno 9, dicembre.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bloom B.S. (1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando.
- Booth T. & Ainscow (2008). *Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth T. & Ainscow (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-46.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *I disturbi specifici di apprendimento*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In Chiappetta Cajola L. & Ciraci A.M. *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editrice.
- Chiappetta Cajola L. (2014). Indagini quantitative negli studi delle disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9, 311-346.
- Chiappetta Cajola, L. (2015a). (a cura di) *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2015b). ICF, BES, Inclusione scolastica e Personalizzazione della didattica. *La scuola possibile*, 49, 5-9. <http://www.lascuolapossibile.it>.
- Chiappetta Cajola, L. & Rizzo, A.L. (2016). *Musica e inclusione*. Roma: Carocci Faber.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. In *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 14, 27-151.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA*. Roma: Carocci Faber.
- Claparède, E. (1952). *Sperimentazione e funzionalismo pedagogico*. Firenze: Marzocco.
- Comenius J.A. (1968). *Pampaedia*. Roma: Armando Editore.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30 ottobre 2000.
- Commissione Europea (2005). *Common European Principles for teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles, 20-21 giugno 2005.
- Commissione europea (2010). *Comunicazione della commissione Europa 2020 una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3 marzo 2010.
- Commissione Europea (2015). *Relazione per paese relativa all'Italia 2015 comprensiva dell'esame approfondito sulla prevenzione e la correzione degli squilibri macroeconomici*. Bruxelles, 18 marzo 2015.
- Cornoldi C. De Beni R. & Gruppo MT (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, meta cognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Department of Economic and Social Affairs (2015). *Transforming world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Dewey J. (2016). *Democracy and Education an Introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Mac Millan Company; tr. it. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.

- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione: educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. In *British Journal of Special Education*, 27(1), 35-38.
- Golding, B. (2012). Lifelong and lifewide learning. In *Australian TAFE Teacher*, 46(3), 20-21 <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=201212033;res=IELAPAHattie>, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hilgard, E.R., Bower, G.H. (1966). *Theories of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Leuzzi, L. (2008). *Allargare gli orizzonti della razionalità. I discorsi per l'Università di Benedetto XVI*. Roma: Edizioni Paoline.
- Margiotta, U. (2011). *The GROUNDED THEORY of TEACHING*. In *Frontiere della didattica nell'insegnamento secondario* (vol. 21, pp. 9-212). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carrocci.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow et al., *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp.3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006). *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nepi, L. D. (2013). Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche. In *Form@re-Open Journal Per la Formazione in Rete*, 13, 3, 27-41.
- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2005). *OECD Communications Outlook 2005*. OECD Publishing.
- OECD- CERI (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Parigi: Publishing.
- Pacifico, M., Spezzano, C. & Timpanaro, G. (2012). Il Progetto Metodo di studio e capacità critica. In *Annali della pubblica amministrazione, Metodo di Studio e capacità critica* (vol. 3-4, pp.11-17). Firenze: Le Monnier.
- Pellerey M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo. In *Orientamenti pedagogici* 60 (2), 479-497.
- Pellerey M. (2014). Introduzione. In Ottone E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Santojanni, F., Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Napoli: Editori Laterza.
- SAPiE Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*. URL: <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto>
- Sen, A. (1980). Equality of What. In M. Sterling McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Value*. (pp.195-220). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Sen, A. (1993). *Capability and well being*. In M.C. Nussbaum M. C., A. K. Sen (Eds), *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press, 30-53.

- UNESCO (1972). *Rapporto Faure*.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure Within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. UNESCO, Paris.
- Weinstein C.E. & Hume L.M. (1998). *Study Strategies for lifelong learning*. Washington: APA.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. In *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 411-419.
- Wittek, R., Schimank, U. & Groß, T. (2007). Governance—A Sociological Perspective. In *New Forms of Governance*. In *Research Organizations*. Springer Netherlands, 71-106.
- WHO (2001). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health*. tr.it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- WHO (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health—Children and Youth*, tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.





Learning Analytics: i sistemi dinamici di supporto alla decisione per il miglioramento continuo dei processi di insegnamento e apprendimento

Learning analytics for continuous learning-processes im- provement through dynamic data-informed decisions

Paula de Waal

Università Ca' Foscari, Venezia

paula.dewaal@unive.it

ABSTRACT

The Learning Analytics field is an interdisciplinary scenario where the methods of Data Science and Educational Sciences Research are applied to the practices of educational systems at all levels. The point of convergence between the various disciplines involved is the assumption that the new systematic and ubiquitous data collection processes and their progressive modelling can be translated into Insights and Actionable Data with high-impact on educational decision-making, educational problem-solving and continuous improvement of learning processes. The article discusses Learning Analytics issues that could benefit from Pedagogical Research approaches.

L'ambito di studi attualmente denominato Learning Analytics si sviluppa in uno scenario interdisciplinare dove i recentissimi metodi della "Scienza dei dati" (Data Science) dialogano con i metodi di ricerca delle Scienze della Formazione (Educational Sciences) e con la praxis dei sistemi educativi, in tutti i livelli. Il punto di convergenza tra i diversi ambiti disciplinari coinvolti consiste nell'assunzione dell'ipotesi che i nuovi modelli di raccolta sistematica di dati e di modellizzazione progressiva degli stessi possano tradursi in Insight e configurarsi come Actionable Data ad alto livello di impatto sulla presa di decisioni nella risoluzione di problemi educativi e sul miglioramento continuo dei processi di apprendimento. L'articolo discute le questioni relative ai Learning Analytics che rimangono ancora poco esplorate nella Ricerca Pedagogica.

KEYWORDS

Learning Analytics, Educational Decision-Making, Systematic Monitoring, Learning Process, Dashboard.

Learning Analytics, Educational Decision-Making, Monitoraggio Sistemático, Processo di Apprendimento, Dashboard.

1. Learning Analytics

L'ambito di studi attualmente denominato *Learning Analytics* si sviluppa in uno scenario interdisciplinare dove i recentissimi metodi della "Scienza dei dati" (*Data Science*) dialogano con i metodi di ricerca delle Scienze della Formazione (*Educational Sciences*) e con la *praxis* dei sistemi educativi in tutti i loro livelli. Il punto di convergenza tra i diversi ambiti disciplinari coinvolti consiste nell'assunzione dell'ipotesi che i nuovi modelli di raccolta sistematica di dati e di modellizzazione progressiva degli stessi possano generare subset di dati in grado di configurarsi come *Actionable Data* (Clow, 2012; Campbell et al., 2007), ossia, dati ad alto livello di impatto sulla presa di decisioni nella risoluzione di problemi educativi specifici.

Quest'ambito di studi e di pratiche ha ereditato quindi le svariate tecniche e metodi di raccolta, elaborazione e visualizzazione di dati sviluppate in aree di indagini preesistenti come la *Business Intelligence*, l'*Educational Data Mining*, la *Web Analytics* e i *Recommender Systems* (Persico & Pozzi, 2015). Secondo Becker (2013), queste tecniche applicate ai contesti e ai sistemi formativi stimolano la definizione di nuovi *framework* per l'analisi dei processi educativi, sia in termini di valutazione (*assessment*) che di qualità complessiva delle interazioni, spostando il focus dalla misurazione degli esiti (*learning outcome*) verso il monitoraggio e la valutazione "*in-process*", facendo uso di dati che siano "attuali e contestuali". Questo approccio richiede, nella visione di Becker, nuovi parametri per la raccolta dei dati e la loro visualizzazione, che siano orientati a informare gli studenti, i docenti e le altre figure dello scenario educativo con l'obiettivo di stimolare riflessioni sui processi attivi (*living processes*). I processi formativi vengono perciò concettualizzati in chiave dinamica e iterativa, posizione non del tutto allineata alle pratiche e alle ricerche che hanno puntano sulla "validazione" di procedure o sulla "rendicontazione degli esiti della formazione", che si erano diffuse nel decennio precedente in seno ai movimenti della *Evidence-Based Education*.

L'ambito dei *Learning Analytics* non si oppone al concetto di evidenza. Si consideri per esempio la Policy Brief dell'UNESCO sui Learning Analytics del 2012, dove viene dichiarato che: "La potenzialità dei Learning Analytics è quella di poter trasformare la ricerca educativa in una scienza *data-driven*, e le istituzioni educative in organizzazioni che effettuano decisioni basate su evidenze" (Shum, 2012). Il documento prende però una forte posizione sui rischi dell'uso dei dati secondo approcci pedagogici che rendano perpetuo il "regime della valutazione" (*assessment regimes*). L'approccio dei ricercatori che si occupano di *Learning Analytics*, in relazione alla *Evidence-Based Research*, consiste perciò nell'individuazione di evidenze che possano arricchire le decisioni con informazioni e orientamenti scientificamente fondati; non vanno utilizzate come un "mezzo per imporre forzatamente quello che si considera "efficace"" (Margiotta, 2015, p. 39).

L'approccio predominante nei modelli di analisi dei dati nell'ambito dei *Learning Analytics* è quindi esplorativo-descrittivo. Si tratta di rappresentare lo *status quo* di specifici processi di insegnamento e apprendimento, in specifici contesti, che possono essere descritti a livello di singola persona, ma anche come cluster di persone rappresentate da pattern o "casi" simili, classi o gruppi di classi rappresentati da pattern o "casi simili", oppure come intere popolazioni di studenti e docenti di una scuola, di una tipologia di scuole, di una regione o di una nazione. Perché questo approccio esplorativo-descrittivo sia generativo di *insight*, si fa riferimento ad algoritmi complessi e a tecniche in grado di raccogliere dati da svariate fonti informative contemporaneamente, siano esse strutturate o non strutturate. Il continuo aumento del potere di calcolo dei sistemi informatici per-

mette, per esempio, l'uso di dati proveniente da fonti audio, video, immagini, documenti, che non siano stati previamente codificati da metadati o organizzati in *dataset*. Permette inoltre il trattamento di grosse quantità di dati generati da tecnologie "smart" come i sensori presenti nei tablet, nei Fitbit, nelle auto, nelle case o nelle città.

Le modalità di raccolta di dati si stanno moltiplicando in ragione del costante sviluppo di tecnologie informatiche che permettono l'analisi delle interazioni negli ambienti reali, come per esempio le tecnologie "indossabili", i software di riconoscimento facciale e i sistemi di *eye tracking*. Si va nella direzione di metodi di osservazione che non dipendano necessariamente dalla presenza fisica di una terza persona nella fase di raccolta dei dati osservati, e dell'uso immediato di questi dati in un flusso continuo di riflessione sulle pratiche in atto. Il laboratorio di ricerca più citato nell'ambito della raccolta dati in ambienti reali e ubiqui – CHILI – è coordinato da Pierre Dillenbourg presso l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (<http://chili.epfl.ch>).

2. I sistemi dinamici di supporto alla decisione

L'enorme quantità di dati disponibili attualmente, se processata in modo adeguato dai metodi e dagli strumenti di *Learning Analytics*, può fornire informazioni ed *insights* utili in tutti i livelli dei sistemi educativi. I dati sulle esperienze formative degli studenti, per esempio, possono essere utilizzati ai fini di sviluppo di strategie di *scaffolding* oppure ai fini di revisione in itinere del progetto didattico. Possono inoltre: indirizzare scelte di personalizzazione dei percorsi formativi; fare emergere pattern interattivi associati a difficoltà di apprendimento; supportare le scelte relative agli interventi di orientamento; informare progetti di inclusione sociale e di prevenzione dell'abbandono scolastico. Questi sistemi rappresentano dati e criteri che sono implicati nella regolazione di attività complesse come il ciclo di *Learning Design* (Persico & Pozzi, 2015) e il monitoraggio permanente (Becker, 2013).

Nonostante sia possibile applicare le tecniche di *Learning Analytics* a collezioni di dati considerando pochissime variabili, come per esempio gli esiti di una verifica, la specificità di questo ambito di ricerca riguarda l'analisi dei processi formativi. Si intende con questo superare i limiti dei modelli di valutazione dell'efficacia dei sistemi e dei metodi di raccolta di dati che richiedono lunghe procedure strutturate, con tempi di comunicazione dei risultati non allineati con i bisogni di intervento dei contesti e delle persone che sono state oggetto di osservazione o di indagine. Alcuni esempi di dispositivi informativi basati sulle tecniche di *Learning Analytics* che si stanno configurando nella ricerca come possibili soluzioni a questo problema sono:

- Gli *Early Warning Systems*, sistemi in grado di individuare gli studenti che sono a rischio di abbandono scolastico;
- I *Teacher's Dashboard*, che rappresentano attraverso grafici lo sviluppo dei processi di apprendimenti degli studenti e di ogni studente facendo uso dei dati di tracciamento delle interazioni e degli altri eventi per i quali esista documentazione disponibile, con l'obiettivo di supportare le scelte di riprogettazione del corso in itinere, contestualizzazione degli interventi, e personalizzazione dei feedback formativi;
- Gli *Student's Dashboard*, che indicano gli stati di avanzamento dei processi di interazione e di apprendimento con l'obiettivo di supportare le strategie di

autoregolazione degli apprendimenti e il *goal-setting* a livello di carriera formativa;

- I modelli di analisi dei pattern di interazione nell'uso di risorse multimediali, con l'obiettivo di valutarne l'efficienza e l'efficacia ed apportare delle modifiche se ritenute necessarie.

L'evoluzione dei modelli di rappresentazione dei processi e degli strumenti che visualizzano i dati è continua e vi è un crescente interesse a livello mondiale sulle soluzioni operative che vengono proposte come dispositivi informatici. Dopo una prima fase di sviluppi di dispositivi, squisitamente sperimentale, e prevalentemente condotta da ricercatori che afferiscono a settori disciplinari caratterizzati dall'intenso uso di metodi statistici, le questioni aperte relative alle pratiche di ricerca e alle pratiche di adozione si stanno velocemente arricchendo attraverso riflessioni sulle dimensioni etiche e legali che riguardano l'archiviazione e l'uso massivo di dati sull'interazione e sui comportamenti degli individui. Il *Journal of Learning Analytics* ha dedicato a questo tema nel 2016 un intero volume nel quale l'articolo su invito redatto da Rebecca Ferguson insieme ad altri partecipanti del progetto LACE (Learning Analytics Community Exchange) illustrano la checklist DELICATE per il controllo dei fattori abilitanti o vincolanti l'introduzione di servizi informatizzati di *Learning Analytics* nei contesti educativi. Citando il lavoro di Willis, Pistilli, & Campbell (2013), gli autori cercano di dare risposte alle due domande che secondo loro dovrebbero orientare le scelte etiche in materia di *Learning Analytics*:

- a. *“What is worth seeking — that is, what ends or goals of life are good?”*
- b. *“What individuals are responsible for — that is, what duties should they recognize and attempt to fulfill?”*

Dopo indicare con semplicità la risposta alla prima domanda: “lo scopo etico dovrebbe essere il successo dell'apprendente”, ci invitano a riflettere sul “come definiamo il successo” e su “chi crediamo possa essere il responsabile di questo successo” (Ferguson & al., 2016).

3. L'urgenza di contributi attivi delle comunità di ricerca pedagogica

Rimangono purtroppo quasi inesplorate le dimensioni pedagogiche che potrebbero o dovrebbero informare la concettualizzazione dei modelli di analisi, i criteri di accesso e visualizzazione dei risultati, i processi decisionali e le azioni sul campo ad essi correlate. Il gap è chiaramente individuato dal gruppo di ricerca coordinato da Dai Griffiths all'interno del progetto LACE (2015). La ricerca, che ha coinvolto esperti invitati e partecipanti della comunità, ha investigato 8 “visions” per il futuro dei *Learning Analytics*. L'analisi qualitativa dei dati ha classificato i temi emergenti nelle risposte aperte in 13 categorie di discorso. La categoria con maggior indice di ricorrenza nelle risposte è quella denominata *Pedagogy (Discussion of educational methods, including training for teachers)*. I temi prevalenti riguardano la consapevolezza (e la competenza) di chi deve utilizzare i dati, la paura che l'uso di sistemi statistici favorisca l'abbassamento della qualità dei processi, la paura che gli unici dati rilevati siano quelli che rappresentano processi di apprendimento delle “*lower order skills*”. In termini di personalizzazione dei percorsi di apprendimento, invece, sembra esserci un maggior accordo sul valore positivo che gli strumenti di *Learning Analytics* potrebbero offrire.

Paradossalmente, è il rischio di “cattivo uso” dei dati, nei sistemi creati per il miglioramento dei processi educativi, il fattore che fa suonare il campanello d’allarme sull’urgenza di contributi attivi della comunità di ricerca pedagogica nell’ambito dei Learning Analytics. Per questa ragione, alcuni dei leader storici della ricerca in questo ambito – Gaševi, Dawson e Siemens, fondatori della Society for Learning Analytics Research (SoLAR), hanno lanciato la discussione sul problema pubblicando nel 2015 uno studio intitolato “*Let’s not forget: Learning Analytics are about learning*”. Il paragrafo finale dell’articolo inizia con una “dichiarazione di fede” sul bisogno di costruire il campo dei Learning Analytics “a partire dalla e come contributo alla” ricerca educativa (Gaševi, Dawson & Siemens, 2015, p. 68). I casi citati dagli autori sottolineano la rilevanza delle teorie consolidate in ambito pedagogico in termini di azioni portate ad effetto dai docenti in seguito alla consultazione dei dati. Nell’analisi di Course Signals, un dispositivo di *Learning Analytics* sviluppato dall’Università di Purdue per la prevenzione del *drop out*, viene individuato un aspetto problematico relativo ai modelli di azione stimolati dagli *alert* forniti. Il prodotto (un semaforo di segnalazione degli studenti a rischio) era stato originalmente concepito per l’uso dalla parte del personale amministrativo. Nel momento in cui è stato proposto come strumento anche ai docenti, la maggior parte delle azioni intraprese sono state caratterizzate da comunicazioni formali agli studenti sul rischio di insuccesso scolastico. Le azioni augurabili da un punto di vista formativo, invece, secondo gli autori, avrebbero dovuto contribuire alla riduzione del rischio attraverso strategie di scaffolding e di feedback formativo.

Tra i pochi autori che fanno effettivo riferimento alla validità pedagogica dei descrittori, delle categorie e delle funzioni comunicative dei dispositivi di *Learning Analytics*, si distacca Simon Buckingham Shum, riconosciuto come una delle maggiori autorità scientifiche nella ricerca sui processi di *Learning Analytics*. Shum sostiene che i principi di visualizzazione dei dati che rappresentano le analisi dovrebbero estendersi oltre i postulati semiotici che ne facilitano la comprensione, e puntare sullo sviluppo di un quadro di “*pedagogical affordances*” che qualifichino le decisioni *data-driven* intraprese da studenti e docenti in termini di empowerment (Shum and Crick, 2012). L’espressione “*affordance*”, nel quadro teorico dell’interazione, fa riferimento ai “suggerimenti di azioni possibili” percepiti dai soggetti nella relazione tra l’uomo, gli ambienti e gli artefatti che lo circondano (Norman, 1988).

4. Le difformità terminologiche

La progressiva adozione di teorie e concetti pedagogici nell’elaborazione di modelli di analisi che possano supportare decisioni informate relative a processi di insegnamento e apprendimento richiederà una attenta revisione critica, sul piano ontologico, dei termini attualmente utilizzati nella descrizione dei dati, delle relazioni tra i dati, delle categorie e dei descrittori che gli organizzano. Questi termini, infatti, sono soggetti alle variazioni concettuali intrinseche ai differenti approcci pedagogici, ma nell’ambito dei *Learning Analytics* le strategie di disambiguazione sono ancora più complesse, perché i loro percorsi definitivi implicano anche la loro associazione con i riferimenti logici specifici della *Data Science*, come per esempio: la modellizzazione iterativa, la scoperta attraverso visualizzazioni, l’identificazione di pattern e variabili non previsti a priori nelle domande iniziali di ricerca.

Lo spazio dedicato dalle pubblicazioni scientifiche all'analisi della dimensione ontologica delle tecniche e dei prodotti rimane estremamente esiguo e limitato ai testi pubblicati da SoLAR negli atti dei congressi. SoLAR ha infatti reso disponibile nel 2013 una collezione di 697 articoli già codificati in un *dataset* che potevano essere utilizzati dai partecipanti al LAK Challenge (<http://lak.linkededucation.org>), organizzato in collaborazione con una serie di enti di ricerca internazionali, tra i quali l'ITD del CNR di Genova. L'uso del *dataset* ha reso possibile ad un gruppo di ricercatori dell'Università di Amsterdam l'adozione di tecniche di *Text Mining* per individuare la frequenza di uso di concetti cardini della pedagogia e della psicologia scelti come riferimento e i termini più comunemente associati ai concetti-chiave selezionati: "(1) Engagement, (2) Motivation, (3) Self-reflection (including self-assessment and self-regulation), (4) Social Learning (among students and between students and teachers), (5) Assessment (e.g. formative testing and evaluation), (6) Recommendation (and feedback), (7) Goal-setting, (8) Awareness (social awareness, context awareness), and (9) Self-confidence." (Kobayashi, Mol & Kismihók, 2013). Il lavoro, che aveva come obiettivo lo sviluppo degli algoritmi di analisi e le procedure di indagine, ha dimostrato che l'uso di tecniche di *Text Mining* può contribuire all'organizzazione con uso di un corpus di pubblicazioni scientifiche in funzione dei termini ricorrenti.

Il problema pratico che si va delineando come conseguenza della mancata attenzione verso la dimensione ontologica è l'enorme difficoltà di comparazione degli esiti delle ricerche, e di valutazione dell'affidabilità degli algoritmi integrati nei software disponibili in commercio. La "difformità terminologica" è infatti un problema rilevante nella ricerca pedagogica che "complica la possibilità di operare comparazioni e riscontri tra la pratica e la teoria" (Calvani, 2012, p. 10). Prendiamo come esempio illustrativo gli indicatori di "*Engagement*", descritti nelle schede informative di due prodotti diversi: Moodle Engagement Analytics Plugin, sviluppato da un team di ricercatori della Monash University, e X-ray Learning Analytics, sviluppato da Blackboard. Il primo fa riferimento specificamente alla frequenza di eventi (*activity*) e ai risultati delle prove di valutazione. Il secondo elenca una serie di item che vengono tracciati senza definire i criteri di calcolo delle interazioni:

1. Moodle Engagement Analytics Plugin – il plugin è configurabile in funzione di parametri definiti dall'utilizzatore in termini di "indici auspicabili". L'output visualizzato è un semaforo di allarme e la funzione comunicativa riguarda la sfera degli *early warning systems*, come nel progetto Signals precedentemente citato:

"... in this plugin "engagement" refers to activities which have been identified by current research to have an impact on student success in an online course. (...) Currently the plugin has three indicators: – Forum activity – Login activity – Assessment activity."
(https://docs.moodle.org/22/en/Engagement_Analytics_Plugin)

2. X-ray Learning Analytics – il prodotto offre una serie di visualizzazioni di dati trattati da algoritmi predefiniti a livello di software e di "cliente" specifico. L'output visualizzato in collegamento con il termine "engagement" è una serie di indici di interazione con gli ambienti e con le risorse disponibili:

“Engagement levels within courses is a behavioral pattern that is an early predictor of student success. Quantifying and visualizing these interactions reveal important insights for instructors to act on in a timely and effective manner.”

(<https://temas.s3.amazonaws.com/Blackboard/OSM/XRLA.pdf>).

5. Ricercatori, produttori e utilizzatori

George Siemens, nel secondo congresso LAK (2012), ha sottolineato i rischi della mancanza di dialogo tra ricercatori, “*vendors*” e utilizzatori (*practitioners*), chiamandola “*the research and practice gap*”. Questo dialogo è rilevante, secondo Siemens, perché i ricercatori rischiano di dover condurre esperimenti senza conoscere gli algoritmi utilizzati dai prodotti commerciali installati nelle loro organizzazioni, come per esempio nelle Università, non sempre poggiati su modelli e criteri allineati con le Scienze dell’Educazione. Gli utilizzatori, invece, sono portatori di conoscenze contestualizzate, in grado di informare le scelte di ricercatori e dei “*vendors*” sui loro bisogni. I “*vendors*”, a loro volta, sono più efficienti nello sviluppo di prodotti finiti secondo principi di usabilità, e nella predisposizione di architetture di sistema in grado di gestire processi di “*Analytics in Real Time*”.

L’invito finale di Siemens alla riflessione sulle potenzialità dei *Learning Analytics* si esprime in termini di generazione di nuovi *insight* sui processi formativi. Analizzare i processi significa quindi tenere in conto non solo gli obiettivi, i disegni progettuali, i risultati attesi o i metodi scelti ma andare verso la riflessione sugli accadimenti, sulle modalità di svolgimento delle attività o di partecipazione dei soggetti coinvolti. La visione di Siemens invoca quella dimensione documentale della raccolta dei dati provenienti da molteplici fonti, che si offre ai ricercatori e agli utilizzatori come ambiente da esplorare attraverso percorsi di scoperta e di interpretazione delle esperienze vissute.

6. Dalla intuizione esperta alla decisione informata

Si desume dai discorsi degli autori precedentemente esposti un invito alla lettura dei processi educativi alla luce di approcci sistemici in cui azioni come la regolazione, la riorganizzazione e la riprogettazione sono elementi costituenti sia a livello operativo che concettuale.

L’approccio sistemico alla progettazione didattica caratterizzano le opere di diversi autori italiani come Margiotta (2015), Tessaro (1997) e Pellerey (1994) che, seppur indagando su campi diversi, intessono i discorsi sulle teorie, sui modelli e sulle pratiche, considerandoli dinamici, sempre aperti e suscettibili ad effetti di retroazione. Tra questi, il lavoro più recente di Margiotta (2015), è forse quello più innervato da riflessioni dichiaratamente sistemiche, nel proporre la discussione sulla Pedagogia come “Scienza prima della formazione” (p. 151-186). L’autore, discorrendo sulla tesi che “nella società, l’atto cognitivo universale è legato alla capacità di saper coniugare, in modo ricorsivo, comprensione, spiegazione, interpretazione e decisione” (p. 174), afferma che “questo atto si obbliga a una continua *inventio*, creativa e generativa di nuovi saperi; pena la propria sopravvivenza”. Facendo esplicito riferimento a Maturana & Varela (1988, p.38), Margiotta prende in considerazione una pluralità di sistemi d’azione, sociali, economici o cognitivi, descritti come “viventi” e “strutturalmente plastici”, che interagiscono

no in modalità dinamica, “cogenerando pattern e framework di interazione”. Nell’approccio sistemico di Margiotta, “Plasticità sistemica” e “turbolenza” sono forze che agiscono sui sistemi d’azione in modo “continuo, euristico e generativo”.

Le relazioni tra i processi analitici (intenzionali) e quelli decisionali (parzialmente intenzionali), rimangono purtroppo tutt’ora poco esplorate negli ambiti pedagogici italiani, nonostante sia diffusamente riconosciuto il bisogno di stimolare il superamento di quell’attitudine autoreferenziale presente in tutti i livelli del sistema, che porta gli operatori (dagli studenti, ai docenti, ai progettisti, ai ricercatori, ai *policy makers*) a deporre più fiducia nella propria “intuizione esperta” (Kahneman, 2012). Il grande tema delle “decisioni” nella progettazione didattica, in Italia, sembra interessarsi prevalentemente sul rapporto tra sapere scientifico e sapere operativo in termini di progettazione ex-ante, indirizzato alla definizione di modelli di *instructional design* in grado di consentire “una adeguata collocazione della conoscenza validata nel processo decisionale” (Calvani, 2012).

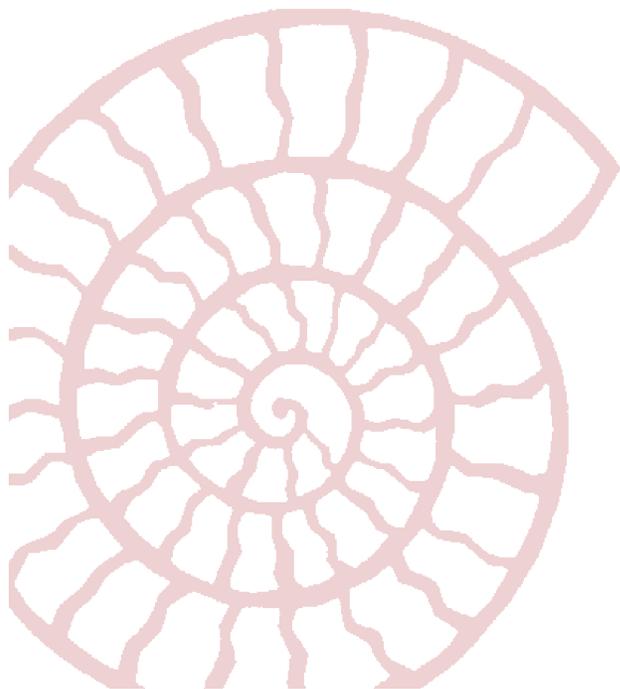
A livello internazionale, il maggior contributo sul tema dei processi decisionali, anche nei contesti educativi, proviene dalle ricerche nell’ambito della Psicologia Cognitiva, che tratta in maniera differenziata la categoria del *Judgement* e quella del *Decision Making*. Il *Judgement* riguarda decisioni sulla probabilità/verosimiglianza degli eventi, utilizzando informazioni incomplete. Nuove informazioni, in questi processi, tendono a cambiare la forza delle credenze, rinforzandole o indebolendole. Il fattore più rilevante in questo processo è l’accuratezza. Il *Decision Making* comporta la scelta di una opzione tra varie possibilità e può cogliere gli input dei processi di *Judgement* (giudizio) ma è fortemente condizionato dalle conseguenze delle scelte (Eysenck & Keane, 2015, p. 547). Nelle decisioni complesse, però, l’accesso a molti dati o ai “migliori dati”, non sempre è garanzia di migliori decisioni perché altri fattori cognitivi delineano situazioni di razionalità limitata (*bounded rationality*), che portano a scelte “sufficientemente soddisfacenti” per il soggetto che decide (Eysenck & Keane, 2015, p. 578).

Oltre la discussione sull’eccessiva fiducia che gli esperti concedono alla loro intuizione, Kahneman (2011) analizza le resistenze degli esseri umani ai processi di pensiero algoritmici e statistici. Questo rappresenta un’ulteriore sfida alla diffusione dell’uso dei dispositivi di Learning Analytics dato che la produzione di *insights* automatizzati diventa risorsa che può informare le decisioni in modo veloce soltanto quando l’utente riesce a cogliere i nessi logici tra le variabili che compongono il dato rappresentato e, allo stesso tempo, la sua rilevanza, in ottica sistemica, nell’analisi complessiva della situazione-problema.

Riferimenti Bibliografici

- Becker, B. (2013). Learning analytics: Insights into the natural learning behavior of our students. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 32 (1), 63-67.
- Buckingham Shum, S. and Deakin Crick, R. (2012). Learning Dispositions and Transferable Competencies: Pedagogy, Modeling and Learning Analytics. *Proceedings of 2nd International Conference on Learning Analytics & Knowledge*. Disponibile da: <http://oro.open.ac.uk/32823>.
- Buckingham Shum, S. (2012). Policy brief on learning analytics. *UNESCO Institute for Information Technologies in Education*. Disponibile da: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214711.pdf>.
- Calvani, A. (2012). *Per un’istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Campbell, J.P. et al. (2007). Academic Analytics: A New Tool for a New Era. *Educause Review*, 42, 40-57.

- Clow, D. (2012). The learning analytics cycle: Closing the loop effectively. *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK 2012)*, 134–138.
- Dawes, R.M. (1979). The robust beauty of improper linear models in decision making. *American Psychologist*, 34 (7), 571-582. Disponibile da: <http://www.niaoren.info/pdf/Beauty/9.pdf>.
- Eysenck, M. W., Keane, M. T., (2015). *Cognitive Psychology, a Student's Handbook* (7th ed.). New York: Psychology Press
- Ferguson, R., Hoel, T., Scheffel, M., Drachsler, H. (2016). Guest editorial: Ethics and privacy in learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 3 (1), 5–15.
- Gaševi, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59 (1), 64–71.
- Griffits, D. (2015). "Visions of the Future", Horizon Report (Public Deliverable – D3.2). Disponibile da: http://www.laceproject.eu/wp-content/uploads/2016/02/LACE_D3_2.pdf.
- Kahneman, D. (2011). *Pensieri lenti e veloci*. Segrate: Mondadori.
- Kobayashi, V., Mol, S., Kismihok, G. (2013). Discovering Learning Antecedents in Learning Analytics Literature. Disponibile da <http://ceur-ws.org/Vol-1518/paper9.pdf>.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della Formazione*. Roma: Carrocci editore.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1988). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Meehl, P. (1954). *Clinical vs. Statistical Prediction: A theoretical Analysis and a Review of the Evidence*. University of Minnesota Press
- Norman, D. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica* (2nd ed.). Torino: SEI editrice.
- Persico, D., Pozzi, F. (2015). Informing learning design with learning analytics to improve teacher inquiry. *British Journal of Educational Technology*, 46 (2), 230–248.
- Siemens, G. (2011). Learning analytics: envisioning a research discipline and a domain of practice. *2nd International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK 2012)*. Disponibile da: http://learninganalytics.net/LAK_12_keynote_Siemens.pdf.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: armando.
- Willis, J. E., Pistilli, M. D., & Campbell, J. P. (2013). Ethics, big data, and analytics: A model for application. *Educause Review Online*. Disponibile da: <http://er.educause.edu/articles/2013/5/ethics-bigdata-and-analytics-a-model-for-application>.





Recherche de l'éducation et la pédagogie: les lignes de développement et d'innovation

Research of education and pedagogy: The lines of development and innovation

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

Educational Research is meant to be the study that aspires to explain and understand the cultural, technological and psycho-pedagogical models so that they can inspire and accompany the school's institutional and structural reforms. In this sense, it is necessary to intervene directly on the basic training of actors in the school, who are required to work through and for innovation. This is a complex process that involves not only the institutions, but also all the actors in these organizations and the ones involved in the enlarged context, directly and indirectly. Innovation, therefore, as an evolutionary process, involves the experience of operators, the analysis and decisions of both public authorities and other interested forces. Therefore, the resulting image involves experts, teachers, schools as well as political institutions in a research community characterized by the fact that all of them are learners and developers at the same time.

Par Recherche Educative on entend les études expliquant et comprenant les modèles culturels, technologiques et psychopédagogiques, de manière à inspirer et accompagner les réformes de l'ordre et de la structure scolaires. En ce sens, il faut intervenir de manière directe sur la fondation de base des acteurs opérant dans le système scolaire, auxquels on demande d'agir avec et pour l'innovation. C'est un processus complexe, impliquant non seulement les institutions et les acteurs opérant dans ces dernières, mais aussi tous les acteurs et les organisations engagés, de manière directe ou indirecte. L'innovation, donc, en tant que processus évolutif, implique l'expérience des travailleurs, les analyses et les décisions des pouvoirs publiques et des forces concernées. L'image qui en résulte, par conséquent, remet en question à la fois les chercheurs et les enseignants, les institutions scolaires et politiques, dans une communauté de recherche où tout le monde est en même temps élève et producteur du processus.

KEYWORDS

Système Éducatif, Recherche en Éducation, Pédagogie Expérimentale, Innovation Pédagogique, Analyse et Décisions.
Educational System, Educational Research, Educational Innovation, Analysis and Decisions.

Introduction: le raison de la recherche educative

Sachant que, dans le cadre des activités humaines, l'activité de la connaissance se réalise à travers la science, et, par cette dernière elle repose sur la *recherche éducative*, il est nécessaire, en tant que pédagogues, de se poser la question suivante : *pour qui, dans quel but la recherche éducative est-elle réalisée ?*

L'étude de la pédagogie, en particulier de l'éducation, est nécessaire et appropriée afin de finaliser la connaissance et la transmission des faits éducatifs : une connaissance dérivant de la recherche scientifique. Cette dernière se met au service de la pédagogie et de l'éducation, afin de rendre excellent l'enseignement, l'apprentissage et, en général, la transmission de la connaissance à l'égard de l'individu et du monde.

La recherche éducative ou pédagogique, donc, à travers un ajustement constant des méthodologies et des instruments utilisés, a pour objectif la constitution de théories assurant le caractère intersubjectif des vérités scientifiques. Autrement dit, ces théories sont liées de manière intersubjective et, en même temps, elles sont historiquement encrées, compte tenu que les contradictions des mêmes théories plongent leurs racines dans les activités symboliques nécessaires à les déterminer. Ces théories ont été conçues afin de mettre de l'ordre dans les pratiques éducatives et formatives et on les utilise dans le but d'expliquer les faits éducatifs, ainsi que les décrire et les rendre plus compréhensibles, et, par conséquent, réutilisables.

Dans le cas spécifique, il a été nécessaire de se donner un statut et un objet scientifique dans le cadre de la pédagogie expérimentale, afin de franchir le broyage et la manifestation progressive de la crise de la pratique sociale et individuelle.

La pédagogie expérimentale doit tenir compte du domaine d'application, à savoir la société, dans le but de constituer et/ou valider ses propres idées. La société est l'environnement où, au cours du dernier demi-siècle, l'éducation a joué un rôle central malgré la crise qu'elle a subie; en effet, l'éducation a agi dans une société qualifiée en même temps de société industrielle avancée et de société sous-développée, de société avec une technologie en évolution et de société sous-développée.

Il est raisonnable, et donc nécessaire, de tenir compte de la connotation de la société contemporaine, s'il est vrai qu'une connaissance pédagogique, en général et expérimentale en particulier, doit adopter un œil critique face aux processus éducatifs, et les théories dérivées, faisant l'objet de falsifications; dans le cas spécifique, l'actuelle crise structurelle qui traverse notre période témoigne aussi une crise des connaissances, qualifiée par plusieurs spécialistes de méta-anthropologie.

La systématisation de la société, à savoir des phénomènes socio-éducatifs, adoptée par la pédagogie aussi, représente le résultat le plus revigorant du statut de la recherche pédagogique, de base et expérimentale. Le résultat n'est pas encore déterminé; ce n'est pas un hasard, en fait, qu'à la crise structurelle de la société corresponde une crise structurelle de la connaissance éducative et pédagogique. Ce n'est pas un hasard, car il est évident que la réalisation des processus éducatifs n'a souvent pas pris en considération l'option préscientifique dont elle était inspirée. Une connaissance pédagogique, donc, en ne s'appuyant pas sur l'hypothèse d'un besoin de construire ses propres hypothèses de façon critique, produit un mélange de théorie et pratique ayant déjà fait l'objet de dénonciations, en raison du manque de l'objet et d'un statut scientifique de la pédagogie scientifique.

La valeur de la pédagogie repose sur ce mélange de théorie et pratique; par contre, il arrive souvent qu'une théorie pédagogique soit en mesure de fournir une description et une explication satisfaisantes des faits et des problèmes liés à l'organisation sociale de l'apprentissage, sans que la pratique éducative réelle ne soit prise en compte considérablement.

L'objectif principal, donc, il est de garantir à la conscience pédagogique un statut scientifique n'étant pas que théorique, mais aussi politique de la recherche éducative.

1. La recherche éducative et les sciences pédagogiques

La pédagogie expérimentale a été caractérisée, au cours des trois dernières décennies, par le remplacement de la recherche pédagogique par la recherche éducative, à savoir un remplacement de la pédagogie par les Sciences de l'éducation. Cette caractérisation a généré une convergence d'instances qui, au cours des dernières décennies, a vu l'apparition de voix en faveur à la fois des convergences d'instances contraires, d'unions d'éléments différents, de nouvelles zones de recherche, de points de rencontre de réalité et de traditions éducatives différentes. La nouvelle caractérisation, de plus, a emmené dans le temps à la clarification et la mise à jour de la Recherche Educative, en prenant en considération des contaminations du domaine social et en recherchant des solutions des problématiques réelles, dans des contextes différents, déterminées de manière territoriale et théorique. La Recherche Educative, donc, rend possible la construction de parcours interprétatifs, liés à des objectifs partagés par plusieurs disciplines au sein de la communauté scientifique.

La réalisation effective des objectifs de Recherche dépend aussi de la rénovation et/ou de la révision du projet et de la connaissance éducative. Il y a, encore aujourd'hui, un conflit effectif entre la théorie et la pratique : sur un plan épistémologique, la recherche éducative a développé et adopté un statut disciplinaire caractérisée par la pluralité de ses éléments, tandis que, par rapport à la pratique, la pluralité ne résulte que dans la construction de parcours unidirectionnels, en oubliant d'autres *alternatives* possibles.

La considération différente de la recherche théorique et des pratiques éducatives dépend aussi, de manière vraisemblable, du manque d'un langage cohérent permettant de modifier le système des représentations utilisées par les gens, afin d'organiser et de gérer l'expérience éducative et les connaissances correspondantes; le langage est centré non seulement sur ce qu'on *fait*, mais sur ce qu'on dit *de faire*, et sur ce qu'on estime être la raison de nos actions. Le langage, donc, devient l'instrument de vérification et de contrôle intersubjectif pour ceux qui s'occupent de recherche, tandis que, pour les opérateurs de la formation, le langage devient un instrument innovant d'organisation des concepts et de planification de ses propres actions, en facilitant aussi l'échange entre la théorie et les modèles d'un côté, et la pratique éducative de l'autre.

La construction d'un langage partagé présente, par contre, quelques difficultés : ces dernières dépendent du fait que le passage des Sciences pédagogiques aux Sciences de l'éducation (ce qui souligne des savoirs différents de ceux auxquels la Recherche Educative a fait face) n'a pas encore introduit, ni annoncé, un vocabulaire innovant, en mesure de permettre l'importation de nouveaux concepts à enrichir avec des significations éducatives. La demande d'un langage partagé naît du fait que la Recherche Educative construit des interactions entre les disciplines des Sciences de l'éducation, même de celles n'étant pas entière-

ment de sciences humaines, telles que, par exemple, la mathématique, la médecine, la technologie. Il faut, par conséquent, réaliser un langage partagé, muni de cohérence interne, permettant la communication et la compréhension entre les communautés de chercheurs, lesquelles ne se rassemblent pas, en raison d'une histoire, de démarches culturelles et de pratiques opérationnelles différentes.

La Recherche Educative, donc, en faisant face à ces défis difficiles, dans un contexte socio-culturel très transformatif, peut aider à répondre à des questions, telles que : « quelle Education est-elle à adopter par un citoyen capable de choisir consciemment ? Quelles sont les Formations spécifiques constituant une force de travail qualifiée ? Quelles approches et instruments éducatifs faut-il utiliser pour une formation efficace ? Comment faut-il lier la Recherche Educative et la pratique scolaire ? »

Une réponse possible dérive du constat de l'augmentation de la requête de travail intellectuel avec une maîtrise métacognitive; la réponse à cette requête a été une dégradation de la situation professionnelle marquée à la fois par une offre de travail à bas niveau formatif, impliquant surtout une large partie de jeunes, et par le manque d'engagement à réduire le chômage de manière structurelle dans tous les pays de l'OCDE.¹

La situation économique difficile, impliquant tout pays du monde, a emmené à l'impossibilité de mobiliser des ressources financières adaptées, afin d'augmenter la qualité des systèmes éducatifs, de manière à s'adapter aux nouvelles demandes du marché économique.

Cela dit, lorsqu'il faut prendre des décisions qui vont influencer la structure et les fonctions des systèmes éducatifs et formatifs, il est important de solliciter la recherche éducative, afin qu'elle assure, dans une optique notamment comparative :

- L'analyse des systèmes scolaires, d'éducation et de formation, en fonction de leur conformité sociale;
- L'étude de l'état des phénomènes éducatifs et formatifs, de manière à planifier des interventions pour le développement des mêmes services, afin qu'ils réduisent les différences entre ce qui est demandé par le monde productif et ce qui est appris;
- L'analyse des possibilités de diversification des sources de financement de l'éducation et de la formation, sur la base du principe selon lequel le secteur public et le secteur privé sont tous les deux responsables à la fois des coûts éducatifs et des bénéfices relatifs;
- L'idéation, la planification, l'expérimentation et la promulgation de modèles liés à une culture scolaire renouvelée, où la recherche éducative ne résulte pas détachée de la mise à jour des connaissances et des expériences professionnelles.

Les réformes du système scolaire, à savoir de l'école, sont conçus aujourd'hui en tant que faisant partie d'une réforme éducative globale : plusieurs enquêtes internationales sur l'innovation scolaire affirment que, afin de développer une vision productive de réforme éducative, il est nécessaire que les enseignants et les élèves deviennent des instruments de connaissances nouvelles et de changement. Cette idée des écoles, constituant une communauté de recherche éducative, change la vision traditionnelle de comment la recherche éducative elle-même puisse contribuer à vérifier l'efficacité des résultats de l'éducation et de la formation, en fonction comparative aussi.

2. Axes de développement de la recherche en éducation

La connaissance des phénomènes éducatifs naît de l'expérience et est confrontée à la raison : la transformation des données en des affirmations primitives, à la base du discours scientifique, est un passage important. Le passage de la donnée à l'affirmation n'est pas automatique et une correspondance ponctuelle n'est pas garantie. Ce passage doit être considéré comme un produit créatif, un processus d'adéquation progressive qui ne termine jamais. Les affirmations primitives sont en effet liées au sein d'un système de propositions, exprimant des constructions théoriques; ces dernières expriment, à leur tour, des cadres interprétatifs de la réalité à travers des réseaux d'hypothèses connexes, dont les conséquences sont testées. Lorsque les faits, ou mieux les événements, peuvent être analysés en tant que des cas envisageables dans un schéma *nomothétique*, c'est-à-dire dans le cadre des lois, on estime avoir donné une explication.

Face aux défis conceptuels que la recherche éducative doit aborder, il faut remarquer un écart de potentiel et de résultats, que la recherche éducative elle-même semble renvoyer dans une condition de commencement constant, avec le démarrage continu des mêmes activités. Les raisons expliquant cette situation, à savoir si la responsabilité est à accorder soit à une professionnalité peu homogène des agents ou au manque des ressources ou à l'indifférence chronique de la politique et des référents institutionnels, apparaissent superficielles et peu explicatives. Il est utile, par contre, de tenir compte que la recherche éducative doit encore justifier le caractère indispensable concernant son rôle d'interface entre le développement de la recherche et la vision politico-institutionnelle.

Le débat qui domine actuellement au sein du domaine de la recherche éducative se développe selon le modèle suivant : le chercheur produit des études; le divulgateur et/ou le concepteur transforment les études identifiées en différents produits et projets (par ex : des nouveaux programmes ou des nouveaux curricula); les produits sont distribués aux écoles et aux enseignants; enfin, les écoles adoptent les produits et l'éducation est mise à l'épreuve.

Comme nous pouvons le voir, il s'agit d'un modèle, présentant un caractère linéaire, qui ne représente qu'un aspect, par ailleurs impropre, de la réalité, puisqu'il contribue à renouveler des attentes illusoire vis-à-vis de la contribution effective de la recherche éducative au développement de l'éducation.

En effet, nous pouvons identifier trois différents courants de pensée en ce qui concerne la conception illusoire des attentes :

D'abord on suppose que l'ensemble de la recherche éducative doive être susceptible d'être traduite en des règles ayant une visée pratique, alors que seulement une grande partie de la recherche éducative assure des résultats utiles à un tel objectif. Au contraire, une partie de la recherche éducative – probablement moins immédiatement visible, quoiqu'essentielle – développe certaines fonctions étant elles-aussi tout aussi importantes (Wiess C., 1980). Par exemple, la recherche éducative veille à signaler les points critiques de l'éducation et de la formation, en les mettant en évidence sur la base d'un débat international comparatif; ceci signifie que la recherche informe le public sur l'état des différentes politiques éducatives, en examinant les hypothèses qui soulignent les choix particuliers ayant été effectués par les autorités compétentes.

En outre, la recherche éducative :

- Évalue les conséquences des programmes et des pratiques formatives;
- Dresse les possibles scénarios d'actuation par rapport aux différentes options

opératives, qui peuvent être réalisés en fonction des ressources et des limites existantes;

- Veille à élaborer de nouveaux modèles d'explication du fonctionnement des processus éducatifs (individuels, institutionnels ou organisationnels);
- Enfin, elle offre de nouvelles perspectives, de nouvelles idées, de nouvelles conceptualisations des problèmes ainsi que de nouvelles priorités.

En d'autres termes, la recherche éducative, au-delà de la production de nouveaux curricula ou de nouvelles méthodes pouvant être utilisés par les écoles, garantit une contribution considérable dans des aires qui peuvent paraître collatérales mais qu'en réalité se révèlent, dans le moyen terme, essentielles dans le cadre de l'optimisation de l'innovation éducative et didactique dans les mêmes écoles.

Le deuxième courant est lié à la considération selon laquelle la recherche éducative contribue à cacher la façon réelle avec laquelle les personnes apprennent. En effet, une certaine façon de penser résistante et omniprésente, qui voit la recherche éducative amener de manière automatique ses propres résultats vers la pratique éducative (telle qu'un « pot à remplir » ou de la « cire à modeler »), est diffuse dans les esprits des enseignants et des parents. Il s'agit d'une tendance qui n'a pas de fondement et d'un modèle qui a été discrédité, depuis au moins trente ans, par un grand nombre de recherches dans le cadre des sciences cognitives ainsi que suite à la diffusion des résultats obtenus. Malgré cela, les signaux d'une repentance de la part de la pensée en question par rapport à la manière dans laquelle les enseignants et les parents opèrent pour développer et mettre à l'épreuve des apprentissages conçus d'une façon différente ne sont pas évidents.

Le troisième courant de pensée équivoque, qui concerne une sorte d'acceptation « populaire » de la recherche éducative, considère que les réformes scolaires peuvent être réalisées par la recherche et par les chercheurs. Dans ce cas, si une certaine réforme ou une innovation ne décollent pas, les erreurs sont attribuées aux chercheurs et à la communauté de recherche éducative : c'est exactement le cas lorsque ces derniers n'ont pas su choisir les bons critères, lorsqu'ils n'ont pas su garantir la qualité de leurs recherches ou surtout, lorsque ces derniers, n'ont pas su diffuser de manière adéquate les nouvelles idées et les nouveaux programmes parmi les enseignants et les administrateurs. Dans ce cas, on ne considère pas que les réformes scolaires impliquent et exigent de la volonté, des efforts et des connaissances renouvelées, de la part de centaines de milliers d'enseignants, dirigeants, administrateurs, fonctionnaires, politiques et surtout de la part de centaines de milliers de familles et *stakeholders*.

La recherche éducative peut effectivement aider; cependant, en même temps, tous les agents et tous les sujets doivent mériter les suggestions et les idées issues de la recherche ainsi qu'amener cette dernière dans la pratique. Inversement, aucune stratégie de dissémination de l'innovation ne pourra jamais faire la différence.

Globalement, il est difficile de remettre en cause la thèse selon laquelle la recherche n'aurait pas joué un rôle fondamental dans le cadre de la médecine ou de la résolution des problèmes propres à l'agriculture moderne. Au contraire, lorsqu'on passe au domaine de l'éducation, la recherche ne démontre pas de jouir de la même réputation et considération. Que cette opinion soit effectivement justifiée ou pas, la recherche éducative a souvent la tendance à être considérée comme banale ou sans importance, plutôt que d'être saluée comme une composante fondamentale dans le cadre de la compréhension de la manière dont et du

pourquoi on apprend. D'autre part, la faible réputation dont la recherche éducative souffre peut être partiellement attribuée au même travail de recherche. En effet, le domaine en question est bondé de recherches méthodologiquement vides, d'études banales et, du point de vue de l'élargissement des connaissances en la matière, au seuil de la grossièreté. Ainsi, la recherche semble être animée par une certaine infatuation pour l'usage de l'argot et par une tendance aux modes du moment, ce qui produit une croissante fragmentation des efforts.

Au contraire, la recherche éducative, assure les fonctions suivantes :

- Elle *élargit* la connaissance des aspects fondamentaux du développement culturel et humain, de l'apprentissage, de l'enseignement et de leurs contextes de référence;
- Elle *identifie* les modalités utiles pour découvrir les éléments effectifs de changement des programmes, de l'instruction et de l'organisation des services formatifs;
- Elle *assure* les meilleures bases de connaissance possibles pour permettre à l'innovation et aux politiques éducatives et formatives de faire la distinction entre le préjugé et l'illusion;
- Elle *évalue* l'état des systèmes formatifs et identifie les lignes de progrès par rapport à des objectifs et à des buts déterminés.

De plus, la recherche éducative peut contribuer, dans des manières différentes, à fournir des idées utiles sur la manière dans laquelle les processus de forme peuvent être aidés à avoir du succès, autrement dit, à être optimisés dans le cadre de leur parcours.

3. La recherche en éducation en Europe

L'activité de recherche scientifique, e donc la recherche éducative aussi, présente des caractéristiques non seulement locales (le laboratoire de l'université ou de l'école ou de l'organisation où on travaille), mais territoriales, nationales et internationales aussi : la façon dont la recherche scientifique est réalisée dépend du contexte international aussi. Celui-ci se transforme, ne garde jamais la même conformation, car il est influencé par les découvertes constantes et les améliorations technologiques se déroulant dans le temps. Les mutations scientifiques provoquent des mutations importantes aussi au sein des opinions par rapport à la manière dont les résultats de la recherche scientifique et éducative peuvent contribuer au développement économique et social, à la fois de l'Italie et des Pays européens ou du monde. Cette réverbération des résultats de la recherche est évidente, tout d'abord, en raison du fait que la gouvernance de l'éducation et de la formation de chaque Pays européen décide d'agir dans l'optique de compatibilité internationale. Ceci est confirmé par une importance croissante des résultats de la recherche éducative, liés davantage à la comparaison des systèmes scolaires et formatifs.

En même temps, les citoyens européens eux-mêmes tendent à amplifier la formation informelle à travers d'autres manières et approches, afin d'améliorer leur savoir des faits et des événements auxquels ils s'intéressent (faits économiques, sociaux, les droits civils, etc.), le but est donc d'acquérir les connaissances et les compétences permettant de communiquer, par exemple l'étude des langues, et de maîtriser de différentes méthodes de résolution des problèmes liés à la vie ordinaire.

Pour l'Europe, en particulier, la gouvernance de l'Union européenne à l'égard du système d'éducation et de formation a progressivement défini une structure commune d'organisation du développement structurel des parcours formatifs, sur laquelle se fonde le crédit; ce choix a été fait, avec des considérations très pragmatiques dépendant de la nécessité, de manière à assurer aux diplômés et aux bacheliers la possibilité maximale de mobilité, non seulement dans un but culturel et linguistique, mais aussi professionnalisant. Ceci a développé, auprès des étudiants et des diplômés, des attitudes de plus en plus ouvertes au dialogue et à la comparaison avec les structures culturelles et les agents des mêmes structures; en général, le choix de l'organisation et de la structure commune a influencé aussi l'aspiration de chaque structure (universitaire et de recherche) à s'associer à un environnement européen, afin d'exceller dans son propre domaine d'étude et de recherche. L'incitation à l'euro-périsation de la recherche éducative prend la forme, donc, d'une activité dépassant la participation aux programmes européens de la part des universités et des instituts de recherche éducative.

Le processus d'internationalisation a développé l'utilisation des résultats et du service rendu par la recherche éducative aux systèmes éducatifs et formatifs de chaque pays, mais, en même temps, il a compliqué les relations entre tous les agents à la fois des systèmes éducatifs et des systèmes sociaux concernés. Tout cela a engendré une importance croissante de l'élaboration de *stratégies de recherche et développement* étant non seulement comparables, mais aussi compatibles par rapport aux cultures des autres pays.

Un exemple important de modification de la logique d'analyse est le suivant : parmi tous les modèles d'explication de l'apprentissage, la relation piagétienne (logique = psychologie) est remplacée par une relation axée à la fois sur le multilatéralisme de l'intelligence et sur le caractère stratégique de l'apprentissage (sémantique = cognitive). De plus, ces modèles font l'objet de référence à l'égard des réformes des systèmes d'éducation et formation, démarrées au cours des quinze dernières années dans les Pays de l'OCDE. Ces choix et ces motivations sont en fait inconnus à 90% des enseignants, des élèves, des parents et des administrateurs de l'école. L'écart cognitif, donc, entre l'innovation et le quotidien reste élevé, et les réformes du système de l'éducation tendent à coûter toujours plus que ce qu'on estime pour chaque réforme. Si les enseignants n'arrivent pas à apprécier la valeur effective de l'innovation démarrée, alors les parents et les élèves vont agir de même. Cela résulte en une réduction des effets de la rénovation, car la plupart de l'utilité sociale de l'innovation elle-même se dissipe. La conclusion est que la rénovation instaurée, au mieux, ne fait que s'attacher en tant que couche sur les autres éléments préexistants.

Conclusions

L'activité de *recherche éducative*, laquelle relève du domaine de la pédagogie expérimentale, avant d'être considérée comme un instrument des disciplines pédagogiques, ou des sciences de l'éducation, elle doit être considérée comme une disposition mentale, impliquant le fait de ne pas accepter de manière acritique les idées, les modèles, les pensées et les croyances provenant de l'expérience, avant qu'ils soient confirmés.

Dans les sciences humaines et donc dans la pédagogie aussi, les explications de type causal ne sont pas toujours possibles; en même temps, lorsqu'on affirme que deux ou plus processus se déroulent de manière parallèle, ou corrélée, pour

qu'à des augmentations ou des diminutions auprès du premier correspondent des augmentations ou des diminutions auprès du second, on dénonce, de fait, un premier pas vers l'interprétation des phénomènes sur la base d'une règle, ou une norme, assez répétable. En ce sens, il est possible d'affirmer que, par exemple, certaines actions didactiques sont des variables sans doute indépendantes, auxquelles il faut imputer les valences des résultats d'apprentissage. Lorsque deux séries de phénomènes sont très liées les unes aux autres, il est possible d'affirmer qu'une série est comptée comme indicateur ou estimateur de l'autre, c'est-à-dire elle peut être considérée son prédicteur.

Au cours des trente dernières années, au contraire, l'utilisation de plans de recherche quasi-expérimentaux ont fait surface, largement acceptés et considérés légitimes lorsqu'on respecte certaines marges ou intervalles de confiance plus larges que ceux demandés par les statistiques physiques ou démographiques. Cette affirmation s'explique principalement par la difficulté d'adopter des schémas d'enquête de type galiléen dans le cadre des sciences humaines, en raison du grand nombre et de la complexité des variables impliquées.

On a donc accepté des types d'enquête différents des types manipulateurs, tels que la recherche-action, où le détachement objectif est sacrifié en faveur d'un rapprochement des interactions personnelles, et les recherches d'observation; autrement dit, on a renoncé à introduire de l'extérieur un facteur de traitement proprement expérimental, afin de se limiter à observer le déroulement des faits, sans perturbations. En ces cas, cependant, toute variable observable est décrite soigneusement, qu'elle soit qualitative ou quantitative. Les plans de recherche peuvent, en ces cas aussi, confronter des hypothèses différentes. Les statistiques multivariées fournissent toujours un support technique important, et l'usage de l'ordinateur en a facilité la diffusion.

En conclusion, la *recherche éducative* présente aujourd'hui des caractéristiques plus diversifiées de celles au XX^{ème} siècle, lesquelles sont en évolution constante. En effet, les options actuelles de la *recherche éducative*, en plus de l'option uniquement quantitative, prévoient aussi l'option qualitative phénoménologique, problématique et herméneutique. Chacune de ces options propose un accès particulier aux faits et, donc, sa propre compréhension de ce que l'expérience représente : aujourd'hui, la diction expérimentale revêt un significat moins limitant, en soulignant une ouverture à l'exploration de plus en plus riche et variée.

Références

- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dossier. Nuova Secondaria Ricerca, *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali*. 1^a conferenza della ricerca educativa e pedagogica (Dipartimento di Scienze umane e sociali, Università di Bergamo), Nuova Secondaria – n. 9, maggio 2017 – Anno XXXIV.
- Facer, K. (2011). *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. New York: Routledge.
- Margiotta, U. (2011). *Genealogia della formazione: I dispositivi pedagogici della modernità*, II. Venezia: Cafoscarina.
- Melchiori, R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *Poiein: la pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- OCSE (2009a). *Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009b). *Measuring Innovation in Education and Training*, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education. Paris: www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4_3787562.pdf.
- OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>.
- OECD (2017). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252073-en>.
- OECD (2014). *Reviews of Vocational Education and Training Skills beyond School Synthesis Report*. Paris: OECD Publishing.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Sitografia

- OCSE, <http://www.oecd-ilibrary.org/>
- UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda>.



L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione

Accompanying as a professional posture at the crossroads between research interests and training needs

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

katia.montalbetti@unicatt.it

ABSTRACT

Criticism about the low impact of research on educational processes has led to questioning the traditional research devices centered on the researcher's external position. The myth of objectivity has been progressively replaced by the recognition of interpersonality and a reduced interpretation of validity is accompanied by a wider scope to consider, in addition to the technical dimension, the ecological one. Training, for those working in professional contexts, has also shown little impact on the contexts when it adopts traditional forms that fail to capture real needs of both professionals and organizations. These evidences have led to a general rethinking of the training design, based on the recognition of the principles already laid out in the field of adult education. The internal review in research and training practices has led to reflection and problematization of the rigid distinction between places and logic of research and training. In this perspective, the paper focuses on accompaniment as a professional posture that qualifies and specifies researcher in educational context.

Le critiche circa lo scarso impatto della ricerca sui processi educativi hanno indotto a rimettere in discussione i tradizionali dispositivi d'indagine centrati sulla posizione esterna del ricercatore. Il mito dell'oggettività è stato progressivamente sostituito dal riconoscimento dell'intersoggettività e ad una interpretazione riduttiva della validità se ne è affiancata una più ampia tesa a considerare, oltre alla dimensione tecnica, quella ecologica. Anche la formazione, rivolta a quanti operano nei contesti professionali ha mostrato una scarsa ricaduta sui contesti quando adotta format tradizionali che faticano ad intercettare i bisogni reali sia dei professionisti sia delle organizzazioni. Queste evidenze hanno ingenerato un generale ripensamento della progettazione formativa imperniato sul riconoscimento dei principii già da tempo messi in luce nel campo della formazione degli adulti. La revisione interna alle pratiche del fare ricerca e a quelle del fare formazione ha indotto a riflettere e problematizzare la distinzione rigida fra luoghi e logiche della ricerca e della formazione. In tale prospettiva, il paper approfondisce l'accompagnamento come postura professionale che qualifica e specifica il profilo del ricercatore in ambito educativo e formativo.

KEYWORDS

Educational Research, In Service Training, Accompanying, Researcher Profil, Research-Training.

Ricerca Educativa, Formazione in Servizio, Accompagnamento, Profilo Del Ricercatore, Ricerca-Formazione.

1. Ricerca & Formazione

Le critiche circa lo scarso impatto della ricerca sui processi educativi hanno indotto a rimettere in discussione i tradizionali dispositivi d'indagine centrati sulla posizione esterna del ricercatore. Il mito dell'oggettività è stato progressivamente sostituito dal riconoscimento dell'intersoggettività e ad una interpretazione riduttiva della validità se ne è affiancata una più ampia tesa a considerare, oltre alla dimensione tecnica, quella ecologica (Montalbetti, 2002). Tale criterio ha cominciato pertanto ad essere riferito non solo alla correttezza metodologica ma anche alla capacità del dispositivo di avere ricadute significative nel contesto di analisi (Viganò, 2002). Nella medesima prospettiva, anche il criterio della rilevanza è stato interrogato e si è gradualmente trovata una convergenza nel considerare rilevante la ricerca che origina dal dialogo fra ricercatori e professionisti, entrambi impegnati a far luce circa le pratiche attivate, a cercare strade per migliorare la qualità delle azioni educative e a risolvere le criticità rilevate (Mortari, 2009). Ne è derivata una problematizzazione complessiva del concetto di metodo considerato non già un insieme di regole rigido per raccogliere i dati piuttosto un insieme di linee-guida e uno strumento euristico suscettibile di adattamenti durante il processo, senza con ciò venir meno ai criteri di scientificità.

Sul piano generale, l'intreccio tra conoscenza e azione costituisce un elemento qualificante la ricerca educativa in coerenza con la natura pratico-progettuale della scienza pedagogica sebbene, nelle singole situazioni, possa prevalere ora l'interesse di tipo conoscitivo ora l'orientamento all'azione. Senza negare l'interesse e il valore di ricerche di tipo conoscitivo è riconosciuta la loro difficoltà di impattare sui contesti e di innescare cambiamenti migliorativi. Ciò è riconducibile a due principali elementi: la conoscenza generata, anche se ottenuta con procedure di qualità, infatti è un elemento necessario ma non sufficiente per rimettere in discussione pratiche consolidate e non è considerata significativa da quanti operano sul campo perché non intercetta i bisogni reali; essa fatica inoltre ad arrivare ai professionisti poiché le forme di comunicazione adottate sono per lo più rivolte alla comunità scientifica, il linguaggio impiegato risulta non familiare e di difficile comprensione (Montalbetti, & Lisimberti, 2015a), e le modalità d'accesso poco fruibili (Montalbetti, & Monticelli, 2012); il risultato, è che spesso tale ricerca, in particolare quella condotta in ambito accademico, è giudicata poco utile e non è percepita come una risorsa per migliorare la pratica (Mortari, & Mazzoni, 2015). Per superare tale *gap* Mortari auspica la diffusione di ricerche esperienziali-trasformative che muovano dai problemi reali e che "parlino" ai professionisti; intravede in tal senso anche l'opportunità per la ricerca empirica in educazione di affrancarsi dalla sudditanza ai modelli della ricerca sociologica e psicologica avvalorando la sua specificità che consiste nell'adottare modi di agire, dispositivi operativi e strumenti di azione volti a migliorare il contesto non soltanto a conoscerlo (Mortari, 2009).

A questa prospettiva si ispirano molti percorsi di ricerca accomunati dalla volontà di costruire conoscenza muovendo dall'analisi delle pratiche educative attraverso un lavoro congiunto fra ricercatori e operatori (Traverso, 2015; Montalbetti, & Lisimberti, 2015b; Bondioli, & Di Savio, 2010, 2014); talvolta l'accento è posto sul valore formativo della ricerca (Bove, 2009), talaltra sullo sviluppo professionale degli operatori (Magnoler, 2012), altre volte ancora sulla dimensione collaborativa (Desgagné, & Bernardz, 2005; Desgagné, 2007) ma sottesa vi è l'idea comune di costruire dispositivi in grado di generare conoscenza locale in modo valido e allo stesso tempo di permeare i modi di funzionamento delle realtà in maniera significativa. Tali pratiche empiriche, seppur con origini e quadri di riferi-

mento differenziati sia sul piano degli approcci teorici sia su quello delle impostazioni metodologiche (ricerca-azione, ricerca collaborativa, *research-based designed* ecc.) ambiscono a rendere la ricerca una risorsa per la pratica educativa.

Al ricercatore è richiesto di abbandonare la posizione di distacco, di entrare sul campo di gioco e di avviare una collaborazione con i professionisti (Anderson, Herr, 1999; Bartunek, Louis, 1996) la qual cosa lo impegna in una operazione di «mediazione fra due culture di saperi» (Desgagné, 1998, p. 37) che devono imparare a “parlarsi” e a “capirsi”. Ciò richiede di progettare dispositivi metodologici diversi ponendo attenzione alla dimensione collaborativa in tutte le fasi del processo e di agire il ruolo in maniera differenziata; anche il suo profilo di competenze è ridefinito: accanto alle competenze tecniche assumono un peso strategico quelle relazionali sulle quali si fonda la possibilità stessa di avviare tali dispositivi. Del resto, per stare nei contesti pedagogici il ricercatore oltre a possedere le competenze richieste negli altri settori disciplinari deve integrare quelle del pedagogo e dell'educatore: la progettazione di un piano empirico infatti non è mai scevra dall'intenzionalità pedagogica che mira al miglioramento della realtà (ricerca trasformativa).

Anche sul piano della formazione, in particolare di quella rivolta a quanti operano nei contesti professionali, si è assistito ad un generale ripensamento dei metodi e delle strategie a fronte dello scarso impatto sui processi educativi reali e della debole ricaduta a livello dei comportamenti e del funzionamento dei contesti (Quaglino, 2005; 2006; Boldizzoni, & Nacamulli, 2004; Bochicchio, 2009). Prendendo a prestito le parole di Kirkpatrick (2006) e spostando l'attenzione dalla valutazione cui l'autore riferisce il suo modello alla formazione, possiamo osservare che quest'ultima spesso si ferma al livello 2 ovvero quello degli apprendimenti individuali faticando non poco a raggiungere il livello 3 legato alle *performance* lavorative del singolo fino a non sfiorare quasi mai il livello 4 ovvero la ricaduta sul sistema/contesto. Eppure, a ben vedere, la formazione, in particolare quella in servizio, mira esattamente a promuovere, attraverso lo sviluppo dei singoli professionisti, la crescita del contesto nel quale operano; quanti nel contesto accademico si occupano di formazione in servizio rivolta agli operatori in ambito educativo e formativo spesso sperimentano sul campo un sentimento di sfiducia iniziale verso le proposte formative giudicate troppo teoriche, irrigidite in *format* preconfezionati e poco utili per orientare la pratica professionale, in sintesi espressione di un mondo (accademico) percepito come lontano. Queste evidenze hanno ingenerato un generale ripensamento della progettazione formativa imperniato sul riconoscimento di tre elementi: coinvolgimento attivo, co-costruzione e avaloramento dell'esperienza pregressa, traducendo sul piano operativo i principi già da tempo messi in luce nel campo della formazione degli adulti (Knowles, 1993). Ne è conseguita la diffusione di percorsi formativi di carattere innovativo, declinati nei termini di accompagnamento ai contesti, ai processi e ai soggetti; gli esempi sono molteplici ed eterogenei e testimoniano l'interesse per questa modalità di formazione sia da parte del mondo accademico sia da parte degli organi istituzionali (Montalbetti, & Lisimberti, 2015b; Faggioli 2014).

Comune alla riflessione interna agli ambiti della Ricerca e della Formazione è l'esigenza di rafforzare la “presa” sulla realtà e il convincimento che i percorsi, progettati nelle loro linee essenziali, si costruiscano *in progress* e a geometria variabile. La revisione interna alle pratiche del fare ricerca e a quelle del fare formazione di fatto origina da motivazioni comuni e ambisce ad aumentare la qualità di entrambe; non stupisce che tale ripensamento abbia coinvolto anche il rapporto fra i due ambiti rimettendo in discussione la distinzione rigida fra luoghi e logiche della ricerca e della formazione.

A tale orientamento si sono ispirati percorsi diversamente denominati accomunati dall'idea che la tensione conoscitiva della ricerca e la propensione trasformatrice della formazione non solo possano coesistere ma che siano da ricercare intenzionalmente poiché si rafforzano a vicenda (Pellerey, 2010). Accanto ad altre espressioni è stata coniata quella di ricerca-formazione che, a nostro modo di vedere, meglio esprime il connubio: essa infatti ambisce non solo a generare conoscenza locale e a stimolare un miglioramento rispetto ad una situazione percepita come problematica (tipico della ricerca-azione) ma intende favorire intenzionalmente in chi vi partecipa lo sviluppo di competenze (individuali, di team) che restano patrimonio del contesto anche dopo la fine del percorso integrandosi nel funzionamento ordinario. Nella ricerca-formazione la collaborazione nella co-costruzione del dispositivo di indagine tipica della ricerca collaborativa (Desgagné, & Bednarz, 2005) fa sua la finalizzazione formativa poiché vi è l'intenzione, attraverso la riflessione, di innescare un cambiamento migliorativo nei singoli, nelle pratiche e nel contesto: attraverso un certo modo di fare ricerca si fa formazione e, dall'altro lato, un certo modo di fare formazione permette di portare avanti un certo tipo di ricerca.

Collocarsi della prospettiva della ricerca-formazione comporta una revisione dei modi di agire, finanche di pensare, i profili degli attori coinvolti: professionisti della pratica e professionista della ricerca.

Il primo partecipa come coprotagonista al processo rendendo accessibile la sua esperienza, riflettendo in modo critico sulla sua attività e aprendosi al confronto. Sotteso vi è il riconoscimento che costui sia detentore di un sapere d'azione (Barbier, 1996; Cattaneo, 2009; Rasmussen, 2011) che per emergere talvolta abbisogna di una mediazione. Il secondo agisce sia come ricercatore sia come formatore; è infatti interessato a rilevare evidenze per generare conoscenza sulle pratiche professionali e al tempo stesso ad innescare un cambiamento nelle stesse attraverso il consolidamento delle competenze dei professionisti. Ciò implica (Gambarini, 2001) la capacità di gestire due registri e due linguaggi diversi avvalorandone le sinergie: sul piano della ricerca adotterà dispositivi metodologici flessibili e privilegerà una conoscenza contestuale, su quello della formazione negozierà il suo ruolo assumendo la funzione di promozione dall'interno (Bondioli, & Savio, 2014) attivando per un verso processi di riflessione, esplicitazione e partecipazione, per l'altro guidando e sostenendo, in virtù delle proprie competenze, tale impegno. All'interno di questi percorsi le dimensioni epistemologiche (produrre conoscenza valida) e quelle consulenziali (rendere la conoscenza spendibile e utile) trovano integrazione. Il doppio ruolo del ricercatore-formatore si gioca su un terreno in continua evoluzione ove il possesso di conoscenze e competenze solide non è sufficiente ma è necessario saperle adattare *in progress* in funzione delle situazioni emergenti (Scaratti, Kaneklin, Ripamonti, & Gorli, 2009).

Il ragionamento sviluppato non può non avere ricadute sul piano della formazione dei profili considerati. Rispetto ai professionisti, già in altra sede (Montalbetti, 2015) abbiamo sottolineato come sia imprescindibile nella formazione iniziale e in quella in servizio mettere costoro nelle condizioni di sviluppare le competenze di ricerca in modo da poter partecipare attivamente ai progetti; se da un lato la collaborazione è sempre da auspicare, dall'altro occorre costruire le condizioni affinché non resti uno *slogan* o si svuoti di senso per mancanza degli strumenti con cui darle piena attuazione. Sul piano della riflessione nazionale e internazionale, la dimensione della ricerca è ampiamente riconosciuta come qualificante la professionalità educativa (Baldacci, & Frabboni, 2013; Coggi & Ricchiardi, 2005; De Landsheere, 1978; Felisatti, & Clerici, 2009; Hensler, 1993; Mel-

louki, 2010; Mialaret, 1999; Nuzzacci, 2012; Trincherò, 2002; Viganò, 2016; Wentzel, 2008) ma non sempre a tale riconoscimento scientifico corrispondono traduzioni operative adeguate nei percorsi formativi. Rispetto al ricercatore l'impiego sempre più frequente di dispositivi d'indagine fondati sulla co-costruzione e sulla collaborazione rende indispensabile un'attenzione formativa specifica alle competenze relazionali senza per questo ridimensionare quelle metodologiche; a questo proposito va altresì notato che la competenza comunicativa intesa come capacità di rendere fruibili i prodotti di ricerca a tutti i potenziali beneficiari non costituisce un "di più" ma è parte integrante del profilo del buon ricercatore (Montalbetti, & Monticelli, 2012); consegue l'esigenza di dare adeguato spazio allo sviluppo di tali dimensioni nei percorsi di preparazione alla ricerca come peraltro pare indicare anche la crescente attenzione in sede internazionale allo sviluppo delle cosiddette *trasferable skills* (OECD, 2012).

2. L'accompagnamento come postura professionale

Come osservato nei percorsi che si ispirano alla logica della ricerca-formazione il professionista agisce un doppio ruolo. Per descrivere il suo modo di intervenire rispetto al polo formativo spesso è impiegato il concetto di accompagnamento (Paul, 2004; 2016); tale categoria ha negli ultimi anni acquisito considerevole attenzione poiché sottende un rapporto incentrato su modalità partecipative, pone al centro la persona/persona da accompagnare, avvalorata il dinamismo e offre spazi di flessibilità (Biasin, 2010). Per tali ragioni sembra ben corrispondere ad alcune caratteristiche tipiche dell'adulto fra cui la consapevolezza, l'autonomia, la responsabilità e, al contempo, intercettare i bisogni tipici del suo apprendimento (Mezirow, 1991; Mezirow, & Taylor, 2009; Knowles, 1996) fra i quali il riconoscimento dell'esperienza pregressa, l'ancoraggio alla pratica professionale quotidiana e la possibilità di connettere la formazione nei contesti formali con gli apprendimenti acquisiti anche nei contesti informali o non formali (Serbati, 2014). A ben vedere, tale postura costituisce una chiave di lettura interessante anche per accostare l'agire del professionista sul piano della ricerca; attraverso l'implementazione del suo dispositivo di indagine costui di fatto accompagna i processi attivati nella pratica con l'obiettivo di rilevare evidenze empiriche atte a meglio conoscerli per poterli meglio comprendere e meglio orientare.

Riflettendo sull'accompagnamento Paul (2016) ne mette in luce il carattere di pratica complessa la qual cosa, a suo dire, pone in risalto che «non si può ridurre alla somma degli elementi e non può essere inteso come un processo lineare del quale prevedere tutti gli effetti» (Paul, 2016, p. 18). Ne consegue che la qualità e l'efficacia dell'accompagnamento siano il risultato dell'intreccio sempre dinamico fra i diversi elementi in gioco e, nel caso della ricerca-formazione cui ci riferiamo nel testo, fra i diversi piani formativo e di ricerca. Tale prospettiva può trovare su ciascuno dei due piani declinazioni operative diversificate la cui coerenza risiede nel comune riferimento a due principali elementi trasversali: l'attivazione di una relazione autentica come preconditione per intraprendere l'attività e l'organizzazione flessibile del percorso secondo il ritmo di colui che è accompagnato senza irrigidimenti, con margini di libertà e al contempo all'interno di un quadro di coerenza complessivo.

Tre verbi possono aiutare a meglio cogliere la specificità dell'accompagnamento (Paul, 2004): 1) *condurre* che fa riferimento alla direzionalità da seguire secondo una progressione di fasi finalizzata; 2) *scortare* che richiama l'idea della protezione e della difesa; 3) *guidare* che sottolinea la dimensione dell'aiuto e del

supporto. Queste tre azioni possono essere riferite sia al piano della formazione come illustra Paul sia a quello della ricerca. Rispetto al primo piano, è possibile disporle lungo un continuum delimitato ad un polo da *condurre* che richiama il cammino verso cui è necessario indirizzare la persona perché raggiunga il proprio obiettivo, all'altro polo da *guidare* nel quale il formatore si pone a fianco del soggetto pronto a fornire l'aiuto necessario ma lasciandolo libero di esplorare e sperimentare e al centro *scortare* che riconosce spazi di autonomia al soggetto e al formatore il compito di prendersene cura ed intervenire di fronte ad eventuali ostacoli (Paul, 2004). Analogo ragionamento può essere condotto con riferimento al piano della ricerca: il ricercatore nell'implementazione del dispositivo oscilla, alla ricerca di un equilibrio, fra la posizione di *condurre* definendo una sequenza di azioni finalizzate al raggiungimento del suo obiettivo, *proteggere* laddove opportuno le sue procedure per garantirne la qualità scientifica ma al tempo stesso lasciando spazi di apertura e di flessibilità per eventuali adattamenti e *guidare* intervenendo per ri-orientare il processo quando coglie segnali di pericolo o di rischio. Il posizionamento specifico in ciascuna situazione di accompagnamento varierà secondo l'equilibrio che avrà stabilito tra l'azione di dirigere e quella di seguire; è tuttavia indispensabile che costui mantenga la regia del percorso, pena il rischio di derive, e definisca un patto con l'accompagnato, in cui si riconoscano i reciproci ruoli e si condivida il processo da intraprendere; si tratta in altri termini di muoversi contemporaneamente e in maniera armonica su due piani che si intrecciano e fra i quali occorre trovare volta per volta la giusta mediazione non nell'ottica del compromesso ma in quella della reciprocità.

Non sfuggono le implicazioni sul piano etico derivanti da questo approccio; optare per l'accompagnamento richiede un certo modo di stare davanti all'altro e di riconoscerlo (Cifali, 2007), un certo modo di entrare in punta di piedi nei contesti professionali, un certo modo di utilizzare e di restituire i dati ottenuti. Più che in altre situazioni la fiducia (nell'altro, in sé, nel gruppo) è fondamentale poiché l'impossibilità di definire a priori con relativa certezza come il percorso si svilupperà e quali *output* avrà implica che per "stare in gioco" gli attori ci credano davvero.

È pertanto difficile oltretutto poco utile cercare di definire in che cosa consista una buona postura di accompagnamento in termini assoluti poiché essa si costituisce *in progress* e assume forme sempre nuove all'interno di traiettorie non lineari eppure coerenti.

3. Conclusioni

Il ragionamento, argomentato nel presente contributo, ha preso le mosse dalle critiche rivolte sia alle pratiche di ricerca sia a quelle di formazione motivate dal loro scarso impatto sui contesti. La revisione che ne è derivata in seno ai due ambiti ha portato a rimettere in discussione la separazione fra le logiche della ricerca e quelle della formazione e a sviluppare dispositivi integrati. In sede conclusiva, merita riportare l'attenzione sull'ipotesi formulata a monte che considera l'accompagnamento non solo una postura formativa (Paul, 2004) ma anche una postura professionale che interseca e qualifica l'agire sia sul piano della formazione sia su quello della ricerca e che trova nel metodo il criterio di riferimento per assicurare rigore senza rigidità.

La peculiarità dell'accompagnamento è il *questionnement* (Paul, 2016) inteso come disposizione ad interrogare gli eventi e a lasciarsi interrogare da essi; l'attenzione è sulla capacità di porsi delle domande e di mettersi in cammino per

trovare risposte nella consapevolezza della loro parzialità e provvisorietà. Coerentemente colui che accompagna sul polo formativo non suggerisce la soluzione piuttosto si pone come risorsa per rendere visibili i diversi itinerari rimettendo all'altro la responsabilità ultima della scelta. Tali caratteristiche a ben vedere si prestano anche a descrivere l'*habitus* di colui che intraprende una ricerca: costui infatti, grazie ad uno sguardo curioso rispetto alla realtà, è in grado di porsi interrogativi pertinenti e di avviare percorsi metodologici per trovare, nelle persone e con le persone coinvolte nei contesti, risposte parziali e sempre perfettabili (Montalbetti, 2002; 2005).

A valle delle riflessioni sviluppate è possibile osservare che l'attitudine alla problematizzazione, all'investigazione e alla trasformazione della realtà sono caratteristiche che qualificano, in modi diversi eppure simili, sia il piano della ricerca sia quello della formazione; esse trovano nell'accompagnamento una postura particolarmente appropriata quando sono attuate in ambito educativo insieme ai professionisti della pratica in vista di innescare in costoro e nei rispettivi contesti un cambiamento migliorativo. La disposizione personale e professionale a riflettere sulla realtà e a considerarla in costante trasformazione immaginando traiettorie possibili sulla base di una attenta analisi delle condizioni di partenza diviene pertanto essenziale non solo per progettare e implementare buoni progetti di ricerca, non solo per costruire percorsi di formazione ancorati alla realtà e significativi per i partecipanti ma anche per riuscire, attraverso l'accompagnamento agito e testimoniato, a promuovere un'attitudine problematizzante fra quanti operano in ambito educativo. Ciò in vista di favorire un positivo inserimento e assicurare un continuo sviluppo all'interno di scenari professionali mutevoli nei quali nulla può essere dato per scontato e tutto va attentamente ponderato, valutato e contestualizzato.

L'acquisizione di competenze di metodo diviene pertanto strategica e può essere facilitata quando è data la possibilità di sperimentarsi concretamente vivendo dall'interno un percorso di ricerca che assume un valore formativo non solo nello spazio-tempo in cui si svolge ma anche per il futuro dato il grande valore di trasferibilità delle competenze di metodo; tale valore formativo non è circoscritto ai professionisti della pratica ma raggiunge in pieno anche il ricercatore che da ogni singola esperienza trae elementi per sviluppare la sua professionalità in un circolo virtuoso fra mondo della ricerca e mondo della pratica.

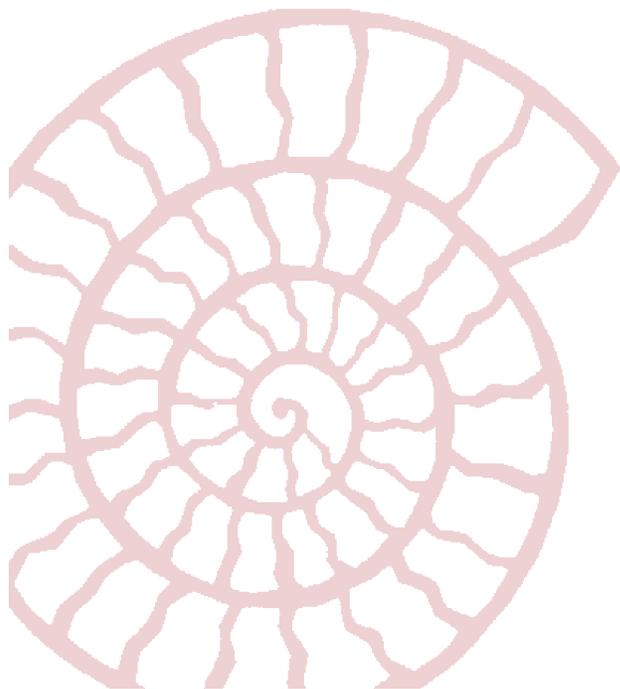
L'accompagnamento diviene in tal senso una postura professionale che si traduce, nelle diverse situazioni, in molteplici itinerari "con" e "nel metodo" (Montalbetti, in press), ciascuno dei quali trova nei principi di condivisione, flessibilità, e apertura al confronto nel tempo e nello spazio criteri fondamentali e nel Metodo la bussola di riferimento.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, G. L., Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?. *Educational researcher*, 28(5), 12-40.
- Baldacci, M. Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Bartunek, J., Louis, M. R. (1996). *Insider/outsider team research*. London: Sage Publications.
- Barbier, J.-M. (1996). (Ed.). *Savoirs théoriques et savoir d'action*. Paris: PUF.
- Biasin, C. (Ed.) (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche contesti*, Milano: Franco Angeli.
- Bochicchio, F. (2009). Formazione: risultati e ricadute. In N. Paparella (Ed.). *Il progetto educativo. Tra management e rigore pedagogico* (pp. 92-108). Roma: Armando.

- Boldizzoni, D., Nacamulli, R. C. (Eds.). (2004). *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*. Milano: Apogeo Editore.
- Bondioli, A., Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 50-67.
- Bondioli, A., Savio, D. (2010). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Junior.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cattaneo, A. (2009). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita & Pensiero.
- Cifali, M. (2007). Analyser les pratiques professionnelles: exigences d'un accompagnement. *Education et Francophonie*, XXXV (2), 13-24.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Desagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desagné, S. (2007). Le défi de coproduction de "savoir" en recherche collaborative. In M. Anadon (Ed.). *La recherche participative: multiples regards* (pp. 89-12). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Desagné, S., Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Faggioli, M. (Ed.) (2014). *Migliorare la scuola*. Bergamo: Junior.
- Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gambarini, J. (2001). Formateur-chercheur: une identité construite entre renoncement et engagement. In M.P. Mackiewicz (Ed). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 83-90). Paris: L'Harmattan.
- Hensler, H. (1993). (Ed.). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Kirkpatrick, D.L. (2006). *Evaluating Training programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Lisimberti, C., Montalbetti, K. (2016). Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 322-330). Milano: Franco Angeli.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mazzoni, V., Mortari, L. (2015). Dumbing down educational research. The voice of teachers. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 175-190.
- Mellouki, M. H. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 151-173.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., Taylor, E. W. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K., Lisimberti, C. (2015a). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K., Lisimberti, C. (Eds.) (2015b). *Verso una valutazione stakeholder based*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.

- Montalbetti, K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6 (1), 83-109.
- Montalbetti, K. (in press). *L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. Implicazioni per la didattica universitaria*.
- Montalbetti, K., Monticelli, M. (2012). Ricerca pedagogica fra pratica educativa e policy making: il ruolo della comunicazione. In AA.VV. *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 358-373). Roma: Armando.
- Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 12 (1/2), 32-46.
- Nuzzacci, A. (2012). Ricerca educativa e didattica generale nel dominio del sistema di azione. In P.C. Rivoltella, P. Rossi (Eds). *L'agire didattico* (pp. 379-406). Brescia: La Scuola.
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*. Paris: OECD Publishing.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Quaglino, G.P. (2006). Il profilo di una nuova formazione. *Psicologia Scolastica*, 5 (2), 59-174.
- Quaglino, G. P. (2005). *Scritti di formazione (1978-1998)*. Milano: Franco Angeli.
- Rasmussen, T. (2011). Knowledge production and Social Work: Forming Knowledge Production. *Social Work and Social Sciences Review*, 15(1), 28-48.
- Scaratti, G., Kaneklin, C., Ripamonti, S., & Gorli, M. (2009). Nuove prospettive della ricerca-azione. *Ricerche di psicologia*, 3-4, 67-91.
- Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2, 243-252.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione*. Milano: Vita & Pensiero.
- Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16 (2), 71-84.
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.





Dopo il Rapporto Unesco Delors: professionalità e competenze del docente nella scuola europea

After the Unesco Delors Report: professionalism and skills of the teacher in European school

Paolina Mulé

Università degli Studi di Catania
pamule@unict.it

ABSTRACT

In this work, 21 years after the publication of the Delors Report, the A. analyzes one of the pillars of education: learning to know, bearing in mind that the teacher must have disciplinary skills, education sciences, technical-professional, socio-relational, general teaching and disciplinary teaching, to generate in future generations the acquisition, updating and use of knowledge.

From the study emerge several issues present both in the Italian and international landscape about the existence of a gap between pedagogy and didactics which, although two disciplines are scientifically founded with their own theoretical and methodological implications, are often very little known by curriculum professors.

Hence, the urgency of elaborating an epistemological reflection on the training of the subject, questioning the models and processes of teaching and training, of in-service training that appear, today, quite different from the past, both in Italy and in Europe.

In questo lavoro, a distanza di 21 anni dalla pubblicazione del Rapporto Delors, l'A. analizza uno dei pilastri dell'educazione: imparare a conoscere, tenendo presente che il docente deve possedere competenze disciplinari, di scienze dell'educazione, tecnico-professionali, socio-relazionali, di didattica generale e di didattica disciplinare, tali da generare nelle future generazioni l'acquisizione, l'attualizzazione e l'uso dei saperi. Dalla disamina emergono diverse questioni presenti, sia nel panorama italiano che internazionale circa l'esistenza di un gap tra pedagogia e didattica che pur essendo due discipline scientificamente fondate con proprie implicazioni teoriche e metodologiche, molto spesso sono poco conosciute dai docenti curricolari. Da qui, l'urgenza di elaborare una riflessione epistemologica sulla formazione dell'insegnante, rimettendo in discussione i modelli e i processi di teaching e di training, di formazione in-servizio che appaiono oggi piuttosto diversi rispetto al passato, sia in Italia che in Europa.

KEYWORDS

Teacher Professionalism, Skills, Service Training, Models, Practices.
Professionalità Docente, Competenze, Formazione in Servizio, Modelli, Pratiche.

Introduzione

A ventuno anni dal *Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo* presieduta da Jacques Delors (Delors, 1997) è necessario contribuire ad elaborare una visione concettuale unitaria e puntuale dei quattro pilastri dell'educazione tanto preannunciati ed analizzati nel Rapporto. Si tratta di ripartire dai quattro pilastri dell'educazione: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere e imparare a stare insieme*, avendo come presupposto di fondo che solo attraverso l'educazione e la formazione si può costruire quel cambiamento culturale e sociale che rinnova le giovani generazioni. Per tale ragione, in questo breve lavoro si intendono presentare alcune considerazioni soprattutto per quanto concerne *imparare a conoscere* rimettendo in discussione i modelli e i processi di *teaching* e di *training*, di formazione in-servizio che appaiono oggi piuttosto diversi rispetto al passato, non solo in Italia ma anche all'estero¹. Si tratta di investire sull'educazione, puntando l'attenzione sul corpo docente in ordine alla loro qualità formativa e capacità educativa delle giovani generazioni che oggi sono disorientati e senza punti di riferimento certi. (Mortari, 2009)². Il tentativo è quello di focalizzare l'attenzione sulla formazione e professionalità del docente, che si scontra, oggi più che mai con la complessità e problematicità degli eventi che si presentano nell'ambito della *governance* delle scuole autonome; con le problematiche quotidiane legate alla gestione delle relazioni umane tra colleghi; con la relazione complessa delle famiglie, degli alunni che richiede sforzi maggiori per i cambiamenti sociali e generazionali che mol-

- 1 Sulla formazione del docente a livello nazionale ed internazionale si rimanda a: A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, la Nuova Italia, Firenze 1968 (1959); P. Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005; R. Luperini, *Il professore come intellettuale*, Manni, Lecce 1998; P. Mulè, *La formazione del docente in Spagna dal 1945 ad oggi. Un'analisi critica della formazione docente tra normative, modelli e applicazioni*, Anicia, Roma 2011; Id., *Il Ritorno della pedagogia: quale formazione dei docenti e dei dirigenti?*, in «Il Nodo Scuole in Rete», anno 15°, n. 40, 10 gennaio 2012, pp. 40-41; U. Margiotta, *The Grounded the Theory of Teaching*, *Pensa Multimedia*, Lecce 2011; G. Alessandrini, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2002; M. Costa, *Capacitare l'innovazione la formatività dell'agire lavorativo*, Milano, Franco Angeli, 2016; S. Molina García, E. García Pascual (Coordinadores), *La formación del profesorado: Bases para un modelo de formación en la Unión Europea*, Egado Editorial 1999; M. Gonzales SanMamed, *Formación docente: perspectivas desde el conocimiento y la socialización profesional*, PPU, Barcelona 1995a; A. Perez Gomez, *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*, en A. Villa (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid 1988, pp. 128-148; P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Harmattan Paris 1994; M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris 1994; M. Altet, L. Pasquay, P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants quelle professionnalisation?*, De Boeck-Université, Bruxelles 2002; V. Ellis, A. Edwards and P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development Learning teaching*, Routledge, New York, eBook 2010; S. Borg and H. Santiago Sanchez (Eds.), *International Perspectives on Teacher Research*, Palgrave Macmillan, New York, eBook 2015; J. Brophy, S. Pinnegar *Teaching: Perspective, Methodology, and Representation.*, Elsevier, Oxford, UK: eBook, 2005.
- 2 Sulla qualità delle competenze dei docenti cfr. L. Mortari, *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

to spesso sono difficili da gestire per una carenza di mediazione, di comunicazione interpersonale; con la diffidenza delle istituzioni e degli attori del territorio che alcune volte appare insormontabile da superare per poter co-costruire reti significative, al fine di raggiungere obiettivi sociali ed educativi comuni.

1. I problemi emergenti

Dopo il *Rapporto Delors*, nel panorama scolastico contemporaneo il docente appare il protagonista essenziale del cambiamento per una istituzione di istruzione e di formazione che si trova a fare i conti, a livello europeo e non solo, con istituzioni che elevano sempre di più i percorsi formativi; legano la riflessione teorica con la dimensione pratico-applicativo; danno senso e valore all'esistenza del soggetto-persona che oggi sempre più appare disorientato in una società sempre più disorientante e caotica; realizzano l'integrazione e la piena inclusione sociale delle categorie deboli.

Ne consegue, l'esigenza di specializzare figure che dovranno governare la scuola che cambia con *vision* e *mission* diverse rispetto al passato, confrontandosi con i temi e i problemi che le nuove generazioni pongono e, di riflesso, la società pone. La scuola rappresenta, infatti, il luogo privilegiato per leggere ed interpretare le emergenze educative e sociali che debbano essere contrastate attraverso una partecipazione attiva di tutti gli *stakeholder* che ruotano attorno al mondo della scuola, dell'educazione e della formazione. Ciò implica la necessità di concentrarsi sulla figura del docente il quale non deve perdere di vista il progetto culturale, formativo a cui deve riferirsi quando opera quotidianamente nella scuola, offrendo servizi per la crescita intellettuale ed operativa delle future generazioni, i quali sono chiamati a confrontarsi, a livello globale, con le classi dirigenti dei Paesi europei e mondiali. Già con il *Rapporto Delors*, la Commissione aveva messo in evidenza «in che modo le politiche dell'educazione possano aiutare a creare un mondo migliore, promuovendo uno sviluppo umano sostenibile, la reciproca comprensione tra i popoli e un rinnovamento della democrazia praticamente vissuta (Delors, 1997, p. 14), ma oggi continuiamo a ragionare su questa questione ancora aperta.

Per quanto concerne il pilastro dell'educazione su cui intendo soffermarmi: *imparare a conoscere*, già la Commissione si era espressa precisando «la necessità di conciliare un'educazione generale, sufficientemente ampia con la possibilità di lavorare in profondità su un determinato numero di discipline particolari» (Delors, 1997, p. 18), ma poneva l'accento pure «sul sapere agire con una maggiore autonomia e capacità di giudizio, insieme a un più forte senso di responsabilità personale per il conseguimento di obiettivi comuni» (Delors, 1997, p. 14).

A distanza di 21 anni possiamo affermare che ancora il cammino è arduo e ricco di ostacoli che dipendono dalle credenze dei docenti, dalla loro mancata formazione in servizio, dalla carenza di capacità di negoziazione tra colleghi, da una ipotrofia organizzativa e metodologica dei docenti.

Sicché al docente, vengono richieste sempre più competenze alte non solo disciplinari, tecnico-professionali socio-relazionali, ma soprattutto di didattica generale e di didattica disciplinare. E su queste ultime si gioca la partita del cambiamento culturale, formativo e sociale del prossimo futuro della scuola nuova, proattiva attraverso un docente che deve sempre più essere proiettato a gestire in maniera diversa la comunità scolastica, in modo da costruire «una società educante fondata sull'acquisizione, sull'attuazione e sull'uso dei saperi» (Delors, 1997, p. 18).

A distanza di quasi quarant'anni, emerge la necessità di approfondire il dibattito epistemologico che riguarda i processi formativi al fine di risolvere i nodi problematici che emergono proprio nella relazione tra formazione ed educazione, nonché la possibile relazione tra pedagogia e scuola. Sebbene teoricamente nell'ambito del dibattito pedagogico contemporaneo emerga la riaffermazione del modello ermeneutico-critico dell'emancipazione, che interpreta il senso della formazione, da un punto di vista prettamente scolastico, invece, nell'ambito della politica scolastica i cambiamenti normativi ed istituzionali riguardano principalmente l'affermazione dei modelli didattici nell'ambito dell'organizzazione scolastica. È noto, in questo dibattito, quanto l'affermazione del cognitivismo didattico abbia influenzato notevolmente la normativa scolastica soprattutto in Italia³. Ma l'aspetto più importante è la trasformazione della figura del docente a cui sono imposti compiti che ne hanno modificato notevolmente il repertorio professionale. L'insegnante, a partire dagli anni 1980, è spinto dalla pedagogia ministeriale e dalla politica scolastica ad interpretare il ruolo di un tecnico della trasmissione dei contenuti ed è obbligato sempre più ad adattare i contenuti alle esigenze specifiche psicologiche dell'allievo. In questo senso, la sua professionalità è condizionata dalla dimensione psicologica della didattica e questo influisce molto sul rapporto tra didattica e contenuti, rapporto che rappresenta un aspetto fondamentale delle polemiche sulla scuola che hanno preso avvio negli ultimi due decenni del secolo scorso. In altri termini, gli anni '80 sono caratterizzati in modo specifico da questo legame tra didattica e figura del docente, che influenzerà i programmi ministeriali del periodo, trasformando complessivamente gli ordinamenti della scuola italiana anche in assenza di una *grande riforma* che verrà sono successivamente negli anni '90. Sul piano del dibattito scientifico degli anni 1990, la pedagogia con il suo oggetto specifico d'indagine: *la formazione* sarà indagata attraverso metodologie di contestualizzazione in situazione come la scuola secondo logiche organizzative, da cui scaturirà una radicale trasformazione del modello istituzionale della scuola verso l'autonomia⁴, con il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, che regola l'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. Se negli anni '80 l'insegnante opera all'interno di un contesto scolastico, richiedendo una collaborazione sinergica tra discipline e docenti. Si pensi alla legge n. 517/77, attraverso cui alla logica del programma disciplinare, richiedente un individualismo operativo dell'insegnante, si sostituisce la logica della programmazione di strumenti, tecniche, metodologie educative e didattiche, idonei a concretizzare nella pratica scolastica il perseguimento di obiettivi formativi di ordine logico-mentale. In sintesi, nella pratica scolastica l'attenzione è rivolta al curriculum che è la forma particolare di presentazione di contenuti e la specificazione dei processi mentali che il soggetto deve mettere in atto interagendo con questi. Compito delle procedure d'istruzione è quello di definire l'articolazione dei supporti didattici e delle riflessioni che dovrebbero rendere possibile la messa in atto dei curricoli. In Italia il quadro normativo, introdotto con la riforma della scuola dell'autonomia, disci-

3 Si pensi all'affermazione di una certa influenza del cognitivismo e del concetto di interdisciplinarietà nei *Programmi della scuola media* del 1979, nei *Programmi della scuola elementare* del 1985, nella legge del 1990, nei *Nuovi Orientamenti della scuola dell'infanzia* del 1991

4 Sull'argomento cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2002.

plinata dal DPR n. 275/1999, nell'art. 4, si definisce l'autonomia didattica quale facoltà delle scuole, nel rispetto della libertà di insegnamento e della libertà di scelta educativa delle famiglie, di dare concretezza agli obiettivi nazionali realizzando percorsi formativi funzionali al *diritto all'apprendimento* degli alunni, valorizzando le diversità, promuovendo le potenzialità e adottando tutte le iniziative utili al conseguimento *del successo formativo* degli alunni nel rispetto di alcuni parametri istituzionali quali gli obiettivi generali del sistema educativo (*Indicazioni Nazionali*) la domanda formativa delle famiglie e del territorio.

In questo scenario, si colloca il rapporto tra didattica generale e didattica disciplinare, per un insegnante che sia in grado di muoversi in una realtà sociale e scolastica molto complessa che richiede competenze specifiche ed adeguate per determinare il successo formativo degli alunni/studenti attraverso la pianificazione di percorsi formativi personalizzati. Per realizzare ciò, è necessario che l'insegnante oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, debba essere un esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus*, ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze. In Italia, l'impianto della scuola secondaria, si pensi al nuovo assetto liceale, tecnico e professionale⁵, intende rispondere, nel suo complesso, allo scenario che oggi si presenta in transizione e mutamento, tanto da sollecitare le istituzioni di istruzione e formazione a modificare l'azione educativa e formativa gestita dagli stessi insegnanti che devono far conseguire agli studenti obiettivi educativi, obiettivi specifici di apprendimento ma anche traguardi di competenze. Ciò implica però che ci sia un percorso formativo che dovrebbe sempre più fornire armonia e coesione tra di diversi ordini e gradi scuola che dovrebbero trovare, nel nuovo orientamento formativo delle competenze, un elemento comune. A riguardo l'Unione Europea ha già tracciato nelle *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa* del 18 dicembre 2006 e 23 aprile 2008, il percorso, declinando *le competenze chiave* per l'apprendimento permanente che dovrebbero costituire il comune orizzonte europeo della scuola. Ne consegue la necessità di un'attenzione alla formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante tesa a sviluppare ed elevare la sua professionalità, che deve essere intesa non più come un dovere ma come un diritto di crescita personale e professionale.

A tal proposito, affiorano alcuni interrogativi che rimandano nello specifico al rapporto tra didattica generale e didattica disciplinare ed, in generale, alle sue competenze tecnico-professionali e trasversali, e cioè: ma l'insegnante ha oggi gli strumenti concettuali ed operativi per affrontare questo vuoto? Possiede ancora oggi la motivazione dell'apprendimento, ossia il desiderio di imparare continuamente e di comprendere? Viene formato adeguatamente nei corsi universitari di I e II livello e nel TFA circa le competenze disciplinari e quelle didattiche o ancora la formazione iniziale si fonda sui contenuti disciplinari, detti pure Saperi? E ancora, i percorsi di formazione in servizio rivolti ai docenti sono efficaci al punto da promuovere cambiamenti effettivi? E la pedagogia a livello teorico e pratico, ha delineato nuovi codici e nuovi saperi unitamente alle nuove metodo-

5 D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 e D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, relativi, rispettivamente, al riordino degli Istituti professionali, degli Istituti tecnici e dei Licei.

logie didattiche, lontani da modelli astratti, ma capaci di analizzare, decostruire linguaggi, pensieri, codici comportamentali con uno sguardo alle differenze da valorizzare, all'inclusione formativa e sociale da costruire nelle scuole? A mio giudizio, affrontare il tema dell'insegnate per una nuova scuola europea impone la ri-formulazione di una pedagogia per la formazione del docente della scuola europea che deve necessariamente rispondere a questi interrogativi.

2. Alcuni modelli di riferimento

Rispondere a questi interrogativi significa prendere atto, innanzitutto, che ancora oggi alcuni istituzioni di istruzione e formazione italiane, in taluni casi, a livello didattico, fanno leva sul modello di Bloom che focalizza l'attenzione sul raggiungimento degli *obiettivi cognitivi* dimostrando di non essere pronte a spostare l'azione educativa della scuola e degli insegnanti verso traguardi e profili di competenze, come avanzato dall'Unione Europea nelle *Raccomandazioni* del 2006 e del 2008. In questo senso, «la complessità e l'accelerazione del sapere richiedono mappe cognitive e competenze forti, coerenti e flessibili»⁶ (Fasano, 2008, 2008, p. 20). In questo senso, «L'indicazione che proveniva da Bruner⁷ sulla problematica del rapporto tra contenuti e discipline era chiarissima: non bisogna pensare di insegnare tutti i contenuti delle discipline, ma soltanto le strutture, i concetti fondanti, garantendo la scientificità disciplinare e rispettando i ritmi psicologici degli alunni. Sul piano metodologico, gli insegnanti erano sollecitati a privilegiare l'apprendimento per scoperta, selezionando le esperienze più utili ad incrementare la motivazione ad apprendere negli alunni» (Cornoldi, 1995, p. 44). Con il cognitivismo si afferma il concetto di mediazione: «la didattica si caratterizza fondamentalmente come una relazione di aiuto, all'interno della quale, anche se con diversi ruoli e protagonisti, allievi e insegnanti, attivano e intrecciano i propri processi cognitivi» (Ib.). L'apprendimento, secondo questa prospettiva, è il risultato dell'interazione tra i soggetti all'interno di una cultura e la mediazione educativa e didattica fondamentale per promuovere l'acquisizione del linguaggio, dei concetti, delle conoscenze e per lo sviluppo delle abilità e delle competenze» (Cornoldi, 1995, p. 45). L'insegnante come mediatore didattico, assume il ruolo di facilitatore dei processi cognitivi degli allievi. Reuven Feuerstein è lo studioso più conosciuto sul tema della mediazione didattica. La sua impostazione, originariamente piagetiana si è sviluppata nel tempo integrando elementi delle teorie di Vygotskij fino a presentarsi come un vero e proprio metodo, corredato da un programma applicativo ad uso dei formatori abilitati» (Ib.). Tuttavia, sostiene Gardner – esperto di scienze cognitive e dell'educazione ad Harvard – oggi siamo indotti ad interrogarci sulle modalità di educazione/formazione presenti nei diversi sistemi scolastici italiani ed europei, sui percorsi di formazione degli insegnanti che rimangono soprattutto in Italia, ancora ancorati a prospettive e logiche conservatrici che poco hanno a che fare con l'innovazione didattica e la ricerca che sono le categorie principali dello sviluppo delle teorie e tendenze pedagogiche presenti nei sistemi scolastici europei ed americani. Infatti, «Gli individui che non hanno al proprio attivo una formazione in una o più

6 Vedi anche G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, 2004;

7 Sulla storia del cognitivismo cfr. P. Tabossi, *Intelligenza naturale e intelligenza artificiale*, Il Mulino, Bologna 1988; N. Neisser, *Conoscenza e realtà*, 1976.

discipline non saranno capaci di affermarsi in nessuna posizione impegnativa e saranno relegati a compiti più banali. Gli individui che non hanno capacità di sintesi saranno travolti dalla mole delle informazioni e non sapranno compiere scelte sensate nella sfera privata e professionale. Gli individui che non hanno capacità creativa saranno sostituiti dai computer e allontaneranno quelli che sono dotati di creatività. Gli individui che non hanno rispetto non saranno degni del rispetto altrui, e avveleneranno il luogo di lavoro e gli spazi comuni. Gli individui che non hanno etica genereranno un mondo deserto di lavoratori etici e di cittadini responsabili: nessuno di noi vorrà vivere in quel desolato pianeta» (Gardner, 2006, p. 28).

Ne consegue l'emersione di alcuni nodi problematici dovuti principalmente al rapporto mancato tra *contenuti delle discipline e metodologie didattiche* in modo da favorire i processi d'apprendimento, *l'apprendere ad apprendere* degli studenti. Analizzando i nodi problematici si riscontra: 1. *la necessità di pensare, organizzare e gestire una classe*, interpretata come contesto di per imparare ad apprendere, in cui il docente sia in grado di insegnare agli studenti di apprendere conoscenze profonde e procedure di base per articolare con successo i propri percorsi di vita. Si legge dalle *Direttive sui nuovi licei* che: «i percorsi debbono fornire allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro». 2. *La mancanza di conoscenza da parte degli studenti* generata molto spesso da una carenza di metodi e tecniche che dovrebbero essere conosciute e utilizzati dall'insegnante per potere gestire e organizzare la propria azione didattica, che dovrebbe caratterizzarsi per lo sviluppo della capacità di sviluppare il curricolo e di valutare gli alunni, nonché alla capacità di cogliere i nessi tra pensiero e azione e tra contesto sociale e azione. Si legge dalle *Direttive sui nuovi licei* che: «Si rende necessaria la scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimonianza non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal come contribuiscono al successo formativo». Ciò impone che occorre investire nella trasformazione delle azioni didattiche unitamente ai contenuti, al fine di costruire contesti educativi e formativi in cui si sviluppino processi di *imparare ad imparare*. L'insegnamento così come si legge nelle *Indicazioni Nazionali*, dovrebbe considerare che competenze di natura metacognitiva, imparare ad imparare, relazionale, sapere lavorare in gruppo, o attitudinale, autonomi e creatività, non sono escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito diretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle classi. 3. *La demotivazione originata da azioni routinarie* per cui è fondamentale soffermarsi sulla percezione che l'insegnante ha di sé nel sistema scolastico e nella classe come protagonista attivo che deve favorire la costruzione delle conoscenze degli strumenti.

Si evince infatti l'urgenza che, ancora in molti sistemi educativi e formativi, gli insegnanti debbano apprendere ad utilizzare con sicurezza e attenzione metodi e strumenti per una gestione attiva della classe e la formazione delle competenze, superando le paure e le reticenze al cambiamento delle abitudini consolidate. 4. *La carenza di relazione interpersonale ed educativa* che dovrebbe essere superata se si pone l'accento sul miglioramento delle abilità relazionali legate sia al rapporto tra insegnante e studente che tra i colleghi. 5. *Carenza di collaborazione tra colleghi*, in quanto molti docenti sono reticenti a lavorare insieme, tendono a lavorare in maniera isolata, perché temono il giudizio degli altri e così facen-

do non comunicano le proprie esperienze e quindi le proprie buone pratiche educative. Ne consegue, la necessità di una pedagogia per la formazione dell'insegnante che si fonda sulla organizzazione gestione della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti in relazione alla concezione epistemologica, ontologica e metodologica di partenza e quindi, allo studio della disciplina relativamente alla propria specializzazione e dei processi concettuali dell'insegnamento; alle sue pratiche, ossia che si fonda sullo sviluppo di una cultura professionale dell'insegnante orientata al cambiamento, consapevole di ciò che fa e del perché lo fa, attento al contesto e disponibile alla collaborazione attraverso la sua partecipazione critica e riflessiva. Si tratta di osservare come hanno agito in classe, di riflettere sulla propria attività quotidiana, analizzarla e valutarla per apprendere da essa e dal confronto con i colleghi, come sostenuto nel *modello autoriflessivo* di Schön; alle metodologie e strategie che adotta nell'attivare i processi di apprendimento degli alunni nell'ambito educativo attraverso l'innovazione e la ricerca. Si tratta di tenere presente l'interazione tra elementi contestuali della scuola e le credenze degli insegnanti, dal momento che lo sviluppo dei soggetti si realizza attraverso l'unione di tali elementi. In ultima analisi, occorre riflettere prima di tutto sul cambiamento degli atteggiamenti degli insegnanti che molto spesso preferiscono non esporsi a situazioni di incertezza né tanto meno, al confronto con i colleghi e finiscono per reiterare comportamenti e azioni rigide che in maniera routinaria compiono a scuola. Tutto questo si riverbera sui processi di crescita personale e sociale degli studenti, nonché sui loro processi formativi e sul loro modo di concepire la disciplina stessa che non viene intesa come 'modo peculiare di guardare il mondo', ma come materia che viene concepita come un insieme di conoscenze, di dati, di cifre, di formule da acquisire mnemonicamente senza che rimane nulla per la vita. Gli insegnanti hanno perciò il compito di guidare gli studenti ad un apprendimento progressivo dei concetti. Ciò implica che gli insegnanti abbiano analizzato e selezionato i manuali, i sussidi da far studiare agli studenti; abbiano chiaro un piano progressivo dei concetti, ossia cosa affrontare prima, nel momento adeguato e con organicità, cosa dopo, attraverso una seria progettazione del 'curricolo verticale'; abbiano chiari i criteri: di concretezza, ossia la progressione dei concetti a partire da situazioni comunicative facili e precise; di reimpiego ossia come riutilizzare i concetti e gli strumenti appresi, arricchiti da ulteriori apprendimenti ed acquisizioni teoriche e riutilizzati in situazioni comunicative più complesse e di sistematizzazione dei concetti, ossia la capacità di inquadrare sul piano teorico i concetti e che sappiano concretizzare sia l'approccio induttivo che deduttivo per favorire i processi di apprendimento. Si prospetta così un nuova figura di insegnante che punti su un insegnamento che sia innovativo e di qualità per i propri studenti al fine di prepararli adeguatamente all'ingresso nella vita della società del futuro.

3. Alcune piste di ricerca attuali

Partendo dalle *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, riproposta nel Documento tecnico connesso al Regolamento sull' adempimento dell'obbligo di Istruzione – Decreto 22 agosto 2007 e alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 del Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli*, nonché dai recenti documenti internazionali, da cui emergono le definizioni circa i concetti di conoscenza, abilità e competenza e nelle quali si precisano le 8 competenze chiave che i docenti devono fare conseguire agli studenti, appare chiaro quale sia il compito del docente, al quale è richiesta una pro-

fessionalità diversa che si misura con un ruolo, competenze e responsabilità nuove. Dai contesti scolastici italiani si registra la necessità di specializzare il corpo docente in merito a *competenze didattiche, disciplinari e di gestione della classe, nonché competenze nelle scienze dell'educazione* per potere fare acquisire i saperi e raggiungere competenze. Ciò implica «[...] che un processo educativo non si risolve tecnicamente nei contenuti, ma richiede l'attivazione di un contesto relazionale accogliente e motivante, dove l'allievo esperisca apprendimenti significativi» (Mortari, 2009, p. 10). Si tratta perciò di costruire delle buone relazioni. Già l'area anglofona pone l'accento sul «percorso formativo dei docenti la necessità di una preparazione alla ricerca e l'acquisizione di competenze riflessive, assi portanti questi della formazione dei docenti» (Ib.). A riguardo, gli insegnanti si propongono come *agenti riflessivi*, in grado di realizzare e utilizzare in prima persona nuove forme di conoscenza. Ciò richiede che le istituzioni, le organizzazioni, i sistemi sociali, assegnino e riconoscano agli insegnanti competenze costruttive e ricostruttive di saperi e conoscenze prodotti attraverso percorsi di riflessione (Fabbri et alii, 2008). Sulle *competenze epistemiche e riflessive* è bene precisare che il docente deve essere in grado di individuare e organizzare esperienze educative che 'siano le migliori per particolari gruppi di studenti in specifici contesti' rispetto all'obiettivo di fare emergere in ciascuno le proprie potenzialità. Il docente oggi con la sua professionalità si misura su una delicata declinazione di intenzionalità, istanze normative, ipotesi regolative «che devono essere negoziate e condivise nell'ambito di contesti e situazioni unici e peculiari, il che richiede l'esercizio di forme di riflessività pratica, che modulano la dialettica esistente tra disegni teorici, modellizzazioni, progettualità e prassi operativa» (Fabbri et alii, 2008, p. 25). I docenti sono costantemente chiamati a fare uso di conoscenze disciplinari e metodologiche, di "teorie" pedagogiche da riscontrare e adattare nei contesti e nelle situazioni educative ma sono anche spinti a sperimentare forme di conoscenza empirica e pratica in modo da rispondere alle situazioni problematiche della prassi didattica quotidiana. Il docente, quindi, «deve compiere un'intensa opera di auto-riflessione all'interno di quelle che sono le problematiche della sua interiorità in rapporto alla relazione educativa con lo studente. Lo studente deve essere considerato un 'limite positivo, una differenza' che determina inevitabilmente un'opera di decentramento psicologico su cui far valere la professionalità dell'insegnante in tutta la sua complessità» (Spadafora, 2015, p. 35). Ecco che la riflessione sulla epistemologia riflessiva della pratica ha dato luogo oggi ad un profilo di professionalità docente in grado di diagnosticare, affrontare e risolvere problemi dell'agire educativo e didattico attraverso logiche partecipative, negoziali e criticamente orientate. Sicché, il docente orienta il suo agire intenzionale guidato da obiettivi pragmatici, «che si concretizza in una continua analisi delle situazioni, nell'individuazione delle strategie più idonee ad affrontarle, nella progettazione e realizzazione di attività, nel recupero di varie risorse culturali adeguate, nella valutazione del lavoro svolto per ridefinire in modo più efficace l'attività futura» (Mortari, 2009, p. 11). Oggi si è riflettuto a lungo sia sulle *teaching practices*, sul rapporto relazionale docente-discente, che sulle pratiche strutturanti e organizzative, in quanto rappresentano 'le azioni finalizzate ad attivare e creare le condizioni per realizzare certi precisi *setting* di apprendimenti e organizzare la vita della classe'. Il docente si misura, inoltre, su altro aspetto che riguarda l'impegno mentale sia cognitivo che emotivo e relazionale. Si tratta di un impegno molto difficile che implica uno sforzo per risolvere i problemi emergenti. Ma si misura anche e continuamente con il curriculum in cui si presentano questioni aperte in un sapere definito e sistematico, capace di fornire gli strumenti concettuali ed operativi per risolvere tutte le questioni. Ne consegue che «l'educazione è un percorso esperienziale com-

plesso; una buona teoria dell'educazione di tale cammino dovrebbe sapere individuare con una certa precisazione la direzione di tale cammino e i criteri per scegliere quelle esperienze che consentono ad ogni soggetto il massimo di attualizzazione possibile delle proprie possibilità esistentive» (Mortari 2009, p. 13). E comunque il problema sarebbe poi la traducibilità delle teorie nella pratica. Ecco che il docente auto-riflessivo è un progettista consapevole e critico della crescita e dello sviluppo della crescita formativa unica, singolare e irripetibile di ogni studente, attraverso la didattica personalizzata che consente di sviluppare il progetto di vita di tutti e di ciascuno e che valorizzi la diversità dei talenti.

Conclusioni

Da questa disamina, si ravvisa una sfida, all'attuale sistema della formazione iniziale ed in servizio del docente italiano, che va ulteriormente ripensato, volta a migliorare la professionalità del docente, cercando di costruire attorno ad un consistente nucleo di conoscenze disciplinari, tutte quelle pratiche organizzativo-didattiche che attengono all'insegnamento in quanto tale, ma anche alla relazione interpersonale che si viene ad instaurare tra docente e discente, nell'ottica della specializzazione professionale dei docenti, sviluppando itinerari formativi che diano loro quella opportunità di acquisire le modalità di trasmissione delle metodologie di ricerca, la riflessione epistemologica dell'oggetto stesso di ciascuna disciplina, le competenze relative alla trasmissione disciplinare, nonché la responsabilità etico-professionale e le competenze in ordine alle pratiche di lavoro situate. In questo senso, «il lavoro del professionista consiste in uno sforzo continuo di costruzione del senso all'interno di situazioni dove predominano complessità, instabilità, incertezza, unità e conflitto di valori» (Baldassarre, 2009, p. 10). Il docente dovrebbe quindi saper lavorare in *équipe* ed essere in grado di progettare la formazione dei soggetti, nell'ottica della misura, della cura e del rispetto dell'altro, nel tentativo di dare un sostanziale contributo a questa crisi sociale, che è indice, ad un tempo, di una crisi morale, che è l'*humus* della diffusione della violenza, del crimine, dell'aggressività, della mancanza di tolleranza, di integrazione, della differenza come valore e risorsa.

In ultima analisi, il docente con la scoperta della sua identità, del suo ruolo culturale e professionale determina l'acquisizione e l'interrelazione tra competenze disciplinari e pratiche di 'insegnamento', di trasmissione delle stesse discipline, nell'ambito di una *relazione interpersonale* che si viene ad instaurare tra due soggetti: insegnante ed allievo, attraverso il dialogo⁸ (Buber, 1958), una rela-

8 In questa prospettiva, è significativa la presenza di Buber che con la sua filosofia dialogica [cfr. M. Buber, *Il principio dialogico*, trad. it., Comunità, Milano 1958 (1923)] ci permette di cogliere adeguatamente il nesso della relazione docente e discente: «l'allievo cresce attraverso l'incontro con il maestro e l'insegnante è in grado di educare gli allievi solo quando è capace di costruire una reale reciprocità tra se stesso e loro. Nella prospettiva dell'educazione dialogica vale infatti il principio dell'accettazione dell'alterità: soltanto nella reciprocità del 'pieno essere' educatore ed educando entrano in sintonia educativa. Il solo accesso alla pienezza interiore degli allievi viene attraverso la confidenza guadagnata non una volta per tutte, ma attraverso la partecipazione alla loro vita e l'accettazione della responsabilità che tale partecipazione comporta» (G. Chiosso, *Novemto pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 337).

zione che non è mai definitiva, ma è dinamica, in continuo svolgimento, essendo il soggetto-persona da formare unico, singolare ed irripetibile.

Si tratta di privilegiare dunque l'interconnessione delle conoscenze attraverso la strutturazione di un percorso formativo ben organizzato e congegnato che non corrisponda più al tradizionale 'accumulare delle conoscenze', bensì allo 'sviluppo dell'attitudine a diagnosticare, affrontare, contestualizzare problemi e relazioni umane che «tende a produrre l'emergenza di un pensiero 'ecologizzante', nel senso che esso sia ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e beninteso, natura.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Altet, M., Pasquay, L., Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck-Université.
- Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professionalità docente*. Roma: Carocci,
- Bertagna, G. (2002). *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. Brescia: La Scuola.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borg, S. and Santiago Sanchez, H. (Eds.) (2015). *International Perspectives on Teacher Research*. New York Palgrave Macmillan.
- Brophy, J., Pinnegar, S. (2005). *Teaching: Perspective, Methodology, and Representation*. Oxford, UK: Elsevier.
- Buber, M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano: Comunità.
- Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione la formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, Riordino degli Istituti professionali.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, riordino degli Istituti tecnici.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, Riordino dei Licei.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un Tesoro*. Roma: Armando. Ed. or. (1996). *Learning: the Treasure whitin Report to Unesco of the International Commission on education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- Ellis, V., A. Edwards and P. Smagorinsky (Eds.) (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development Learning teaching*. New York: Routledge.
- Fabbri, L., Striano, M., Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fasano, M. (2008). *Modelli e ambienti di apprendimento per la formazione degli insegnanti nel XXI secolo*. Roma: Anicia.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il future*. Milano: Feltrinelli. Ed. Or. (2006). *Five Minds For The Future*. Boston: Harvard Business School.
- Gonzales SanMamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Luperini, R. (1998). *Il professore come intellettuale*. Lecce: Manni.
- Margiotta, U. (2011). *The Grounded the Theory of Teaching*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mulè, P. (2012). *Il Ritorno della pedagogia: quale formazione dei docenti e dei dirigenti?* Il Nodo Scuole in Rete, 15°(40), 10 gennaio 2012, 40-41.

- Mulè, P. (2005). *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*. Roma: Anicia.
- Mulè, P. (2011). *La formazione del docente in Spagna dal 1945 ad oggi. Un'analisi critica della formazione docente tra normative, modelli e applicazioni*. Roma: Anicia.
- Neisser, N., *Conoscenza e realtà*. Psicologia cognitivista, 1976.
- Perez Gomez, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. En A. Villa (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Harmattan.
- Santoni Rugiu, A. (1959/1968). *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Spadafora, G. (2015). *L'insegnante per la costruzione di una scuola democratica, inclusiva e europea*. In P. Mulè (a cura di). *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*. Roma: Anicia.
- Tabossi, P. (1988). *Intelligenza naturale e intelligenza artificiale*. Bologna: Il Mulino.



Una scuola in mutazione tra governance sociale e governance culturale. Policy maker, Capability approach, Global citizenship e Conoscenza

A school in mutation between social governance and cultural governance. Policy Maker, Capability approach, Global citizenship and Knowledge

Nicolina Pastena
Università degli Studi di Salerno
npastena@unisa.it

ABSTRACT

The research of innovative educational models is, in the modern era, one of the topics of greatest interest in the pedagogical theorization. The education of young generations has always been the focal point of the social evolution and the economic and cultural growth of a people. A recent study by "TreeLLLe" highlights how, in today's educational landscape, the form of "learning to know" prevails significantly on the form of "learning to live with others". In this sense, it would be desirable to have greater interaction between social governance and cultural governance. The Capability approach opens, in this direction, interesting reflections, combining capabilities and opportunities in the perspective of well being. In this context, cultural responsibility, social responsibility, political governance and cultural governance intersect each other, creating a subject conscious of "being" through a "social being". Thus, an "active space of education" is dominated by an eternal tension between "universal action" and "individual action". It is necessary to look for the birth of a renewed social and personal identity, capable of facing the challenges of an increasingly complex and planetary world.

La ricerca di modelli pedagogici innovativi, capaci di rispondere alle contestuali esigenze educative dell'epoca moderna, rappresenta uno dei temi di maggiore interesse per il mondo della scuola e per la teorizzazione pedagogica. L'educazione delle giovani generazioni è da sempre l'elemento focale intorno a cui ruota l'evoluzione sociale e la crescita economica e culturale di un popolo. Una recente indagine condotta da "TreeLLLe" evidenzia come, nell'odierno panorama educativo, la forma dell'"imparare a conoscere" prevalga in maniera significativa sulla forma dell'"imparare a vivere con gli altri". Sarebbe auspicabile, in tal senso, una maggiore interazione tra una governance sociale e una governance culturale. Il capability approach apre, in questa direzione, interessanti scenari di riflessione, coniugando capacità e opportunità nell'ottica del well being. In questo contesto, responsabilità culturale, responsabilità sociale, governance politica e governance culturale si intersecano sinergicamente dando vita a un soggetto-persona consapevole di "saper essere" in virtù di un "saper essere sociale". Si prospetta così uno "spazio attivo dell'educare" dominato da un'eterna tensione tra l'agire universale e l'agire individuale. È, così, necessario auspicare la nascita di una rinnovata identità sociale e personale in grado di affrontare le sfide di un mondo sempre più complesso e planetario.

KEYWORDS

Social governance, Cultural governance, Policy maker, Capability approach, Global citizenship. Governance sociale, Governance culturale, Policy maker, Capability approach, Global citizenship.

Introduzione

Negli ultimi anni, la spasmodica ricerca di sempre nuovi e più contestuali modelli pedagogici per l'*istruzione-formazione-educazione* delle giovani generazioni, ha rappresentato uno degli assi portanti dell'intera "Progettualità Scolastica".

La Scuola, infatti, nella sua più partecipata e globale forma di *Education*, ha rappresentato (e rappresenta) nella percezione sociale e culturale di ogni popolo, l'asse strategico che orienta e disciplina la dimensione *etico valoriale* del vivere, la *crescita economica* di un Paese e il *progresso civile dell'umanità*. La significatività della *mission* ad essa attribuibile, in relazione all'*efficacia/efficienza* del suo ruolo, si gioca prevalentemente nell'intersezione tra l'aspetto *cognitivo* (acquisizione di conoscenze/competenze) e l'aspetto *relazionale* (educazione a vivere con gli altri in termini di atteggiamenti/comportamenti), definendo panorami educativi in grado di fornire alle giovani generazioni "le mappe di un mondo complesso in continuo cambiamento e la bussola che consente di orientarsi" (Delors, 1996).

La scuola, al di là di ogni forma di *legittimazione scientifica, ideologica o giuridico-politica* si assume il compito essenziale e fondamentale di *educare/istruire* le giovani generazioni per l'inserimento in un mercato del lavoro molto difficile e particolarmente esigente. Sono richieste figure professionali dotate di solide, flessibili e articolate competenze. Gardner a tal proposito afferma che "per soddisfare le attese dei datori di lavoro, un individuo deve possedere una cultura elevata, essere flessibile e capace di affrontare la difficoltà e di identificare i problemi; soprattutto deve essere in grado di cambiare non episodicamente ruolo, e persino lavoro, nel caso in cui quello che svolge finisca per non avere mercato." (Gardner, 1999, p. 41)

Il concetto che dietro ogni scelta di educare esista la questione della soggettività e dei suoi rapporti con il sistema socio-economico è una questione certamente non totalmente definibile in termini di sola istanza pedagogica. L'educazione, è certo legata al contesto socio-economico, ma possiede un proprio dominio nel quale regole e desideri della società vengono meditati, ripensati, ristrutturati e riorganizzati. L'educazione, intesa quale istanza sovrastrutturale nei riguardi delle determinazioni socio-economiche, viene infatti definita dagli autori della scuola di Francoforte quale *istanza di mediazione*, quale "necessità di istanze intermedie per il divergere di universale e particolare nella tensione tra individuo e società, istanze che permettono l'inserimento non immediato dell'individuo nella totalità sociale" (Horkheimer, Adorno, 2001, p. 69).

Senza dubbio ogni forma di progettualità scolastica si ispira e si è ispirata, nel tempo e nello spazio, a *modelli di educazione* che, per certi versi, hanno giustificato e corroborato l'alto grado di complessità insito nel concetto stesso di società. L'attuale stato dei *saperi dell'educazione* sembrerebbe, però, indicare un percorso che identifica l'oggetto di questo sapere fortemente orientato e schiacciato sul versante del pilastro dell'*imparare a conoscere*, trascurando (se non in alcune disattese direttive ministeriali) il pilastro dell'*imparare a vivere con gli altri* (TreeLLLe, 2016, p. 18).

Alla luce di quanto affermato, sarebbe auspicabile una maggiore sinergia e una più stretta interazione tra una *governance sociale*, più attenta e consapevole delle reali esigenze educative di un popolo e una *governance culturale*, più orientata verso modelli sociali del vivere civile.

La dimensione cognitiva apre, dunque, pregnanti interrogativi sia sul significato senso del conoscere che sulla responsabilità sociale e civile che ogni essere umano si assume di fronte ad essa.

1. Policy maker e Capability approach

Il capability approach delinea interessanti scenari di riflessione sul tema; per sua stessa definizione, qui *capacità* e *opportunità* si intersecano in un gioco sinergico, favorendo percorsi di *qualificazione sociale* in un'ottica di *well being*. In questo contesto, l'acquisizione della conoscenza si identifica quale processo complesso: un ruolo determinante è rappresentato dall'impegno che l'essere umano assume sia verso se stesso che verso gli altri.

Sull'argomento Margiotta afferma "C'è oggi una domanda inevasa di senso non solo nel lavoro, nella produzione e nel consumo, ma ancor più nella qualità della relazione umana, cui la formazione deve cercare di rispondere, fornendo ragioni credibili per l'impegno delle singole persone e delle loro reti sociali. La risposta a questa domanda di senso è fornita necessariamente dalle comunità. Ma il loro sviluppo sul terreno della produzione o di servizi fondamentali (la scienza, la cultura, la scuola, la salute, il divertimento, lo sport ecc.) ha bisogno di uno Stato universalistico che fornisca a tutti uno zoccolo essenziale di crediti formativi e di welfare" (Margiotta, 2014, p. 46).

Se, da un lato dunque, le *scienze umane, economiche, sociali e psico-pedagogiche* regolano l'agire di un popolo e il suo vivere civile, dall'altro lato è necessario che la *responsabilità sociale* si intersechi sinergicamente con la *responsabilità culturale* in un quadro combinato di azioni che coinvolgono i portati sia di una *governance politica* che di una *governance culturale*.

La *capacitazione* permette all'uomo di essere *artefice del proprio destino*, di *imparare a conoscere* in virtù sia di un *saper essere* che di un *saper vivere con gli altri*. L'uomo *capacitante* assume, in sintesi, un atteggiamento di *consapevolezza* del suo essere *in relazione con gli altri* in maniera *responsabile* e *costruttiva*. Si stabilisce, per dirla con Maturana e Varela, un "accoppiamento strutturale" tra il *sistema uomo* (sé) e il *sistema mondo* (altro da sé) generativo di nuova conoscenza, di nuovo valore e di nuovo *progresso sociale*.

Si profila, in tal modo, l'idea di una scuola *capacitante* che "deve imparare a gestire relazioni che portano, attraverso la perturbazione del sistema, allo sviluppo di nuova conoscenza e valore. In tale contesto, l'organizzazione governa le due polarità: l'apprendimento evolutivo che si sedimenta in strutture sistemiche, difeso da automatismi autoreferenziali, e la progettazione e gestione razionale delle innovazioni da parte dei soggetti interessati ai loro risultati" (Costa, 2016, p. 10).

In questo framework di riferimento ci piacerebbe immaginare lo *spazio attivo dell'educare* sia come fonte del pieno, completo *sviluppo delle potenzialità* di ogni singolo individuo che come luogo privilegiato per il *progresso della società*.

Qui il nesso stretto tra vita soggettiva e cultura di appartenenza necessita di alfabeti, metodi, tecniche di ricerca; implica, in primo luogo, la capacità di gestione del proprio sapere, la capacità di valutarne i limiti e l'importanza per dare vita al più grande obiettivo dell'*educazione integrale* di ogni *soggetto persona*.

È un'idea di educazione questa che vede coinvolta l'esperienza vitale di ognuno e che attiene a quei principi e a quei valori essenzialmente fondanti di una cultura che pensa e produce al di là e oltre le aride forme dello psicologismo, moralismo, burocratismo, scientismo, tecnologismo, ideologismo.

Va dunque recuperato quel *filo rosso* che legittima le scelte sostanziali per la risoluzione dei problemi e che giustifica l'*agire quotidiano* senza trascurare l'importanza della *relazionalità dialogica* della scuola e la necessità di dare spazio a stati di *consapevolezza* della coscienza giovanile.

2. Global citizenship e Conoscenza

È importante, a questo punto chiedersi che cosa s'intenda per *spazio attivo dell'educare* nella prospettiva della globalizzazione. Gli uomini, afferma Delors, nel diventare *cittadini del mondo*, vivono un'eterna tensione tra il *locale* e il *globale*, che li costringe ad oscillare continuamente tra *dinamiche universali* e *dinamiche individuali* e a riporre speranze nella globalizzazione non dimenticando, però, l'unicità e l'irripetibilità del proprio essere (Delors, 1996).

In un'epoca in cui l'intero processo di globalizzazione si estende su basi tecnologiche, orientando l'unificazione dei mercati e le nuove forme di capitalismo, il problema centrale dell'intera teorizzazione pedagogica non è configurabile in un'azione semplificatrice e riduttiva della *persona umana*. L'odierna società si presenta complessa, policentrica, culturalmente frammentata, non sempre capace di proporre modelli valoriali condivisi e solide fondamenta su cui edificare processi significativi di educazione e di formazione del cittadino del mondo. Occorre, inoltre, contrastare, in maniera netta, le inquietanti dinamiche che caratterizzano l'odierno vivere sociale: fenomeni di discriminazione razziale, di sopraffazione, di insofferenza, di intolleranza, di xenofobismo.

Al di là dell'"Io penso" di kantiana memoria c'è una sorta di elemento trascendentale e motivazionale, una domanda e una risposta di senso sia sotto il profilo intellettuale che nell'ambito del rapporto interpersonale e relazionale.

Domande sul senso dell'impegno profuso, sull'utilità di affrontare alcuni temi e non altri, sulla risposta in termini di verità, utilità, bontà delle cose studiate, sulla necessità di affrontare problematiche che incidano sul piano comunitario e sul piano della convivenza civile, personale e generale degli uomini sono fondamenti culturali comuni che avrebbero bisogno di un alto grado di riflessività.

L'azione educativa di una *Scuola capacitante* si gioca, in tal senso, proprio nella possibilità d'intersecazione attiva e significativa tra il *prossimale* e il *distale*, tra *capacità interne* al sistema locale e *capacità esterne* ad esso. Si tratta essenzialmente di superare la logica delle capacità in un'ottica semplicemente *funzionalista* (Sen, 2001), per abbracciare una dimensione più *autopoietica generativa*, che la Nussbaum chiama *dimensione aristotelica*.

L'educazione e la formazione dovrebbero dare impulso alla partecipazione piena e consapevole delle giovani generazioni alla cultura di appartenenza, dare consistenza ai propri processi di autorealizzazione e alla formazione di un'identità personale e sociale all'insegna di un *principio etico e valoriale* forte e significativo.

Ciò fa riferimento, in primo luogo, alla consapevolezza individuale di ognuno, alla forza stimolante delle idee veicolate, allo spazio di vita, al riconoscimento dei luoghi nei quali diffondere vissuti e problemi.

Per far ciò serve, citando Morin in cornice moderna, un sistema educativo in grado di affrontare la complessità/ipercomplessità della dimensione educativa dell'essere umano nell'era planetaria (Morin, 2001). Occorre focalizzare l'attenzione sulla necessità di stimolare la nascita di una *rinnovata identità* (personale e sociale) che superi i confini nazionali e sia in grado di proiettarsi verso prospettive europeistiche, se non planetarie.

Gli esseri umani sono destinati a diventare *cittadini del mondo* con comuni destini e comuni obiettivi da perseguire: la pace, lo sviluppo sostenibile, il rispetto dell'ambiente, la crescita del capitale umano, la ricerca per l'innovazione (TreeLLLe, 2016, p.19).

Educare alla *cittadinanza attiva nazionale* ed *educare alla globalità* rappresentano, così, i presupposti essenziali di un concetto di educazione (Education) orientato alla *cittadinanza globale*.

Qui s'intersecano ambiti di riflessione che mettono a confronto l'essenzialità contenutistica e concettuale di temi quali "cultura e culture", "valore e valori", "identità personale e identità sociale", "relazioni interculturali autentiche e dialogo con gli altri", "valorizzazione di similitudini culturali".

Sono questioni queste che richiedono una nuova, più radicata e contestuale interpretazione e un superamento dell'attuale articolazione del sapere, "frammentato in tanti ambiti disciplinari unidimensionali che non comunicano tra loro attraverso un pensiero complesso, capace di concepire la multidimensionalità di tutti i problemi importanti che si pongono con l'affermarsi vorticoso dell'era planetaria" (Morin, 2012).

È di fondamentale importanza, in tal senso, promuovere forme di *educazione integrale*, capaci di coinvolgere in maniera rilevante processi di sviluppo della coscienza storica, che siano in grado di rappresentare l'espressione non solo delle capacità, delle attitudini, delle possibilità di ognuno, ma di consolidare l'esperienza sul piano della *conoscenza del passato*, della *comprensione del presente*, della *progettazione del futuro*.

3. Educazione allo sviluppo e alla cittadinanza globale

È proprio il concetto di *società complessa* che "obbliga" la scuola, in maniera sempre più consistente, a garantire a ciascuna *persona* sia il *diritto all'istruzione e alla formazione* che l'acquisizione di quelle competenze trasversali necessarie a districarsi in situazioni problematiche e dagli sviluppi imprevedibili (Delors, 1996).

La dimensione strutturale della fenomenologia scolastica non è più rappresentabile dal numero elevato dei suoi elementi costitutivi, quanto piuttosto dalla quantità e dalla qualità delle interrelazioni che si attivano.

In definitiva, il rapporto scuola e società sostanzia un nuovo modello di uomo, un cittadino attivo dai contorni europei, un uomo che sappia elaborare un proprio progetto esistenziale, che sappia essere artefice del proprio destino, ma anche protagonista del proprio tempo, un uomo in grado di esprimere una partecipazione attiva, un uomo che non subisce il cambiamento ma lo determina e lo governa.

Qui il concetto di *educazione allo sviluppo* lascia il posto all'*educazione alla cittadinanza globale*.

Un'importante associazione internazionale esperta in progetti di sviluppo, l'OXFAM, ha recentemente elaborato un interessante documento dove si identifica il profilo delle caratteristiche fondamentali di cui un buon *cittadino del mondo* dovrebbe essere in possesso.

Esse sono: consapevolezza del mondo e senso del ruolo come cittadino del mondo; rispetto ed apprezzamento per la diversità; indignazione per l'ingiustizia sociale; comprensione di come funziona il mondo; partecipazione alla vita comunitaria locale e globale; essere in grado di agire per un mondo equo e sostenibile; essere responsabile delle proprie azioni.

Conclusioni

Un progetto di *Scuola capacitante* che voglia essere in linea con un concetto di *educazione alla cittadinanza globale* non può prescindere, dunque, da una serie di parametri di riferimento culturale: *conoscenze appropriate* sia al contesto locale che alle dinamiche globali della società; *pensiero divergente*, capacità critica,

capacità comunicativa, spirito di iniziativa; personalità (*character*) attiva e creativa e *consapevolezza* del proprio essere; *longlife learning*; e) educazione al *significato/valore* delle proprie azioni.

L'intenzionalità formativa è quella di portare il *soggetto in formazione* al compimento delle proprie capacità, competenze, padronanze, o reti di padronanze (Margiotta, 2004); essa acquista la sua trasparenza in chiave di educabilità, allorquando ambienti, contenuti e metodi sollecitano il soggetto ad esercitare quanto appreso in una *dimensione* sistematicamente *metacognitiva* ed *ideativo-immaginativa*.

In ultima analisi, una *scuola capacitante*, nell'era della *global citizenship*, non può discostarsi da un processo educativo, considerato nella sua *globalità* come *sviluppo integrato e partecipato* di componenti *sociali, locali e globali*, sia in un'ottica di *universalizzazione del locale* e di *localizzazione del universale* che in un ambito di *responsabilizzazione etica e valoriale* di ogni individuo (Tomlinson, 2001). La proposta di Tomlinson è, in sintesi, quella di orientare nei processi di globalizzazione planetaria del nostro tempo politiche di integrazione, orientamenti etici, procedure giuridiche, concezioni pedagogiche e atteggiamenti educativi in direzione di una proposta che egli riassume nella formula di *glocalismo etico*.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2016). *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?* TreeLLLe. Quaderno 11.
- Delors J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Gardner H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Horkheimer M. & Adorno T.W. (2001) *Lezioni di sociologia*. Torino: Einaudi
- Margiotta U. (2004). *Formare professionisti dell'insegnamento*. Lecce: Pensa Editore
- Margiotta U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In Alessandrini G., La «pedagogia» di Martha Nussbaum Approccio alle capacità e sfide educative (Charter 2, 40-65).
- Morin E. (2012) *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina Editore.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Editore.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tomlinson J. (2001). *Sentirsi a casa nel mondo*. Milano: Feltrinelli Editore.



Integrare l'Educazione Fisica nel curriculum della scuola primaria. Un approccio collaborativo per l'insegnamento interdisciplinare

Integrating Physical Education in the Primary School Curriculum. A Collaborative Approach for Interdisciplinary Teaching

Simona Nicolosi

Università degli Studi di Enna "Kore" - simona.nicolosi@unikore.it

Carla Greco

Miur-Coni, Italia" - carla.greco@unikorestudent.it

Salvatore Di Stefano

Università degli Studi di Enna "Kore" - salvatore.distefano@unikorestudent.it

ABSTRACT

Interdisciplinary teaching connects two or more disciplines within content, activity, or experience-based teaching proposals. Interdisciplinary teaching models allow to combine different areas of knowledge and, at the same time, to maintain the integrity of each discipline curriculum. In an interdisciplinary program that includes the goals of physical education, movement is not simply considered as a tool for the realization of activities of other school subjects, but it allows the integration of the meanings of a knowledge sphere that pervades and enhances the embodied dimension of the human nature within a learning experience. The main purpose of the research was to analyze the results of a collaborative model application in planning teaching units that better the integration of physical education into primary school curricula. Focus groups and workshops on interdisciplinary planning were carried out with a group of 32 teachers and 1 school sports tutor in a primary school. Results showed that the choice of an interdisciplinary approach and integration of the physical education in the curriculum involve both technical aspect of planning and carrying out lessons – such as a deeper reflection on the objectives of each subject – and the personal vision of teaching practice, knowledge, and the meaning of school.¹

L'insegnamento interdisciplinare connette due o più discipline scolastiche all'interno di proposte didattiche basate su contenuti, attività o esperienze. I modelli di insegnamento interdisciplinare consentono di unire diverse aree della conoscenza e di mantenere, al tempo stesso, l'integrità di ciascun curriculum disciplinare. In un programma interdisciplinare che comprende gli obiettivi dell'educazione fisica, il movimento non viene considerato semplicemente come strumento per la realizzazione di attività di altre discipline scolastiche, ma vengono integrati i significati di un ambito della conoscenza che riguarda e valorizza la dimensione incorporata della natura umana all'interno di un'esperienza.

La finalità principale della ricerca è stata quella di analizzare i risultati dell'applicazione di un modello collaborativo nella programmazione di unità didattiche che integrano l'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria.

Sono stati realizzati focus group e laboratori per la progettazione interdisciplinare con un gruppo di 32 insegnanti e 1 tutor sportivo scolastico di una scuola primaria.

I risultati hanno mostrato che la scelta di un approccio interdisciplinare e l'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum coinvolgono sia aspetti tecnici della progettazione e della realizzazione della didattica, tra cui una riflessione più profonda sugli obiettivi disciplinari, sia il modo stesso in cui i docenti interpretano la professione, la conoscenza e il significato stesso di scuola.

KEYWORDS

Interdisciplinarity, Primary School, Physical Education, Teaching Methods, Ecological Approach. Interdisciplinarietà, Scuola primaria, Educazione fisica, Metodi di insegnamento, Approccio ecologico.

1 L'articolo è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il contributo specifico è da attribuire come segue: Simona Nicolosi: Introduzione, paragrafi 2.2 e 2.3, conclusioni; Carla Greco: paragrafo 1; Salvatore Di Stefano: paragrafo 2.1.

Introduzione

L'educazione interdisciplinare è un processo in cui due o più discipline vengono integrate con l'obiettivo di migliorare l'apprendimento degli studenti nelle aree della conoscenza interessate (Cone et al., 2009). Per raggiungere tale obiettivo si ricorre a modelli di insegnamento interdisciplinare che consentono la programmazione, l'organizzazione e la realizzazione di proposte didattiche basate su contenuti, attività o esperienze di apprendimento che coinvolgono due o più ambiti disciplinari.

I modelli didattici interdisciplinari consentono un'integrazione paritaria dei diversi saperi interessati: il contributo di ciascuna disciplina è equilibrato e vengono rispettate le finalità e i contenuti specifici di ognuna di esse.

La spinta verso una didattica interdisciplinare, già presente nelle Indicazioni Nazionali del 2012, è stata ribadita anche nell'ultima riforma scolastica (legge 107 del 2015) e sembra essersi ormai consolidata la sua pratica quotidiana nella scuola primaria italiana (Orsi, 2016; Giustini e Lizzi, 2013; Zambanini et al., 2009). Esistono però pochi esempi di integrazione che coinvolgono anche l'educazione fisica nelle attività interdisciplinari (Nicolosi et al., 2016). Quando si include l'educazione fisica, l'interdisciplinarietà non consiste nell'inserire il movimento all'interno di un'attività, senza alcuna precisazione dello scopo educativo, ma nel compiere uno sforzo comune per comprendere le affinità disciplinari ad un livello più profondo rispetto ad una semplice corrispondenza tra i contenuti. La progettazione di attività interdisciplinari pone delle sfide maggiori quando si cercano connessioni tra l'educazione fisica – che ha contenuti prevalentemente procedurali, relativi al “sapere come” – e altre discipline come l'italiano, la matematica o le scienze – che invece sono basate su conoscenze dichiarative, sul “sapere cosa” e tipicamente comunicate attraverso linguaggi verbali, orali e scritti –. Le difficoltà non sono poche, quindi, quando si tenta di andare al di là dei legami più evidenti tra i programmi. Esempi di connessione esplicita sono rappresentati dall'orientamento spaziale e dai concetti topologici, che uniscono educazione fisica, matematica e geografia oppure dall'espressione corporea consapevole, che può collegare danza e musica. Connessioni meno esplicite sono incluse nei percorsi sull'autonomia personale, che collegano italiano, matematica ed educazione fisica: ad esempio, per vestirsi occorrono flessibilità, coordinazione, equilibrio e controllo motorio, ma anche la conoscenza del concetto di sequenza o di algoritmo, la conoscenza degli indumenti e del vocabolario collegato, oltre che di uno *script* – o copione – comportamentale adeguato che comprende l'ordine con cui indossare ciascun indumento, le modalità per compiere le azioni specifiche, la verifica delle azioni compiute e, se occorre, la correzione degli errori. Ma si può scegliere anche di adottare strategie induttive proponendo dei problemi da risolvere, che richiedono agli allievi di attingere a conoscenze multidisciplinari per arrivare ad una soluzione.

Fogarty (1991) ha elaborato un modello molto completo che prevede 10 differenti modalità di realizzazione di un curriculum integrato. In relazione alle finalità e alle forme di applicazione delle variazioni, queste ultime possono essere distinte in tre gruppi. Il primo gruppo è composto da tecniche – *fragmented*, *connected* e *nested models* – che riguardano l'esplorazione delle relazioni all'interno di una singola area disciplinare. Nel secondo gruppo si collocano cinque variazioni – *sequenced*, *shared*, *webbed*, *threated* e *integrated* – che riguardano ciascuna una differente modalità di integrazione tra le discipline. In particolare, il *sequenced model* consiste in una riorganizzazione dei programmi di due o più discipline finalizzata a sincronizzare la trattazione degli argomenti

simili o comuni nello stesso periodo. Con questa tecnica, dopo l'accordo iniziale sulla programmazione, ciascun docente realizza da solo le attività in classe. Lo *shared model* si basa sulla condivisione di concetti, abilità o attitudini, e con questa tecnica i docenti possono decidere anche di insegnare in compresenza. Il *webbed model* consiste nell'utilizzo di un tema di base che può essere trattato in molte discipline, mentre si parla di *threated model* quando invece si sceglie un'idea o un tema di maggiore ampiezza, che congiunge trasversalmente più discipline. L'ultima variazione del gruppo invece è l'*integrated model*, in cui le abilità, i temi o i concetti di più discipline vengono uniti in modo da essere proposti simultaneamente dai docenti coinvolti. Infine, le ultime due variazioni del modello integrato, *immersed model* e *networked model*, riguardano gli allievi e i loro interessi personali. Il modello di curriculum integrato di Fogarty è stato supportato da diversi autori come Jacobs (1989) e Shoemaker (1989), tuttavia, Cone et al. (2009) hanno sottolineato come nonostante la proposta sia completa, la scelta tra le variazioni possa sovrastare altri aspetti sostanziali. Gli autori hanno così sperimentato i differenti approcci interdisciplinari arrivando ad un ulteriore modello, applicato nell'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria, che prevede tre variazioni: *connected model*, *shared model* e *partnership model*. L'ultima variazione apporta una novità rispetto agli altri due modelli che riprendono Fogarty, perché pone un accento specifico sia sull'esperienza di apprendimento sia sulla collaborazione tra i docenti nella programmazione e realizzazione della didattica. Alcune ricerche empiriche si sono concentrate sull'efficacia di quei progetti didattici che integrano l'educazione fisica con altre discipline e si preoccupano di analizzare anche la percezione dei docenti. Tali studi hanno evidenziato che per collaborare efficacemente sono necessari comunicazione continua, sostegno e fiducia reciproci, scambio di informazioni e un costante processo di autoanalisi e correzione dei punti deboli delle attività didattiche (Nicolosi et al., 2016).

Per realizzare una didattica interdisciplinare efficace, quindi, sembra necessario partire dal riconoscimento dell'importanza di obiettivi condivisi e dai risultati ottenuti dagli studenti, per poter attivare un processo collaborativo di costruzione delle attività didattiche.

L'articolo presenta i risultati di una ricerca in cui si intendono coniugare il modello di curriculum integrato di Fogarty (1991), successivamente rivisitato e adattato all'educazione fisica da Cone et al. (2009), e un approccio sistemico ed ecologico all'intervento educativo. Un aspetto fondamentale dell'integrazione disciplinare è proprio la possibilità di costruire una comunità di docenti che interpreta e realizza la propria azione didattica in maniera collaborativa e non gerarchica, che acquisisce forza ed efficacia collettiva dall'autoriflessione continua sul proprio lavoro (Nicolosi et al., 2016). In tal senso, è possibile parlare di co-disciplinarietà come modello collaborativo di insegnamento e come metodo di apprendimento. Il modello di insegnamento è basato sulla co-costruzione di proposte educative e sull'integrazione tra più discipline, mentre il metodo di apprendimento è centrato sull'allievo e sulla naturale inclinazione adattiva della mente a riconoscere le relazioni connesse tra le parti e ad attribuire dei significati ad una totalità (Nicolosi, 2017).

La finalità principale della ricerca è stata quella di analizzare i risultati dell'applicazione di un modello collaborativo nella programmazione di unità didattiche che integrano l'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria.

Sono stati inoltre perseguiti gli obiettivi specifici di potenziare le tecniche per la progettazione di un curriculum integrato e incrementare le occasioni di confronto su questi temi con un gruppo di insegnanti della scuola primaria,

attraverso l'organizzazione di laboratori e focus group sulla progettazione di unità didattiche interdisciplinari.

1. Metodo

1.1. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 32 insegnanti della scuola primaria e 1 tutor sportivo scolastico (F=31; M=2). Il team organizzativo era costituito, inoltre, da 10 laureati in Scienze delle attività motorie e sportive, che frequentano il corso di laurea magistrale.

1.2. Strumenti, articolazione delle attività e metodologia di lavoro

I dati sono stati raccolti attraverso tre focus group e tre laboratori sulla progettazione didattica interdisciplinare, in cui sono state realizzate delle unità di apprendimento (UdA) successivamente analizzate nelle loro caratteristiche tecniche.

Alla fine della ricerca è stato distribuito un questionario in cui gli insegnanti e i laureati in scienze motorie hanno valutato i punti di forza e di debolezza dell'esperienza e delle tecniche di programmazione interdisciplinari utilizzate.

Gli incontri (focus group e laboratori) sono stati realizzati nell'arco temporale di due mesi. Alla fine degli incontri programmati, gli insegnanti hanno avuto la possibilità di realizzare gli interventi didattici co-progettati, con la partecipazione del team organizzativo.

Attraverso i focus group, i docenti, suddivisi in piccoli gruppi, hanno discusso della loro pratica didattica e delle modalità di insegnamento interdisciplinare. La finalità principale dei focus group è stata quella di costruire uno spazio di confronto e uno sfondo condiviso di significati sulla didattica interdisciplinare e sull'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria.

I laboratori di programmazione hanno avuto l'obiettivo specifico di potenziare gli strumenti di progettazione interdisciplinare e le metodologie di lavoro cooperativo, per realizzare una integrazione dell'educazione fisica nella didattica.

Per raggiungere questo obiettivo è stato avviato un processo di co-progettazione interdisciplinare, che è consistito nell'applicazione di tecniche di lavoro per la progettazione di unità didattiche interdisciplinari, basate sulla strutturazione di una interdipendenza positiva e di responsabilità di lavoro individuali tra docenti e team organizzativo (Nicolosi, 2015). In ciascun laboratorio, i docenti hanno lavorato con quattro diversi modelli per la didattica interdisciplinare: *shared*, *webbed*, *threatened* e *integrated*.

Nel primo laboratorio è stato chiesto agli insegnanti di realizzare una o più unità di apprendimento, scegliendo tra due modelli per la didattica interdisciplinare, tra *shared* e *webbed* (Fogarty, 1991).

Lo *shared* model si basa sulla scelta di concetti, abilità o attitudini in comune tra due o più discipline.

Ad esempio, gli insegnanti di educazione fisica e musica possono scegliere di basare un ciclo di lezioni, in maniera organizzata e coordinata, sul concetto di tempo o di ritmo, per esplorare tutte le possibili connessioni tra le due discipline e con espliciti riferimenti alle attività dell'altra disciplina.

Il *webbed* model è un tipo di insegnamento che utilizza un tema centrale, con

contenuti rilevanti e significativi, che può essere trattato in discipline differenti. Ad esempio, un gruppo di docenti decide di trattare il tema delle Olimpiadi. Quindi, in educazione fisica potrebbero essere approfondite le discipline dei giochi olimpici e paralimpici, in geografia si potrebbe approfondire la cultura del paese in cui si tiene l'evento sportivo, in storia si potrebbe affrontare l'evoluzione dei giochi dalla Grecia antica alle Olimpiadi moderne, l'evoluzione del ruolo delle donne e così via.

Nel secondo laboratorio è stato utilizzato, invece, il modello *threatened* (Fogarty, 1991). Questo modello, che presenta un livello di complessità maggiore rispetto ai due precedenti, consente di creare un meta-curriculum, ovvero un percorso curricolare integrato legato da un unico filo rosso, in cui i docenti lavorano attorno ad un set di abilità o ad un gruppo di contenuti ritenuti prioritari.

Diversamente dalla tecnica *shared*, viene scelto un tema o un problema di ampio respiro e non un'abilità o attività. A differenza della tecnica *webbed*, in ciascuna attività legata al tema centrale convergono due discipline connesse tra loro. Occorre scegliere quindi un'idea più ampia che possa includere più temi disciplinari, svolti attraverso una o più attività, come ad esempio il principio di causa-effetto. Il tema viene affrontato in modo trasversale da più discipline, che sono interrelate a due a due. Ad esempio: il tema centrale viene affrontato da Educazione Fisica e Italiano in un'attività, poi da Storia e Matematica in un'altra attività, poi da Scienze e Arte e Immagine e così via. Con questa tecnica è possibile legare abilità di pensiero, abilità sociali, abilità di studio e altre competenze trasversali per apprendere attraverso tutte le discipline. Il modello *threatened* può essere utile anche per realizzare attività in più classi contemporaneamente o la programmazione di un curriculum verticale.

Nel terzo laboratorio, infine, è stato utilizzato il modello *integrated* (Fogarty, 1991). Il focus di questa tecnica è sull'esperienza di apprendimento, sulla possibilità di sperimentare, di fare, di risolvere problemi. Gli insegnanti hanno scelto tra due opzioni: proporre un'esperienza unica – in cui ogni disciplina ha il proprio obiettivo e un ruolo chiaro nelle attività che programmate – oppure un tema, un problema o un'abilità comune all'interno di due esperienze separate, una per ogni disciplina, con obiettivi diversi ma collegati. Inoltre, sono stati liberi di decidere se includere o meno l'educazione fisica nell'unità didattica interdisciplinare.

2. Risultati

2.1. Il focus group

La discussione di gruppo è stata rivolta all'approfondimento delle opinioni dei docenti su tre temi principali: i significati dell'interdisciplinarietà, le modalità pratiche di integrazione dell'educazione fisica con altre discipline e gli ostacoli percepiti nella programmazione e nella realizzazione di attività interdisciplinari.

L'analisi dei contenuti delle risposte dei docenti ha consentito di ottenere una descrizione dettagliata della pratica dell'insegnamento interdisciplinare, ma anche del ruolo assegnato all'educazione fisica nel quadro complessivo dei curricula disciplinari.

Da quanto è emerso dalla discussione, la didattica interdisciplinare ha un ruolo fondamentale nella scuola primaria e la programmazione viene già organizzata per ambiti del sapere, collegando tutte le discipline tra loro. Il lavoro interdisciplinare costituisce un risparmio di tempo, perché un argomento

affrontato da diversi punti di vista ha più possibilità di essere compreso e assimilato. I bambini suddividono la conoscenza per materie perché i docenti distinguono tra le discipline per comodità, ma in realtà ogni disciplina rappresenta una porta verso una conoscenza unica, non settoriale. Tuttavia, gli insegnanti rilevano anche che quasi tutti si occupano di più ambiti e quindi, nei fatti, l'interdisciplinarietà viene applicata all'interno delle proprie discipline. Per quanto riguarda l'educazione del movimento e della corporeità, le lezioni vengono rese più attive attraverso il movimento che consente di "far scaricare i bambini", di insegnare altre discipline (soprattutto la matematica) e di attivare l'attenzione dei bambini. È principalmente il tutor sportivo che si occupa dell'educazione fisica.

Solo pochi docenti (n=2) ritengono che l'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum debba essere realizzata soprattutto nelle prime classi, per facilitare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria. La maggior parte dei docenti, invece, ritiene che tutte le discipline possano essere integrate tra loro, perché il movimento è alla base di tutto.

Il principale ostacolo riferito dai docenti riguarda la difficoltà di confronto, dovuto a differenti cause: la mancanza di tempo per la progettazione didattica (n=8), la mancanza di disponibilità al dialogo da parte dei colleghi (n=4), l'introduzione del registro elettronico (n=4) che ha ridotto la possibilità di scambiarsi materiali e idee, la percezione di isolamento (n=1).

2.2. Le Unità di Apprendimento interdisciplinari

Nel primo laboratorio, i docenti, lavorando in coppia o in gruppi formati da tre persone, hanno scelto tra le tecniche di programmazione didattica interdisciplinare *Shared* e *Webbed* per programmare attività didattiche di breve durata (1 o 2 ore). Attraverso la prima tecnica è possibile unire due o più discipline in una attività unica. Per includere l'educazione fisica, la strategia più efficace è quella di porre al centro un'abilità o una competenza motoria, anziché un argomento. L'abilità o la competenza deve essere comune a tutte le discipline che partecipano. Ad esempio, la forza è comune all'educazione fisica e a scienze oppure la sequenza è comune a italiano, storia, matematica, educazione fisica e musica, perché i linguaggi di queste discipline si sviluppano secondo una logica lineare, sequenziale.

Con il *Webbed model* le attività sono tante quante le discipline che partecipano. Questa tecnica è molto comune e consiste nel porre al centro dell'interesse di studio un argomento, che poi sarà trattato separatamente da diverse discipline. In questo caso, una strategia che facilita la scoperta di connessioni con l'educazione fisica, può essere quella di individuare un'azione, anziché un contenuto. Ad esempio, sentire, esprimersi, raccontare, ecc. In questo laboratorio, la maggior parte dei docenti ha scelto la tecnica *Shared* per lo sviluppo delle UdA. In 11 schede su 14, gli insegnanti hanno sviluppato attività uniche, in cui sono state inserite le discipline, anche se non sempre (3/11) queste sono state integrate in modo equilibrato. In 12 schede su 14, i docenti hanno scelto di integrare tre o quattro discipline, ma in quasi tutte le schede (11/12) una o due discipline non erano pienamente rappresentate nell'attività didattica, perché gli obiettivi o i risultati attesi non erano ben distinguibili. Inoltre, tra le criticità è stata rilevata la tendenza a rimanere generici rispetto agli obiettivi dell'educazione fisica. Solo in 5 UdA sono state utilizzate competenze o abilità specifiche. È stato indicato tra gli obiettivi, ad esempio, lo sviluppo degli schemi motori, ma senza specificare quali e, di conseguenza, anche l'attività non era

mirata al potenziamento di uno specifico aspetto (come strisciare e rotolare, coordinazione degli arti superiori e inferiori, orientamento spaziale, ecc.).

Un altro aspetto riscontrato riguarda la propensione a scegliere argomenti anziché abilità o attività, selezione che probabilmente deriva dall'abitudine a considerare più i contenuti della conoscenza piuttosto che le competenze sottese.

Nel secondo laboratorio, è stato proposto il modello interdisciplinare *Threated*. Le attività sono state sviluppate in più fasi, secondo la tecnica di lavoro cooperativo *Jigsaw II* (Aronson et al., 1978): in una prima fase sono stati formati 3 gruppi, formati da 5 o 6 coppie di docenti, per decidere un tema comune sul quale basare la progettazione delle UDA; in una seconda fase di lavoro, i docenti hanno lavorato in coppia o in gruppi formati da tre docenti, per elaborare una UdA interdisciplinare; nella terza fase, i sottogruppi si sono riuniti al gruppo originario per decidere come organizzare la sequenza delle varie UdA. È stato fornito ai gruppi un foglio guida, in cui sono stati suggeriti anche alcuni temi e problemi per la scelta dell'argomento comune (Tab. 1).

<i>Temi</i>	<i>Problemi</i>
Libertà Uguaglianza (di opportunità) Non violenza Causa ed effetto Complessità Rete Cooperazione Ricerca e riflessione critica Scoperta Cultura Cambiamento Identità Opinioni e evidenze Teoria e pratica Ascolto e dialogo	Come si può costruire un mondo etico? (il focus è sulle relazioni con gli altri esseri viventi, non solo umani). Come si può vivere in un pianeta pulito? (il focus è sull'ambiente). Come si può essere felici? (progetti individuali, sociali, universali). Come si può essere autonomi? (nel significato di autonomia possono essere inclusi aspetti concreti – come vestirsi, curarsi, preparare lo zainetto, prendersi cura di sé e degli altri, ecc. – e aspetti più astratti, come per esempio, l'autonomia di pensiero).

Tab. 1. Esempi di temi e problemi per la progettazione con il metodo *Threated*

Rispetto al primo laboratorio, i docenti hanno integrato l'educazione fisica in modo equilibrato. Tuttavia, nella terza fase è mancato il raccordo finale tra le schede programmate dai sottogruppi, che non sono state incluse all'interno di un percorso unico elaborato dal gruppo principale. Non sono stati indicati infatti dei collegamenti espliciti con le altre UdA.

Infine, nel terzo laboratorio, è stato chiesto ai docenti, in coppia o in gruppi di tre persone, di elaborare delle UdA interdisciplinari con la tecnica *Integrated*. Il modello prevede la realizzazione di un'esperienza di apprendimento vissuta da alunni e docenti in modo globale, la costruzione di una situazione che si può approssimare oppure che costituisce un'espressione diretta della realtà. Come, ad esempio, quando l'ambiente di apprendimento diventa "una bottega" in cui si instaura una relazione tra apprendisti e maestro (Orsi, 2016). Altri esempi sono rappresentati dai laboratori scientifici, in cui si applicano aspetti teorici a situazioni concrete oppure artistici, in cui l'espressione è multimodale. In questi ambienti di apprendimento immersivi, le abilità che si esprimono sono multidisciplinari e sono guidate dalla necessità di portare a termine un certo compito o di risolvere un problema.

Le schede elaborate dai docenti hanno espresso soprattutto questo aspetto

della tecnica Integrated, infatti in 8 UdA su 13 è stata programmata un'esperienza di apprendimento che unisce due o più discipline. Tuttavia, l'educazione fisica, anche se è presente in 10 UdA, non è integrata in modo equilibrato. Nella totalità delle schede, l'esperienza propende verso una disciplina in particolare, anche se utilizza le modalità tipiche dell'educazione fisica. Nell'applicazione di questa tecnica sembra esserci stata soprattutto la difficoltà di trovare un tema comune sovraordinato, che potesse comprendere obiettivi di più discipline.

2.3. Punti di forza e punti di debolezza

I questionari distribuiti alla fine del percorso, hanno consentito di rilevare le opinioni e le considerazioni di docenti e studenti sull'interdisciplinarietà e sull'esperienza dei laboratori. È stato possibile chiarire anche le difficoltà percepite dai docenti in questo tipo di programmazione e alcuni preziosi suggerimenti per migliorare le attività.

L'approccio globale ai processi di apprendimento e l'inclusione dell'educazione fisica per uno sviluppo complessivo del bambino (n=7) sono gli aspetti positivi principali rilevati dai docenti. Inoltre, sia i docenti che gli studenti ritengono che l'interdisciplinarietà migliori l'apprendimento perché aumenta il coinvolgimento attivo, rende più divertenti le attività e incrementa la motivazione ad apprendere. Le UdA che integrano l'educazione fisica riducono i tempi stessi dell'apprendimento e consentono di scoprire nuovi aspetti del movimento, alternativi alla lezione frontale (n=13). Gli aspetti del progetto di ricerca che sono stati graditi sono stati i laboratori per la possibilità di confronto e di interazione con i colleghi e con gli esperti nelle attività motorie e sportive (n=4), di confrontare le abilità di base di tutte le discipline (n=1) e di programmare esperienze concrete di apprendimento (n=1).

L'ostacolo principale nell'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum riguarda invece la difficoltà di trovare obiettivi comuni con le altre discipline (n=6). A ciò si aggiungono anche la carenza di strutture e di strumenti (n=1), la mancanza di conoscenze specifiche sull'educazione fisica (n=1) e l'ulteriore impegno richiesto ai docenti (n=1). I principali aspetti negativi del progetto sono stati la mancanza di nuove conoscenze sull'educazione fisica (n=2), di tempo per le attività di laboratorio (n=1) e la percezione di partecipare ad un prolungamento delle attività di programmazione (n=1).

Tra i suggerimenti, di conseguenza, si trovano la richiesta di aumentare le ore dedicate ai laboratori e alla formazione specifica sull'educazione fisica, ma anche di dedicare uno spazio maggiore ad attività pratiche con i bambini in palestra.

Conclusioni

L'applicazione di un modello collaborativo nella programmazione di unità didattiche che integrano l'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria ha portato ad un duplice esito.

Il primo risultato riguarda gli aspetti tecnici della programmazione interdisciplinare, mentre il secondo comprende l'insieme delle convinzioni, degli atteggiamenti e delle motivazioni relative alla pratica professionale, emerse durante lo svolgimento della ricerca.

Per quanto riguarda gli aspetti tecnici, è emersa un'evoluzione nell'applicazione delle tecniche, in particolare tra il primo e il secondo laboratorio,

che ha condotto i docenti ad una riflessione più profonda sugli obiettivi dell'educazione fisica, compiendo uno sforzo per operare un taglio trasversale tra le discipline alla ricerca di significati e competenze legate allo sviluppo della corporeità e del movimento. Nonostante le difficoltà percepite, tra cui quelle di trovare un equilibrio tra le discipline e di trovare dei temi comuni, la maggior parte dei docenti ha applicato correttamente le tecniche proposte e dichiara di volerle utilizzare nella propria programmazione didattica.

A queste considerazioni generali, vanno poi aggiunte altre riflessioni relative ad aspetti altrettanto importanti in un processo di cambiamento della comunità scolastica, riferibili alla sfera delle convinzioni personali dei docenti sull'educazione fisica, sulla scuola, sulla propria pratica professionale. Dalle analisi dei focus group e del questionario finale, sembrerebbero emergere due atteggiamenti distinti nei confronti dell'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria. Circa la metà dei docenti partecipanti alla ricerca ha mostrato una maggiore apertura verso il cambiamento e verso il confronto e ciò ha consentito loro di collaborare con i colleghi e gli studenti, esplorando nuovi territori e possibilità di dialogo interpersonale, oltre che interdisciplinare.

Nell'altra metà dei docenti sembrerebbe permanere, invece, una necessità di mantenersi saldi nelle proprie abitudini professionali consolidate e una radicata concezione dualistica del sapere, che contrappone le discipline teoriche e quelle pratiche, in cui le prime richiedono un notevole impegno intellettuale e quindi richiedono delle pause costituite dalle seconde. Questa convinzione sembrerebbe rafforzata anche dalla mancanza di conoscenze specifiche nella didattica delle attività motorie e da una resistenza verso le istanze esterne di cambiamento e di incremento dell'impegno lavorativo.

La percezione generale dei docenti sulla progettazione, che è stata descritta durante i focus group, come una difficoltà di confronto e di dialogo con i colleghi, ha avuto una ricaduta nelle fasi di confronto allargato del processo di co-progettazione interdisciplinare. In tal senso, la progettazione collaborativa, instaurando interdipendenze di scopo tra i docenti e individuando le responsabilità di ciascuno, ha messo in discussione prassi consolidate di lavoro, rivelando un'organizzazione ancora prevalentemente individualistica.

In definitiva, la scelta di un approccio interdisciplinare al curriculum e l'integrazione dell'educazione fisica sembrano coinvolgere non soltanto gli aspetti puramente tecnici della progettazione e della realizzazione della didattica, ma anche il modo in cui si intende la professione, la conoscenza e la stessa concezione di scuola.

Riferimenti bibliografici

- Aronson E., Blaney N., Stephan C., Siken J., Snapp M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cone, T. P., Werner, P., Cone S.L. (2009). *Interdisciplinarity Elementary Physical Education. Connecting, sharing, partnering*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Giustini, A., Lizzi, F. (2013). *Competenze trasversali nella scuola primaria nella scuola primaria*. Trento, IT: Erickson.
- Nicolosi, S., Greco, C., Mangione, J., Sgrò, F., Lipoma, M. (2016). Verso la Physical Literacy: percorsi di riflessione e ricerca di senso nella pratica dell'educazione fisica nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 263-280.

- Nicolosi, S. (2015). *Strategie didattiche per l'educazione motoria*. Milano, IT: Franco Angeli.
- Nicolosi, S. (2017). Dall'interdisciplinarietà alla co-disciplinarietà: l'integrazione del curriculum in educazione fisica. In: M. Lipoma (a cura di), *La Cultura del Movimento e dello Sport negli attuali scenari educativi e formativi*. Milano, IT: Franco Angeli.
- Nicolosi, S., Sgrò, F., Lipoma, M. (2016). La didattica interdisciplinare in educazione fisica: una rassegna della letteratura. *Formazione & Insegnamento*, XIV(1) Suppl., 35-45.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*. Trento, IT: Erickson.
- Shoemaker, B. (1989). Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century. *Oregon School Study Council*, 33(2).
- Zambanini, R., Calzolari, N., D'Alfonso, R., Davoli, A., Pinotti, M. (2009). *Il curriculum per competenze dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria: un'esperienza realizzata*. Roma, IT: Armando.



Interpretare la differenza per progettare l'inclusione a scuola

Interpreting difference to plan inclusion in school

Stefano Salmeri

Università degli studi di Enna "Kore"
stefano.salmeri@unikore.it

ABSTRACT

When facing changes induced by economic rationales rather than processes of critical emancipation, educators need to consolidate hermeneutic approaches to guarantee effective protection of differences, encourage divergent thinking, and increase democratic paths within pedagogic action. A horizon of meaning that is no longer dogmatic will thus provide the backdrop to a new paideia. The paradigm of difference can thereby become a key to a present that does not wish to erase the past and has the ambition to build the future through a participated and participating dialogue, in the name of common growth. In this dialectic within galaxies, however, the individual universes should not lose their specificity. In the new paideia, universes of differences are places of and for mutual understanding. It is public education's duty to promote cohabitation, solidarity and active citizenship as strategies for inclusion and overcoming inequalities, wherever they may arise.

Dinanzi a trasformazioni prodotte da logiche economiche e non da processi di critica emancipazione, è indispensabile in educazione consolidare l'approccio ermeneutico per garantire una effettiva tutela delle differenze, per incentivare il pensiero divergente e per incrementare i percorsi di democrazia nell'agire pedagogico. Un orizzonte di senso non più dogmatico, allora, farà da sfondo ad una nuova paideia; così il paradigma della differenza può diventare chiave di lettura di un presente che non vuole cancellare il passato e ambisce, in nome di una crescita condivisa, a costruire il futuro attraverso un dialogo partecipato e partecipante. Si tratta di una dialettica all'interno di galassie nelle quali però i singoli universi non dovranno perdere la loro specificità. Gli universi della differenza per la nuova paideia sono, infatti, luoghi della e per la comprensione. La scuola, allora, ha l'obbligo di promuovere la convivenza, la solidarietà e la cittadinanza attiva come strategie per l'inclusione e per il superamento di ogni possibile sperequazione.

KEYWORDS

Hermeneutics, Emancipation, New Paideia, Divergent Thinking, Alterity.
Ermeneutica, Emancipazione, Nuova Paideia, Pensiero Divergente, Alterità.

1. Educazione, istruzione e formazione nella scuola del dialogo

Se la pedagogia in quanto disciplina problematicista è proiezione e progetto verso il futuro, tensione etica e cognitiva, ricerca e impegno in funzione del meglio, la differenza allora si può considerare cifra e paradigma per la costruzione della mutualità. In tale prospettiva, la contraddizione non è più un principio per sancire le discriminazioni, per emarginare e per etichettare chi parte da una situazione di oggettivo svantaggio, per categorizzare i più deboli e per ribadire gerarchie, ma è il punto di partenza per ricomporre le separazioni, per avviare anche sul terreno del *pedagogico* il confronto e per costruire intrecci. La differenza per la pedagogia democratica, declinata nei termini di una *nuova paideia*, non è un *ante rem* tracciato per rimarcare i confini, ma è realtà *in fieri* indispensabile per rimodulare la frammentarietà e per riavvicinare ciò che è diviso e, il più delle volte, lontano. La differenza è per la *nuova paideia vera coniunctio oppositorum*, una sorta di laicamente sacra ierogamia capace di trasformare l'educazione in pratica dell'incontro, in scambio con tutti i volti dell'alterità (Salmeri, 2015b).

In una prospettiva democratica dell'educazione non si deve più parlare gentilmente di *negazione della negazione*, perché la dialettica ermeneuticamente ha natura dinamica, essendo complementarietà dei distinti in grado di accogliere la differenza attraverso un processo di ricomposizione definito dai criteri delle pari opportunità e della comprensione all'interno di un circolo che coglie la singolarità in rapporto alla totalità e la globalità in relazione con le singole parti. Il comprendere del resto più che un modo di conoscere è una maniera di "essere con gli altri", poiché l'ermeneutica non è una rivelazione, ma una rilevazione che dà accesso alla pluralità del senso, facendo superare qualsiasi concezione monocratica, unilaterale e dogmatica di una verità come unica versione del mondo. In educazione infatti vi è sempre un limite, un confine: l'inconoscibilità totale dell'alterità e della differenza. Già Kant ci ha insegnato che mai potremo avere la certezza metafisica dell'esistenza noumenica del mondo fuori di noi. Per l'ermeneutica comunque soltanto quando il senso è molteplice si ha comprensione, perché i dati di per sé non dicono nulla e quindi è compito dell'educatore farli parlare, fermo restando che non tutte le interpretazioni sono accettabili. Nella relazione educativa per l'ermeneutica si parte sempre da una congettura elaborata dal singolo, mentre l'interpretazione riguarda un quadro di riferimento (per quanto si voglia provvisorio e parziale), che va comunque sottoposto a validazione e a verifica attraverso un effettivo confronto con il contesto storico-sociale-culturale (Salmeri, 2003).

In riferimento alla differenza è perciò indispensabile parlare di orizzonte di senso all'interno di un circolo a spirale crescente, che mette da parte il sistema delle certezze e ambisce ad elaborare una teoria dell'istruzione, della formazione e dell'educazione concepita come un multiverso. Lo stesso spazio della ricerca in pedagogia diventa per l'ermeneutica un sistema plurale pronto a metabolizzare la differenza. Nella dinamica interazione con la differenza gli universi si intrecciano sino a presentarsi come complementari: l'educazione viene concepita come rigenerazione dell'umano; la formazione è un dare coerenza e organicità all'azione; l'istruzione è chiave di lettura delle conoscenze. La differenza perciò impone la realizzazione di processi di ibridazione tra i diversi livelli logici di pertinenza e tra i molteplici paradigmi. Non si ha più un processo deduttivo da alcuni assiomi/principi, ma per le scienze dell'educazione come Dewey (2004) ci ha insegnato si opera un confronto tra più saperi. La pedagogia è anche e soprattutto tensione etica e anticipazione del futuro, per cui deve precisare il suo statuto epistemico non solo in rapporto alle altre scienze, ma in relazione alle trasformazioni del nostro tempo.

Oggi si corre il rischio di produrre fratture che provocheranno un irrigidimento pericoloso a livello epistemologico e quindi progettuale. Le differenziazioni vanno precisate, ma è anche opportuno puntualizzare i punti di contatto, dato che dialetticamente va ricercato l'incontro tra i diversi territori in modo da conciliare le possibili dissonanze e da rimodulare i diversi livelli di pertinenza. I territori differenti tuttavia devono trovare collocazione entro un perimetro comune, che è quello proprio della teoria della formazione. Per meglio orientarsi entro il quadro della differenza è opportuno ricordare i livelli logici della teoria dell'apprendimento di Bateson (1976), che distingue protoapprendimento da deuteuroapprendimento. L'apprendimento 1 riguarda le risposte riconducibili alla conoscenza concreta e alle abilità, cioè all'esperienza; mentre l'apprendimento 2 concerne i livelli logici sovraordinati del conoscere, cioè la metacognizione, che definisce gli abiti mentali, gli stili cognitivi, il modo di pensare, l'auto e l'eteromonitoraggio delle funzioni superiori (attenzione selettiva, memoria strategica, linguaggio, capacità di analisi, di sintesi e di *problem solving*). L'apprendimento 1 è diretto e si attua nel breve e nel medio periodo; mentre l'apprendimento 2 preposto alla strutturazione di abilità mentali si consolida nel lungo periodo. I due tipi di apprendimento fanno riferimento anche a due diverse tipologie di curricoli (Baldacci, 2012): il curricolo 1 traccia i confini dei comportamenti e delle abilità conoscibili; il curricolo 2 si occupa delle abilità strutturate che diventano abilità mentali e strategie logiche di pensiero. Già secondo Dewey (1949) il più grande errore che può commettere un insegnante a scuola è quello di credere che l'alunno stia apprendendo ciò che si studia, mentre la cosa di gran lunga più importante è l'acquisizione di abiti mentali. Se l'istruzione è in fondo ciò che effettivamente si studia, allora l'educazione coincide con la metacognizione e così già Herbart (1939; Volpicelli, 2003) facendo riferimento ad un quadro teorico ovviamente diverso parlava di "istruzione educativa", concetto recuperato in polemica con Gentile anche da Gramsci (Salmeri, 2008) per il quale i due momenti sono inscindibili, perché secondo Gramsci attraverso l'educazione, che si nutre di conoscenza e di impegno, bisogna permettere a ciascuno di noi di fare l'"inventario di noi stessi" a partire dalla relazione con il contesto storico-culturale e con le logiche classiste per costruire percorsi educativi partecipati e partecipanti per l'emancipazione.

Nel mondo contemporaneo educazione e istruzione sono due universi collocati all'interno di una galassia, sistemi pluriversi che vanno definiti come formazione complessa anche in relazione alla ricaduta operativa e progettuale (Minello, Margiotta, 2011). In agguato ci sono infatti il neoliberalismo e il tecnicismo selvaggio. Per la *nuova paideia* invece al centro va ricollocata l'esistenza umana nella sua irripetibilità, irriducibilità e inviolabilità, come differenza, e non più cartesianamente la sostanza vivendo così pienamente la contraddizione sino ad entrare nella vita realmente come soggetti autonomi e aperti all'Alterità. Il paradigma ermeneutico, permettendo di confrontare più fonti e di far interagire più livelli logici, ha carattere complesso perché è capace di armonizzare e di far dialogare le dissonanze; la teoria della formazione diventa così una sorta di pratica di vita, per cui l'apprendimento anticipa lo sviluppo. In seguito ai cambiamenti nella comunicazione però l'educazione informale oggi condiziona pesantemente l'apprendimento formale e neanche a scuola la complementarità o la gerarchizzazione regolano i livelli logici dell'apprendimento.

L'educazione non è né trasmissione né tradizione, ma processo di crescita attraverso un confronto in termini formali, non formali e informali con la differenza, la storia e la società. La scuola forma, educa e istruisce secondo criteri di continuità e di discontinuità, essendo misura di tutti gli accadimenti che in essa si manifestano o che avrebbero la possibilità di verificarsi, quando è organizzata in

modo democratico e non è subalterna alle mode e ai poteri forti. Una scuola guidata da una *nuova paideia* avrà come sue categorie regolative e di indirizzo: l'universalità, l'obbligatorietà, la continuità, l'autonomia, la gratuità, l'unicità, la laicità, l'essere sperimentale e pubblica (Bellatalla, 2011). La scuola è veramente laica se: è di tutti e di nessuno in particolare; ripudia i dogmatismi; promuove la libertà; non appartiene a nessuno, ma solo a se stessa; è disposta ad accogliere il pluralismo; ha come meta la formazione dell'uomo in quanto uomo; non è subalterna a religioni, a ideologie o a dottrine politiche; democraticamente si batte per l'educazione alla cittadinanza attiva per costruire lo stato di diritto, l'inclusione e la solidarietà e per la tutela di tutte le differenze; educa alla nonviolenza, al dubbio e all'indignazione contro tutte le ingiustizie (Genovesi, 2008). La scuola e l'educazione in democrazia sono realtà speculari e biunivoche, per cui non ha senso ridurre l'educazione a problema esclusivamente concettuale e la scuola a banale istituzione subalterna. La scuola grazie all'educazione diventa il luogo per la crescita e la critica emancipazione, per la libertà e mai per l'adattività. Per tale ragione secondo Kant né i principi né i genitori possono essere veramente maestri: i primi perché usano l'educazione per dominare; i secondi perché pretendono di omologare i figli al loro mondo e alle loro idee.

Grazie all'educazione la scuola collega il noto all'ignoto, il vicino al lontano, in quanto luogo di interazione tra soggetti e oggetti, tra cultura e storia, catalizzatore di processi e di attività, centro di scambio tra soggetto e ambiente, tra tradizione e novità, tra natura e territorio, tra empiria e riflessione, determinandosi come sede eletta per la critica emancipazione nel rispetto dei principi propri del sistema formativo integrato. Compito dell'educatore è perciò ricomporre le asimmetrie iniziali, consolidando gli abiti mentali che inducono al dubbio, alla riflessione, alla ricerca e alla consapevolezza. In tal modo la differenza sarà collocata in un orizzonte problematicamente aperto nel quale gli eventi non avranno carattere infaustamente inesorabile essendo il futuro per la *nuova paideia* attesa, speranza, tensione utopica e profetica.

2. Democrazia e educazione nel mondo globale

Troppe volte purtroppo, anche per una certa ansia di compiacere il potere, la pedagogia si è preoccupata più del fare che del riflettere ed è rimasta in silenzio dinanzi alle disfunzioni e alle iniquità, facendosi guidare dalla fretta più che dal pensiero, privilegiando l'efficientismo sino a concepire la qualità nei termini di una premialità fondata sulla competizione e preoccupandosi poco dell'educazione all'intelligenza e del pensiero divergente e ancora meno della differenza. In un'ottica quantitativa della qualità dell'apprendimento, la rivoluzione multimediale pone nuove e subdole insidie, per cui una pedagogia veramente democratica deve neutralizzare: il sovraccarico cognitivo, la disincentivazione delle procedure mentali, la parcellizzazione eccessiva dei saperi, la delega allo strumento delle procedure gestite abitualmente in autonomia dall'allievo, i facili schematismi (mappe concettuali premasticate), certe concezioni didattiche mutate passivamente da altre culture e spesso già fallimentari. Va ricordato infatti che il senso non dipende dal dispositivo e la direzione deve essere scoperta e costruita problematicamente dall'allievo con la guida del docente. Secondo la *nuova paideia* perciò bisogna educare alla coscientizzazione e all'intelligenza, che attraverso la riflessione permettono di comprendere che le informazioni non sono la conoscenza e che il vero conoscere ermeneuticamente è molto più della stessa elaborazione codificata, perché è sempre rinvio e ulteriorità.

Anche per Socrate il problema non è stabilire a cosa serve una conoscenza, ma capire cosa esattamente essa sia. L'educazione è per suo statuto attività plurale che spinge ad andare oltre il contingente della situazione di fatto. Soltanto attraverso l'ermeneutica le tracce del passato e del presente assumono significato collocandosi in un orizzonte di senso che diventa un tutto, circolo e spirale ad un tempo. Le conoscenze dettate dalla fretta invece hanno come esito inevitabile il pregiudizio e un apprendimento schematico; la lentezza al contrario stimola la riflessione, la consapevolezza, l'autonomia e quindi l'esigenza di riscatto (Genovesi, 2012).

Se per Kant l'uomo diventa uomo soltanto grazie all'educazione ed è la stessa educazione che lo orienta o verso il bene o verso il male, non essendo nessuno alla nascita né buono né cattivo, un'educazione democratica allora presuppone: il valore assoluto della vita, un'attenzione incondizionata verso l'alterità, la responsabilità, il dialogo, l'adozione della ragione come criterio da parte di tutti gli attori dell'educare, l'inclusione, la circolazione delle idee come strategia privilegiata per l'interpretazione, l'adozione della logica della condivisione e mai di quella della divisione, la cultura, la ricerca del meglio, il rispetto delle differenze. L'educazione come tensione ideale conferisce un senso alla vita e ciò implica la libertà, perché la vita non ha fini eteronomi né è subordinabile a bisogni concreti o all'utile. Grazie all'educazione si diventa responsabili verso gli altri e verso se stessi, in quanto si acquista la libertà soltanto nei limiti dell'umanità dell'uomo, intesa come impegno, capacità di scegliere e riconoscimento dell'alterità. La libertà non è un *quid* personale, ma un vincolo collettivo che prevede l'esercizio del pensiero divergente. Per tale ragione secondo Dewey la pedagogia non ha fini né fine e quindi non può avere natura ancillare, non essendo subordinabile a norme dettate da questo o da quel dogmatismo o dalla logica-alogica del contingente e dell'improvvisazione. L'educazione, come *nuova paideia*, deve trovare il suo paradigma in se stessa essendo pratica, teoria e strategia criticamente emancipatrice e promotrice di cultura del dialogo. Per la sua natura pluriversa, la vera educazione ripudia il contingentismo ed è aperta all'interpretazione aspirando al confronto con le più disparate versioni del mondo e spostando continuamente in avanti il suo baricentro in modo da rimodulare sistematicamente il suo punto archimedeo mobile per ricercare costantemente inediti orizzonti.

Diventa pertanto necessario immaginare una *nuova paideia* che sappia caleidoscopicamente aprire costellazioni policrome di senso, guardando attraverso il prisma di Newton della differenza che non dischiude mai orizzonti precedentemente praticati e luminosi sui sette colori dell'iride, ma scruta ed indaga i recessi e le ombre dei territori della diversità e della sofferenza senza farsi allettare né dalle sirene del tecnicismo parcellizzante né dalla seduzione di certe banalizzazioni didattiche e neanche dal *politicamente corretto* di una pedagogia dei buoni sentimenti e delle migliori intenzioni. La *nuova paideia*, come sapere militante, deve confrontarsi sistematicamente con la storia e con la società secondo criteri ermeneutici in modo da decifrare le contraddizioni dell'esistente e indicare così gli itinerari più idonei per l'emancipazione e per il riscatto (Salmeri, 2015a): una pedagogia, in altri termini, che sia attenta più al senso che al significato, più all'interpretazione che alla verità, più alla relazione che alla classificazione, più alla cultura che alla conoscenza/competenza, più alla specificità dei bisogni che all'eccellenza dei risultati, più all'educazione/istruzione e alla formazione che alla professionalizzazione, più ai saperi di base che al culto delle nuove tecnologie, più alle domande che alle risposte, più al dubbio che alle certezze. La *nuova paideia* vuole essere sapere non asettico, perché aperto al cambiamento e capace di gestire la complessità in funzione del *non ancora* secondo uno slancio pro-

fetico (Salmeri, 2011) e utopico che aspira a diventare accesso alla cultura *per tutti e per ciascuno* (Salmeri, 2013).

Va creato perciò secondo la *nuova paideia* un umanesimo rinnovato, espressione di una cittadinanza planetaria (Fiorucci, 2011), di una concezione solidale (Gramigna, Righetti, 2008), di uno spirito inclusivo e ad un tempo aperto, che abbia a suo fondamento codici plurali pronti ad accogliere la differenza in nome di una pedagogia democratica promotrice di trasformazione e strategicamente orientata a formare: *l'uomo nuovo*, soggetto artefice del suo apprendimento e protagonista di un pensiero critico, riformatore e simultaneamente rivoluzionario; un pensiero, né acquiescente, né prono, né accondiscendente, né malleabile con i suoi non innocenti silenzi, perché capace di incentivare il dubbio e di mantenere vivo il gusto per la ricerca (Gramigna, 2005).

Per la *nuova paideia* il rifiuto del conformismo fa diventare l'allievo espressione di una umanità diversa. L'alterità delle "oscure esistenze" (Rossi, 2012) infatti rivela i luoghi dei bordi e dei margini, i soli che permettano di rintracciare ermeneuticamente i confini. Per il soggetto differente, tuttavia, come avrebbe detto Foucault (1993), il pericolo è la strategia di normalizzazione sempre adottata dal potere. Oggi il soggetto rischia di essere replica di se stesso e identità desoggettivata, anonima e anomica secondo un gioco di specchi reiterabile all'infinito; la separazione tra volto e maschera, tra essere e apparire, tra l'ontologica identità platonica e la sua copia viene però oltrepassata già dalla nietzscheiana "forza del divenire" che preonizza la messa sotto scacco del principio di non contraddizione operata dalla contemporaneità liquida del mondo globalizzato, che riesce a metabolizzare anche il *tertium datur*, che pirandellianamente oggi si fa norma dell'esistere individuale e collettivo (Salmeri, 1996).

Per la *nuova paideia* una ermeneutica su scala ridotta si presta alla fallibilità esponendosi al rischio della banalità, in quanto l'analisi che circoscrive un fenomeno (culturale, educativo, antropologico, psicologico, storico, sociologico, epistemologico) non ne esaurisce la natura: non c'è infatti interpretazione che permetta di cogliere integralmente le peculiarità di uno specifico fenomeno, così come nessuna descrizione delle singole variabili consente di risalire *in toto* alla complessità del sistema. Nel mondo contemporaneo peraltro le contraddizioni coesistono senza apparentemente stridere tra loro: l'omogeneizzazione dei bisogni e dei consumi è una delle tendenze più forti, aprendo così ad interdipendenze inedite. Se, da un lato, si offre ai nostri occhi un quadro di mancanza e di sterilizzazione, dall'altro, abbiamo nuove forme di eccedenza: spaziale, dell'informazione e degli avvenimenti, di individualizzazione e di egoismo, identitaria sino all'ipertrofia che ha come contraltare un'assimilazione desoggettivante. Il paradosso diventa il criterio e si arriva persino alla moltiplicazione di nonluoghi abitati da una folla solitaria di *io*: gli ipermercati, le periferie urbane, le *bidonville*, gli aeroporti, le stazioni ferroviarie, gli spazi spersonalizzanti dove non c'è più incontro tra uomini (Augé, 1993). Per tale ragione, come ci ha insegnato Dewey (Cambi, Striano, 2010), compito della pedagogia è educare al pensiero riflessivo, dal momento che nella società democratica è l'intelligenza a guidare l'agire umano nella gestione e nella soluzione dei problemi. Insegnare a pensare vuol dire educare ad esplorare la realtà, a riconoscerla come problematica, ad indagarla in profondità, scegliendo adeguate procedure operative che assumono di volta in volta carattere regolativo. Le ipotesi infatti vanno sempre sottoposte al vaglio dell'esperienza. Solo così il pensiero acquista natura organica diventando strategicamente funzionale alla neutralizzazione del pregiudizio. Educare a pensare fa acquisire anche uno stile euristico di indagine e un metodo epistemico, inducendo ad assumersi le responsabilità rispetto alle scelte operate, dal momento che

la scienza non ha soltanto valore conoscitivo, ma anche etico, sociale e politico. Non a caso il pensiero per Dewey è il punto di incontro tra il soggetto e il mondo, e il conoscere si presenta così come il legame che la scuola in quanto istituzione *della e per l'educazione* ha il dovere di far sviluppare. Il pensiero dipende ovviamente dalla vita sociale e di ogni singolo soggetto e quindi soltanto una democrazia compiuta garantisce i diritti umani e le pari opportunità e tutela e valorizza le differenze. Se la democrazia è mediazione tra soggetto e collettività e se non c'è educazione senza democrazia, ma anche non c'è democrazia senza educazione, per Dewey allora è necessario parlare di un'etica cognitiva, perché il pensiero e l'intelligenza hanno la funzione di indirizzare verso il meglio. Il processo educativo deve orientare alla soluzione dei problemi, alla gestione nonviolenta dei conflitti e alla crescita individuale e collettiva, ma anche alla cultura e alla progettazione del cambiamento secondo quella che Freire (2002) definiva "l'ontologia dell'essere di più".

3. Democrazia e educazione nel mondo globale

In una prospettiva democratica l'educazione rappresenta il luogo privilegiato per trasmettere, per conservare e per consolidare la cultura in tutti i componenti della società, è cioè lo strumento più adeguato per formare alla cittadinanza attiva e alla solidarietà. Secondo il pensiero ermeneutico, la cultura è un dispositivo complesso espresso dall'insieme delle creazioni spirituali, artistiche, scritte e orali; la concezione antropologica ritiene invece che nella definizione di cultura vadano inclusi anche l'insieme dei sistemi simbolici, delle regole sociali e delle abilità che organizzano e guidano le diverse pratiche della vita quotidiana e strutturano le abitudini e i comportamenti collettivi di uno specifico gruppo o di una intera società relativamente stabili nel tempo più che nello spazio. Su tali basi è lecito parlare di insiemi coerenti di pratiche culturali, di norme, di simboli e di rappresentazioni, di creazioni e di oggetti, che danno la possibilità di tracciare lo specifico orizzonte di un gruppo sociale e di una minoranza differenti per genere, per disabilità, per marginalità, per malattia, per disturbo mentale, per tossicodipendenza, per provenienza da "paesi altri", per *status* economico; per tale ragione è opportuno parlare di culture e non di cultura soprattutto oggi. Le culture sono quindi dispositivi simbolici e credenze che si radicano nella storia e nella società, perché aperte al futuro e alla creazione di nuove interazioni; in altri termini, le culture esprimono ed incarnano l'identità, ma anche l'ineludibilità del confronto e del meticcio essendo come l'educazione fondamentalmente contaminazione ed immersione. Le culture sono tali proprio in virtù dei loro intrecci e per la loro inequivocabile mancanza di asetticità, perché sempre frutto di una sovrapposizione di identità e collettività, di singolarità e pluralità, di innesti e continuità, di tradizione e innovazione, di sedimentazione e stratificazione.

Anche per Bruner (1997) cultura e pensiero hanno carattere centrale in educazione soprattutto in relazione al fare, in quanto il pensiero in una democrazia compiuta non è il privilegio di un'*élite*, da qui la maggiore attenzione dell'ultimo Bruner per Vygotskij e per le dinamiche sociali. Specialmente con la differenza allora in educazione vanno adottate strategie inclusive per promuovere lo sviluppo, la crescita culturale e i percorsi di partecipazione. A scuola perciò andranno definite adeguatamente anche le pratiche dell'orientamento, non considerando la professionalizzazione un *iter* obbligato per gli allievi differenti. In una scuola democratica infatti l'orientamento è sostegno mirato ad una crescita nella consapevolezza in modo da passare dal concetto di sé al progetto di sé a partire da

principi e da atteggiamenti decondizionanti che consolidino il senso dell'autonomia in nome di una *nuova paideia* libertaria e liberatrice. Per chi parte da una situazione di oggettivo svantaggio, il percorso di inclusione richiede uno sforzo maggiore e una solida dimensione etica nella strutturazione del progetto educativo che però rende ancora più significativo il processo se perviene al successo.

Nel mondo contemporaneo, però, l'ascolto e la riflessione sembrano essere sotto traccia in nome di una anaffettività razionalmente definita, di una asetticità apparentemente anodina e di una assertività proditoriamente afinalistica; va perciò ribadito che a scuola si incrociano competenze indispensabili per affrontare i problemi e che le regole non sono valide in astratto, ma lo diventano se risultano condivisibili i principi che le sottendono, ed è proprio la scuola che deve formare alla cittadinanza. Se la pedagogia è formazione culturale e tensione etica, la scuola deve conservare il suo slancio utopico per quanto delegittimata e ricordare, come avrebbe detto Edoardo, che «il presepe lo si fa con i pupi che si hanno a disposizione». A scuola pertanto con la differenza dovrebbe prevalere rispetto alla delega il senso della responsabilità, dato che la scuola è il luogo dei diritti e non della selezione, della cultura e non del privilegio, e l'obiettivo in democrazia è sempre il successo formativo che aspira a valorizzare le risorse di ogni singolo. Una scuola democratica considera l'accesso ai saperi una finalità *a priori* e non una meta elitaria, perché «Sapere è dominare la molteplicità degli elementi conoscitivi, in un sistema sempre più organico e saldo» (Lombardo Radice, 1947, p. 19).

La scuola di Gentile aveva due principi portanti: l'individuo e la nazione. Dal 1923 al 1945 così si ha il docente trasmettitore e valutatore, cioè selezionatore. Dal dopoguerra agli inizi degli anni Novanta diventa prioritaria la ricerca della democrazia, per cui la scuola aspira ad essere una comunità educante e l'insegnante è un professionista che si confronta con le scienze dell'educazione e con la didattica (Mialaret, 1978, Visalberghi, 1978). La scuola si apre alle nuove istanze sociali ed accoglie anche i disabili con la Legge 517/1977. Il docente ha la funzione di promuovere l'apprendimento attraverso l'organizzazione dell'ambiente e la programmazione: non è più un controllore, ma un organizzatore che instaura rapporti con il territorio e con le altre agenzie educative e sociali. Dopo la Legge 59/1997 sull'autonomia l'insegnante diventa un progettista, l'obiettivo è educare alla cittadinanza attiva e i rapporti docente-allievo non sono isolabili *in vitro*, ciò spiega la maggiore complessità della relazione educativa anche rispetto ad una concezione della pedagogia intesa deweyanamente come scienza dell'educazione. Cultura ed educazione appaiono perciò come l'ultimo argine contro le derive contemporanee e solo una *nuova paideia* potrà salvare l'uomo dal disorientamento.

La pedagogia è indiscutibilmente un sapere ricco di rischi, ma anche di straordinarie potenzialità. Ogni tentativo di circoscrivere il concetto di educazione quindi ci pone dinanzi ad una sorta di principio di indeterminazione, perché qualsiasi presunta definizione del *pedagogico* allontana dall'esattezza e dalla delimitazione del problema. Per la pedagogia si deve parlare allora della necessità di una pluralità concettuale che non è approssimazione teoretica, né tanto meno relativismo metodologico, ma strategia razionalmente problematicista propria di un teoreticismo prassiamente ancorato e di una prassi teoreticamente elaborata (Laporta, 1996). In agguato peraltro vi è sempre il rischio che vengano promossi surrettiziamente gli esiti di un'educazione alla libertà, propagandata come *nuova paideia* e pensiero criticamente emancipatore da vecchie e nuove metafisiche spiritualistiche e/o materialistiche. Per la pedagogia democratica il pregiudizio dogmatico non è un errore che facilmente si fa regredire, essendo saldamente radicato nelle coscienze dei più. Soltanto un approccio ermeneutico

in educazione è in grado di indebolirlo cercando di formare al dubbio, alla ricerca e al dialogo con se stessi e con gli altri. Se si consolidano gli stili relazionali, risulta allora chiaro che ciò che per la pedagogia è educazione, per l'antropologia è acculturazione o inculturazione, per la sociologia è socializzazione, per la psicologia è coscientizzazione e strutturazione dell'identità e della personalità. Se l'obiettivo in educazione è formare all'uso della ragione e dell'intelligenza e alla gestione consapevole delle emozioni e dei comportamenti, va però tenuto presente che la razionalità non è uno stile o un atteggiamento innato essendo la conseguenza di un processo evolutivo dipendente dagli stimoli e dalle interazioni sociali e culturali, per cui deweyanamente vanno privilegiate la dimensione "intenzionale" dell'educare per favorire gli stili prosociali e l'educazione alla cittadinanza (Salmeri, 2015a) per prevenire ogni discriminazione verso la differenza. La scuola così si configura come presidio vigile per l'inclusione, per la cultura e per il dialogo, se è veramente laica, pubblica e libera.

La scuola veramente democratica è realtà dinamica, se l'organizzazione invece dà vita ad un sistema ingessato, la scuola cessa di essere libertaria e liberatrice perché si occupa esclusivamente del controllo dei ruoli e delle funzioni dei singoli in modo da neutralizzare ogni tendenza eteronoma e divergente. In una comunità le asimmetrie dei ruoli e delle funzioni consentono di rendere stabili le differenze in un tessuto sociale per consolidare strutturalmente le distinzioni di classe, per limitare i processi di democratizzazione e per incrementare le distanze economiche (Luhmann, 1983). In una società funzionalmente differenziata e democratica, le pari opportunità sono indicatori di crescita, *per la e nella* quale le *chances* diventano criterio di emancipazione nel rispetto sia dei singoli che della collettività; tutto ciò implica la destrutturazione dei modelli gerarchizzati fondati sull'ordine e sulla disciplina, cioè sulla limitazione della giustizia e della stessa effettiva uguaglianza. Se la modernità si presentava funzionalmente differenziata, la postmodernità invece sembra lasciare al caso le strategie per tracciare le differenze, avendo l'uomo perduto persino il codice anti-etico dell'utilizzabilità in grado di garantire il funzionamento del sistema e i vantaggi per il potere e per i privilegiati. L'umanità è stata così spogliata da qualsiasi forma di stabilità in nome di una aleatorietà imprecisabile. L'unico senso possibile per l'uomo dipende dalla sua capacità di consumare, per cui esiste solo come variabile in subordine alla merce. L'universo dei sistemi sociali e delle collettività, ma anche delle singolarità, in una prospettiva ermeneutica misura il suo grado più o meno elevato di stabilità e di dinamicità a partire proprio dalla differenza; il confine allora si presenta come il limite per definire i livelli di comunicazione tra i diversi territori dell'umano. Il confine è principio simbolico che dà la possibilità di individuare un senso essendo *inter alia* esperienza della differenza, realtà che sola può offrire chiavi di lettura del possibile: in una prospettiva postmoderna ciò rimanda ad una teoria policentrica, il cui punto archimedeo è ineludibilmente mobile. Ogni teoria così sarà ermeneuticamente simile più ad un labirinto che ad una strada ferrata ben tracciata (Luhmann, 1990). Già i Greci sapevano che il tutto è molto più che la somma delle singole parti. La pretesa di una universalità onnicomprensiva è quindi per la pedagogia un allontanarsi dall'esattezza perché la differenza non esprime mai l'univocità dell'interpretazione, ma l'intreccio indissolubile tra *tyche* e *ananche* come avrebbero detto i pensatori dell'antichità. Se in educazione il confine ha un significato non di per sé, ma soltanto in rapporto al sistema di senso che delimita, l'orizzonte non essendo un confine non è neanche possibile varcarlo: ci si può avvicinare come tensione infinita e/o ci si può allontanare tornando indietro. La ricerca in pedagogia è tensione utopica e profetica e Socrate ci ha insegnato che la vita ha senso solo come ricerca, per cui la

metafora ermeneutica dell'orizzonte, che non è né passato né presente né futuro né inizio né fine, esprime la natura della vera pedagogia democratica che ambisce ad essere processo e critica emancipazione.

Soltanto nella relazione in un orizzonte culturale l'educazione acquista la sua giusta dimensione etica; anche per Durkheim (1969), d'altra parte, l'obbligatorietà della coscienza morale trova il suo fondamento nel riconoscere e nel riconoscersi all'interno della società, per cui essere morali in ultima istanza significa essere sociali essendo i valori frutto di rappresentazioni collettive e quindi in rapporto alle esigenze sociali viene concepito qualsiasi modello pedagogico (Bertin, 1951). Anche i processi logici del resto non sono strutture innate, ma dipendono dal sistema socio-culturale di riferimento e sono storicamente identificabili e interpretabili. Persino le funzioni superiori del pensiero hanno origine socio-culturale (Lurija, 1976), in quanto gli stili cognitivi ed emotivi dipendono dalle nostre interazioni. Se la coscienza per la modernità è il modo di essere consapevoli e non più una forma dell'interiorità spirituale, la presa di coscienza di sé in quanto processo di educazione e di riflessione si consolida allora come capacità empatica rispetto all'alterità. I processi di coscientizzazione del pensiero superiore presuppongono l'educazione e l'interazione sociale, cioè la collaborazione e la relazione non solo e non tanto con il gruppo di riferimento, ma con tutta l'umanità.

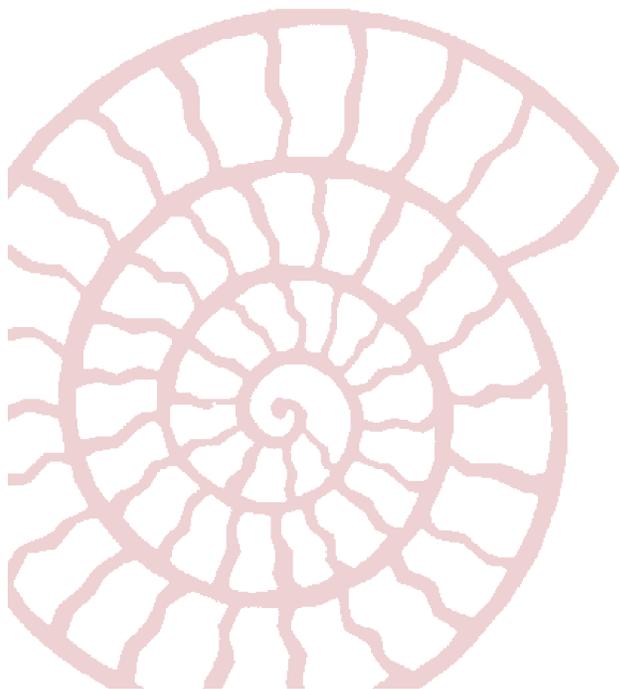
L'apprendimento infatti è una modificazione del comportamento legata all'esperienza. L'esperienza non è frutto di un'azione spontanea, ma è anche acquisita e strutturata proprio grazie all'educazione essendo organizzata dalla nostra intelligenza che non è soltanto innata. Le nostre azioni sul mondo fuori di noi modificano costantemente la natura della nostra esperienza, anche perché la mente non copia mai passivamente la realtà, ma la organizza e la trasforma (Piaget, 1970). Il pensiero è realtà flessibile in grado di gestire il possibile e di metabolizzare la novità e il cambiamento sino a prefigurare il futuro.

Vivere per la *nuova paideia* è essenzialmente pensare liberamente e interpretare, attività antitetiche rispetto all'adattività del complice accondiscendere: i presupposti per un'educazione democratica ed aperta sono infatti il pluralismo, il dialogo, il pensiero divergente, la mutualità, la nonviolenza, il riconoscimento delle pari opportunità e della dignità dell'altro uomo in quanto uomo. In una relazione educativa la negoziazione tra le diverse narrazioni dà voce al circolo ermeneutico che permette di decifrare il rapporto tra il soggetto e il contesto all'interno del quale si cerca di tracciare un orizzonte di senso (Escolano Benito, 2016). Chi studia fa e produce ricerca, ma la ricerca è sterile se non si traduce in cambiamento culturale e in una modifica degli stili di insegnamento-apprendimento. Rinnovare la scuola perciò significa modificare i suoi riti consuetudinari attraverso una esplicita volontà di trasformazione da parte degli attori del sistema. Il vero e bravo insegnante infatti è un mediatore e un intercettatore di intelligenze, né misoneista, né cultore acritico della novità, ma capace di leggere i bisogni formativi e di organizzare la sua attività in modo da ricomporre l'asimmetria iniziale che ineludibilmente si dà tra docente e allievo.

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. trad. it. Milano: Eléuthera.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. trad. it. Milano: Adelphi.
- Bellatalla, L. (Ed.) (2011). *L'insegnante tra realtà e utopia*. Roma: Anicia.

- Bertin, G. M. (1951). *La caratterologia*. Milano: Fratelli Bocca Editore.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. trad. it. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F., e Striano, M. (Eds.) (2010). *John Dewey in Italia. La ricerca/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2004). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Durkheim, E. (1969). *L'educazione morale*. trad. it. Torino: UTET.
- Escolano Benito, A. (2016). *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. trad. it. Ferrara: Volta la carta.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Foucault, M. (1993). *Sorvegliare e punire*. trad. it. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. trad. it. Torino: EGA.
- Genovesi, G. (2008). *Pedagogia e oltre. Discorso sulla pedagogia e sulle scienze dell'educazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Genovesi, G. (2012). *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*. Roma: Anicia.
- Gramigna, A. (Ed.) (2005). *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A., e Righetti, M. (2008). *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*. Milano: Unicopli.
- Herbart, F. G. (1939). *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione (1806)*. trad. it. Palermo: Sandron.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice, G. (1947). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron.
- Luhmann, N. (1983). *Struttura della società e semantica*. trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. trad. it. Bologna: Il Mulino.
- Lurija, A. R. (1976). *La storia sociale dei processi cognitivi*. trad. it. Firenze: Giunti Barbera.
- Mialaret, G. (1978). *Le scienze dell'educazione*. trad. it. Torino: Loescher.
- Minello, R., e Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Piaget, J. (1970). *Cos'è la psicologia*. trad. it. Roma: Newton & Compton.
- Rossi, E. (2012). *In disparte. Appunti per una sociologia del margine*. Roma: Armando.
- Salmeri, S. (1996). *Due proposte di lettura per un approccio al testo letterario: De Marchi e Pirandello*. Catania: CUECM.
- Salmeri, S. (2003). *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Salmeri, S. (2008). La pedagogia di Gramsci attraverso le *Lettere dal carcere*. in S. Salmeri e R. S. Pignato (Eds.), *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista* (pp. 125-167). Acireale-Roma: Bonanno.
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2012). *Il maestro e la Bildung chassidica: ebraismo ed educazione*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2015a). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Salmeri, S. (2015b). I volti della diversità e i diritti mancati. In M. Tomarchio e S. Ulivieri (Eds.), *Pensiero militante. Diritti, culture, territori* (pp. 111-121). Pisa: Edizioni ETS.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Volpicelli, I. (2003). *Herbart e i suoi epigoni. Genesi e sviluppo di una filosofia dell'educazione*. Torino: UTET.





Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza

Nine key concepts for an education informed by evidence

Roberto Trinchero

Università degli Studi di Torino
roberto.trinchero@unito.it

ABSTRACT

Educational activities are often governed by naive beliefs, not based on a solid empirical basis but deeply rooted among teachers, educators and trainers. Starting from a set of widespread beliefs, the article presents some key concepts emerging from meta-analysis in education and learning research. The idea is to provide a reference system for planning pathways and learning environments that can support effective training.

Le attività istruttive sono spesso regolate da credenze ingenuie, non fondate su una solida base empirica ma profondamente radicate tra insegnanti, educatori e formatori. A partire da un insieme di credenze diffuse, l'articolo presenta alcuni concetti-chiave che emergono dalle meta-analisi in tema di ricerca su istruzione e apprendimento. L'idea è quella di fornire un sistema di riferimento per la progettazione di percorsi ed ambienti di apprendimento in grado di supportare una formazione efficace.

KEYWORDS

Evidence-Informed Education, Teacher Professionalism, Effective Didactics, Effective Learning, Research in Education.
Istruzione Informata dall'evidenza, Professionalità Docente, Didattica Efficace, Apprendimento Efficace, Ricerca in Educazione.

Introduzione

Basare le proprie decisioni di vita quotidiana su sensazioni, impressioni credenze non verificate è poco condivisibile ma tutto sommato comprensibile e accettabile. Meno accettabile è che lo stesso processo decisionale venga messo in atto da un professionista, ossia qualcuno deputato a raggiungere scopi precisi mediante strategie condivisibili e giustificate. Se è comunque giusto che l'aspetto soggettivo, personale e creativo sia uno degli elementi rilevanti nell'attività decisionale del professionista (*l'arte della decisione*) è altrettanto giusto che questo aspetto venga bilanciato da un aspetto intersoggettivo, empirico, controllato (*la scienza della decisione*). L'arte ci consente di andare oltre i limiti della scienza, la scienza rafforza e porta al massimo compimento le potenzialità insite nell'arte.

L'insegnante è un professionista. Gli educatori e i formatori *sono* dei professionisti. Ci si attende quindi che prendano decisioni sulla base di un giusto connubio tra la loro expertise personale e le migliori evidenze derivanti dalla ricerca in tema di insegnamento/apprendimento. Bene. Se condividete queste premesse, fate un piccolo esperimento. Chiedete ad un collega di dedicarvi mezz'ora del suo tempo e ditegli di dirvi come la pensa in relazione alle seguenti affermazioni:

1. «Più si è esposti a stimoli più si impara».
2. «Per fare didattica attiva ci vogliono i laboratori, non bastano lezioni espositive».
3. «I ragazzi imparano meglio se li si lascia sperimentare e costruire i concetti da soli».
4. «I ragazzi imparano meglio quando fanno lavori di gruppo».
5. «Se hai capito il concetto una volta, poi lo saprai applicare sempre».
6. «Non ha senso far fare agli allievi una prova di valutazione su un argomento che non è stato ancora spiegato».
7. «Gli allievi non si rendono conto della propria preparazione».
8. «Tutti hanno le proprie capacità innate, la scuola deve rilevarle e tenerne conto ma non può modificarle».
9. «Stabilire una buona relazione con gli allievi porta ad un miglior apprendimento».

Poi leggete i paragrafi che seguono. Buon divertimento!

1. Carico cognitivo

Più stimoli si ricevono più si apprende? Il soggetto che apprende costruisce rappresentazioni mentali a partire dalle informazioni che esperisce autonomamente dall'ambiente o che riceve (attraverso un'opportuna mediazione) in un percorso formativo. Costruire rappresentazioni mentali significa assegnare significato agli stimoli, collegarli alle rappresentazioni già presenti nella propria memoria a lungo termine, allocarli nel punto migliore per poter essere successivamente recuperati quando ve ne sia necessità e usarli per assegnare significato a nuovi stimoli che verranno ricevuti in futuro. Attraverso questo processo attivo di costruzione di rappresentazioni mentali, il soggetto che apprende trasforma una semplice "informazione" in una vera e propria "conoscenza".

Questo processo è soggetto a precisi limiti fisiologici. La limitata capacità della memoria a breve termine di gestire ed elaborare le informazioni che esperisce, fa sì che fornire un numero troppo elevato di stimoli agli allievi, ad esempio utilizzando materiali didattici con informazioni eccessive, ridondanti o non corret-

tamente sequenzializzate, significhi solo aumentare il *carico cognitivo* degli studenti, ossia l'impegno di risorse mentali nell'elaborazione di informazioni e nella loro trasformazione in conoscenza stabile, senza che questo si traduca automaticamente nella costruzione di "buone" rappresentazioni mentali. In mancanza di un'adeguata mediazione le informazioni fornite possono non agganciarsi alle strutture mentali preesistenti ed essere quindi rapidamente dimenticate, oppure possono dar luogo a rappresentazioni incomplete, errate, distorte, che pregiudicano successivamente la possibilità di una corretta assegnazione di significato alle nuove informazioni ricevute.

La *teoria del carico cognitivo*, supportata da numerose evidenze empiriche (Clark et al. 2006; Clark 2010), sottolinea l'importanza di un'adeguata mediazione del docente nel proporre all'allievo sequenze istruttive che ottimizzino il suo carico cognitivo. Secondo tale teoria, il soggetto che apprende si trova sottoposto ad un carico cognitivo *intrinseco*, ossia legato alla naturale complessità del compito e al livello di expertise dello studente (e quindi non riducibile), e ad un carico cognitivo *estraneo*, ossia che non contribuisce agli apprendimenti desiderati e che può essere opportunamente ridotto con un'adeguata progettazione o preselezione degli interventi e dei materiali didattici da parte del docente. A questi si affianca il carico cognitivo *pertinente*, ossia quel carico di lavoro "buono" che la mente impiega nella costruzione e nell'automazione di opportune rappresentazioni mentali (es. nel sintetizzare e schematizzare i materiali di studio o nell'esercitarsi nell'uso dei concetti appresi) a partire dai contenuti oggetto di apprendimento.

È quindi importante ridurre al minimo il carico cognitivo estraneo ed ottimizzare il carico cognitivo intrinseco, ad esempio attraverso la *segmentazione* del compito in elementi più semplici (*chunking*), la sua *sequenzializzazione* in fasi (*sequencing*), il *controllo dello studente sul ritmo di presentazione* delle informazioni (*spacing*). Un buon percorso di formazione dovrebbe quindi essere strutturato in modo da suddividere l'informazione disponibile in moduli brevi ciascuno focalizzato su un singolo concetto-chiave (*chunking*), l'esplorazione dello studente non dovrebbe avvenire in modo libero ma secondo vincoli di propeudeicità (*sequencing*) e lo studente dovrebbe passare ad un modulo-concetto successivo solo quando si sente abbastanza sicuro di aver compreso quella parte per poter decidere autonomamente di passare alla successiva (*spacing*).

Quindi l'esposizione a tanti stimoli non strutturati secondo sequenze precise non solo non favorisce l'apprendimento ma può addirittura comprometterlo, indirizzando le risorse cognitive dei soggetti verso strade improduttive, portando alla costruzione di rappresentazioni mentali errate o fuorvianti, distogliendo dagli elementi realmente importanti delle situazioni. Per un insegnante/educatore/formatore questo significa dover accettare come veri assunti che spesso appaiono del tutto controintuitivi: non basta fare tanta esperienza per ottenere tanto apprendimento, non basta fare delle attività di laboratorio per far apprendere meglio i ragazzi, non basta spiegare tante cose dalla cattedra per far acquisire più conoscenze, non basta ascoltare un podcast o vedere un video per far ricordare più contenuti, non basta entrare in azienda nell'ambito di un progetto di alternanza scuola-lavoro per imparare come funziona un'azienda, non basta partecipare alle attività di una comunità di pratiche per acquisire le competenze possedute dai membri della comunità. Tutto dipende dal fatto che queste attività siano organizzate in percorsi precisi e mirati, caratterizzati da obiettivi chiari, dosatura di stimoli, sequenzialità, propeudeicità, momenti e tempi di assimilazione, recupero, revisione, rinforzo.

2. Attivazione cognitiva

Cosa vuol dire “apprendimento attivo”? Come è possibile per il discente assumere un ruolo “attivo” nell’apprendimento? Un grosso equivoco è confondere la didattica attiva con la didattica laboratoriale, nell’assunto implicito che il termine “attivo” sottenda qualche forma di attività fisica o preveda la realizzazione di un prodotto tangibile. In realtà quello che conta non è il “fare” ma il “pensare”: l’importante è essere “attivi cognitivamente”, non fisicamente. Questo vuol dire che si può ottenere apprendimento significativo anche per ricezione, a patto che ad essa segua un’opportuna elaborazione cognitiva da parte dello studente, volta ad un’attiva assegnazione di significato alle informazioni ricevute. L’attivazione cognitiva prevede un’elaborazione *profonda* delle informazioni esperite da parte dello studente (*deep processing*, Anderson, 2009, pp. 151-152), ossia un’elaborazione che attraverso la messa in campo delle preconoscenze possedute e di una pluralità di processi cognitivi relativi alla comprensione, all’applicazione, all’analisi, alla valutazione, alla sintesi creativa, punti ad una corretta assegnazione di significato alle informazioni ricevute, allo scopo di costruire rappresentazioni mentali efficaci e durature (Anderson, 2009, pp. 116-120). Copiare “in bella” gli appunti presi a lezione è un semplice esercizio di riproduzione linguistica, un esempio di elaborazione superficiale che impatta in modo scarso sulla costruzione di strutture cognitive stabili e durature. Assegnare significato ai concetti annotati, collegarli con altri, riassumerli, compararli, categorizzarli in vario modo, compiere inferenze plausibili e controllarle con i materiali a disposizione è un esempio di elaborazione profonda e rappresenta un buon modo per creare strutture cognitive stabili.

Strategie di apprendimento dimostrate empiricamente efficaci basate sull’attivazione cognitiva sono ad esempio (Fiorella e Mayer, 2015): a) apprendere riassumendo (*learning by summarizing*), ossia riformulare le idee principali di una lezione o di un testo con parole proprie; b) apprendere costruendo mappe (*learning by mapping*), ossia dare alle parole-concetto estratte dai materiali oggetto di studio un’organizzazione grafica coerente, differenziando concetti principali e secondari e mettendo in luce le relazioni che li legano; c) apprendere disegnando (*learning by drawing*), ossia rappresentare la collocazione spaziale degli elementi in un sistema e i legami causali e strutturali tra le sue parti costituenti; d) apprendere immaginando (*learning by imagining*), ossia costruire immagini mentali che illustrino i contenuti di un testo; e) apprendere autovalutandosi (*learning by self-testing*), ossia svolgere prove di autovalutazione dopo aver letto/ascoltato un testo (o visto un video, interagito con un multimedia, condotto un’esperienza manipolativa); f) apprendere costruendo (auto)spiegazioni (*learning by self-explaining*), ossia spiegare a se stessi il contenuto di un testo o di un materiale didattico; g) apprendere insegnando (*learning by teaching*), ossia illustrare un dato argomento ad altri; h) apprendere agendo fisicamente (*learning by enacting*), ossia intraprendere movimenti variamente collegati nel significato ai concetti astratti oggetto di studio.

Sul versante dell’insegnamento, con il termine *strategie didattiche basate sull’attivazione cognitiva* (Burge, Lenkeit, Sizmur, 2015) si intende un insieme di strategie basate su: a) porre domande agli allievi che li facciano riflettere sul problema, più che presentare la coppia problema-soluzione; b) assegnare problemi che richiedano agli allievi di riflettere per periodi di tempo prolungati sui problemi, più che di mettere in atto riflessioni rapide ed estemporanee; c) chiedere agli studenti di decidere da soli i procedimenti per risolvere problemi complessi, più che fornire problemi pre-interpretati; d) proporre agli studenti problemi per i quali

non vi sia un metodo di soluzione che risulti subito ovvio, più che proporre problemi immediatamente interpretabili; e) proporre problemi in contesti differenti in modo che gli studenti possano verificare se hanno capito i concetti sperimentandoli in una gamma di situazioni variegata, piuttosto che in una sola; f) aiutare gli studenti ad imparare dai loro errori, spiegando in modo personalizzato cosa si è sbagliato, *perché* si è sbagliato, e *come* si sarebbe dovuto fare per non sbagliare, piuttosto che far solo rilevare la presenza dell'errore e ripetere la spiegazione del concetto in modo non personalizzato; g) chiedere agli studenti di verbalizzare il processo di soluzione di un problema, più che limitarsi a chiedere di risolverlo; h) proporre problemi che richiedano agli studenti di applicare ciò che hanno appreso a nuovi contesti, piuttosto che limitarsi ad applicazioni "standardizzate"; i) assegnare problemi che possano essere risolti in modi differenti (problemi aperti), piuttosto che problemi con soluzione univoca (problemi chiusi).

La ricerca dimostra (Schleicher 2016) che l'uso di strategie didattiche basate sull'attivazione cognitiva è fortemente correlato ai risultati Ocse-Pisa in matematica (dati dell'indagine 2012).

3. Guida istruttiva

Gli studenti imparano meglio se lasciati sperimentare da soli? Afferma John Hattie (2016, 15): «Un eccesso di attività aperte (es. apprendimento tramite scoperta, ricerche su Internet, preparazione di presentazioni con Powerpoint, ...) può rendere difficile orientare l'attenzione degli studenti su ciò che conta, poiché spesso essi amano esplorare i dettagli, cose irrilevanti o non importanti mentre svolgono queste attività». Difficilmente gli studenti che iniziano un percorso di apprendimento hanno la consapevolezza necessaria per capire immediatamente (e da soli) quali sono gli elementi più importanti del percorso e come affrontarne lo studio. La ricerca (vedere le meta-analisi di Hattie 2009, 2011, 2015; Marzano et al. 2001) sottolinea come la guida istruttiva che offre il docente è un elemento fondamentale per orientare l'allievo nella selezione di contenuti e strategie per apprenderli, renderli acquisibili attraverso la mediazione didattica, dare e ricevere feedback allo scopo di controllare la bontà delle rappresentazioni mentali costruite dagli allievi nel loro percorso di apprendimento. Questo è particolarmente vero per quei percorsi che mirano a far costruire agli studenti soluzioni non predeterminate a problemi complessi, ossia problemi che richiedono scelte personali dello studente, non scontate e non banali. Soprattutto i novizi tendono a disperdere i loro sforzi in direzioni irrilevanti o poco produttive. Guida istruttiva non vuol dire fornire agli studenti soluzioni preconfezionate, ma accompagnarli nel compiere i passi giusti verso il costruire soluzioni a problemi via via più complessi, orientandoli verso le giuste scelte, azioni, riflessioni.

Azioni dell'insegnante che caratterizzano una buona guida istruttiva sono ad esempio (Hattie 2009, 2011, 2015; Marzano et al. 2001): a) proporre compiti "sfidanti" per gli allievi, collocati ad un gradino poco più alto del loro livello attuale di conoscenze/abilità/competenze e quindi in grado di appassionarli e fargli fare "quel passo in più" per crescere, anche facendo ricorso a strategie basate sul gioco; b) insegnare agli studenti novizi strategie esplicite per risolvere famiglie di problemi (*problem solving teaching*), riservando il *problem based learning* (ossia il partire dall'analisi di un problema e dalla costruzione di possibili strategie di soluzione) agli studenti già esperti in un dato dominio; c) presentare, soprattutto ai novizi, soluzioni paradigmatiche passo-passo a problemi tipici (*worked examples*); d) insegnare "algoritmi", ossia procedure di soluzione ed "euristiche", ossia strategie per

trovare soluzioni laddove non siano disponibili soluzioni “standard”; e) distribuire nel tempo gli apprendimenti relativi ad un dato argomento, più che concentrarli in un’unica sessione (pratica distribuita); f) utilizzare sequenze istruttive strutturate, quali quelle proposte dalla *direct instruction* di Adams e Engelmann, dal *mastery learning* di Bloom e Block, dal *Personalized System for Instruction* di Keller; g) utilizzare interventi in *outdoor* allo scopo di sviluppare un ampio ventaglio di capacità teoriche, pratiche e di coordinamento tra pari.

Altro elemento chiave in cui la guida istruttiva gioca un ruolo determinante è l’uso sistematico e frequente di momenti di messa alla prova delle rappresentazioni mentali costruite dagli studenti. Questi momenti costituiscono preziose occasioni di feedback, tanto nella direzione studenti”docente (il docente vede come gli studenti applicano ciò che hanno appreso e si rende conto se viene realmente padroneggiato o meno) quanto nella direzione docente”studenti (il docente interviene per correggere eventuali mancanze e miscomprensioni). Le azioni didattiche basate sul feedback e sulla valutazione formativa ottengono alti fattori di efficacia nelle principali meta-analisi (Hattie 2009, 2011, 2015; Marzano et al. 2001), sempre nella doppia ottica dell’individuazione e rimedio delle carenze nelle rappresentazioni mentali degli studenti e dell’individuazione e revisione di fonti di inefficacia/inefficienza nelle strategie didattiche del docente.

4. Interazione cognitiva

Si impara meglio quando si fanno lavori di gruppo? Nessuno di noi vive e lavora su un’isola deserta. Siamo tutti immersi in un mondo di relazioni sociali e di scambi interpersonali, fisici e cognitivi, ma il semplice “stare insieme” non comporta automaticamente apprendimento: si impara ascoltando gli altri, dialogando con loro, osservandoli, imitandoli, prendendoli a modello, condividendo esperienze, ponendo loro domande e ricevendo risposte, costruendo insieme a loro rappresentazioni e artefatti. Tutto ciò prevede che tra i soggetti vi siano forme di *interazione cognitiva*, ossia che le rappresentazioni di un soggetto influenzino in qualche modo quelle degli altri. Proprio come l’elaborazione deve essere profonda e non superficiale se vuole portare ad una buona attivazione cognitiva, l’attività di gruppo deve prevedere un intenso scambio di modelli, rappresentazioni e feedback tra pari se vuole portare ad una buona interazione cognitiva.

Nei generici “lavori di gruppo” in classe non è detto che questo accada. In un gruppo di 4 persone, due potrebbero interagire attivamente, uno occasionalmente ed uno perlopiù essere escluso. I lavori di gruppo producono una buona interazione cognitiva solo quando il gruppo è piccolissimo, ossia si lavora a coppie (soluzione migliore) o al massimo a gruppi di tre, e i ruoli sono strutturati, ossia ogni membro ha il proprio compito (es. l’ideatore, il valutatore, il relatore, ...) e le proprie responsabilità. In tal modo ognuno è chiamato ad interagire cognitivamente con gli altri, pena il non funzionamento del gruppo.

Attività didattiche che hanno mostrato ampia efficacia nel promuovere una ricca e proficua interazione cognitiva risultano essere (Hattie 2009, 2011, 2015; Marzano et al. 2001): a) il *Reciprocal teaching*, dove ogni studente a turno assume il ruolo di “insegnante” ed illustra i significati associati ad un materiale di studio stimolando la discussione del gruppo su di essi; b) il *Peer tutoring* dove uno studente assume il ruolo di “docente” di uno o più compagni, affiancando l’insegnante nel seguirlo/i nel percorso di apprendimento; c) lo *Small group learning*, in cui il docente forma coppie o piccoli gruppi mirati di allievi e assegna loro un

compito da svolgere; d) il *Jigsaw*, dove il docente organizza gruppi di studenti incaricati di approfondire ciascuno un dato argomento e successivamente ricompongono gli studenti in nuovi gruppi in cui vi sia almeno uno studente formatosi nei gruppi di approfondimento originali, che possa esporre agli altri l'argomento di cui è diventato "esperto"; e) il *Peer explaining*, che prevede l'insegnamento operato da uno studente nei confronti di un altro o dell'intera classe.

5. Transfer degli apprendimenti

Comprendere realmente un concetto significa poi saperlo applicare in tanti contesti? Se pensiamo alla nostra esperienza di studenti la risposta dovrebbe essere negativa: quante volte abbiamo avuto la sensazione di aver compreso benissimo un concetto ma di non sapere come applicarlo in una determinata situazione? I passaggi da compiere sono due. Da un lato, comprendere un concetto non vuol dire automaticamente saperlo applicare. Dall'altro, saperlo applicare in una situazione nota non vuol dire saperlo applicare automaticamente in una situazione non nota, anche perché per farlo bisognerebbe: a) capire se in quella situazione serve proprio quel concetto; b) utilizzarlo nel modo corretto per quella situazione; c) capire, mentre lo si utilizza, se lo si sta utilizzando bene, in relazione alle informazioni che via via si esperiscono nell'uso del concetto stesso in situazione.

Il transfer di quanto appreso si divide infatti in *near transfer* (applicazione automatica dei contenuti appresi a situazioni già conosciute) e *far transfer* (adattamento dei contenuti appresi a situazioni nuove, mai viste prima in quella forma). Per il *near transfer* strategie efficaci si basano sull'utilizzo di momenti di pratica deliberata (ossia intenzionale, mirata, strutturata, guidata, si veda Ericsson et al. 1993) volta all'automatizzazione dell'uso di quanto acquisito. Per il *far transfer* è necessario: a) prevedere nella didattica opportuni *cues* (spunti, indicazioni), da fornire al momento stesso dell'apprendimento, che aiutino a riconoscere le situazioni cui potranno essere applicati i contenuti oggetto di apprendimento (Clark 2010); b) sviluppare negli allievi la capacità di costruire una corretta rappresentazione del problema che include il "percepire" il problema in modi tali che ne facilitino la soluzione, riconoscendone gli elementi chiave, identificando analogie con i problemi che già si conoscono, cogliendo la necessità di riformularli per trasformarli in un qualcosa di già affrontato (Anderson 2009), anche utilizzando varianti opportune del *Problem based learning* volte non tanto all'apprendimento della conoscenza concettuale ma alla comprensione ed applicazione dei principi sottostanti ad essa (Dochy et al. 2003, Gijbels et al. 2005); c) proporre agli studenti attività in cui devono generare ipotesi risolutive per un problema e testarle (Marzano et al. 2001), che è una caratteristica anche dei programmi piagetiani (programmi in cui l'azione didattica tiene conto dello stadio di sviluppo degli allievi, con attività volte a far emergere schemi di pensiero, compiere esperienze concrete, formulare e testare ipotesi esplicative per "dare un senso" all'esperienza stessa, astrarre regolarità ed invarianti ed applicarle ad una nuova situazione, Hattie 2009, 2011, 2015); d) insegnare agli studenti come quello che apprendono può essere utile nella vita quotidiana (Marzano et al. 2001); e) proporre attività di *problem solving* che richiedano agli studenti di utilizzare le proprie conoscenze ed abilità per superare un ostacolo (Marzano et al. 2001); f) far lavorare gli studenti su compiti realistici, tratti dalla vita quotidiana o lavorativa (*job-realistic task*) (Clark, 2010), anche con l'uso di ambienti di apprendimento "immersivi" (*immersive design*), graduando la difficoltà del compito proposto sulla base di quanto essi sono in grado di fare nel momento attuale.

6. Valutazione formante

La valutazione deve seguire la didattica? Si può valutare uno studente su un problema che nessuno gli ha spiegato in modo esplicito come risolvere? Anche qui basta riflettere un attimo per dare risposta affermativa. Tutte le valutazioni per competenze sono valutazioni di questo tipo, dato che si basano su problemi *inediti* per lo studente, per cui lo studente deve *ideare* una soluzione personale sulla base delle risorse che ha a disposizione, senza poter mettere in campo una soluzione preconfezionata, che qualcuno ha già preparato per lui.

Ma ci sono anche altre ragioni. Si può dimostrare che la valutazione stessa è un momento formativo. La ricerca in psicologia dell'apprendimento ha prodotto numerosi risultati in merito. Eccone alcuni (Della Sala 2016): a) sottoporsi ad una prova di valutazione iniziale o in itinere in un percorso formativo produce prestazioni migliori all'esame finale e prolunga il ricordo di quanto appreso; b) svolgere un test in cui si chiede di richiamare alla memoria concetti precedentemente studiati migliora il ricordo dei concetti stessi (fenomeno noto come *effetto fortificante delle prove*) e questo si verifica anche quando ci si sottopone ad un test *prima* che il materiale venga studiato; c) il livello di prestazione iniziale (rilevato attraverso una prova iniziale) è un fattore critico per spiegare i risultati ottenuti dagli allievi in una prova finale, ma quando viene fornito un feedback agli allievi stessi l'effetto fortificante dovuto alle prove iniziali si ottiene anche nei soggetti in cui la prestazione nella prova iniziale è scarsa; d) gli studenti ricordano e organizzano meglio l'informazione in loro possesso quando si fanno svolgere loro delle attività in cui devono richiamare tante informazioni a partire da pochi indizi (come accade nelle prove di valutazione), rispetto a quando gli si chiede di studiare ripetutamente le informazioni; e) i riscontri differiti (ossia il feedback fornito a distanza di tempo) risultano più vantaggiosi rispetto a quelli immediati e la pratica distanziata agevola maggiormente il ricordo di quanto appreso rispetto alla pratica massiva; f) le prove a risposta aperta favoriscono un'elaborazione maggiormente profonda e significativa e quindi danno un effetto test ancora maggiore; g) il richiamo di quanto appreso attraverso prove di valutazione facilita il transfer degli apprendimenti a situazioni nuove; h) gli studenti che ottengono risultati peggiori a scuola coincidono spesso con quelli che mostrano una fiducia eccessiva nelle strategie di apprendimento che usano, quindi la prova di valutazione può consentire a questi studenti di rendersi conto della reale efficacia delle proprie strategie.

Utilizzare la valutazione non come una semplice verifica dell'apprendimento, ma come un modo per stimolarlo ed incrementarlo, prevede quindi il superamento tanto della concezione di valutazione come momento sommativo di un percorso di apprendimento (*assessment of learning*) quanto della concezione di valutazione come momento formativo in un percorso di apprendimento (*assessment for learning*), nella classica accezione di Scriven. Il termine proposto da Earl (2003, 47) per designare questa nuova concezione è quello di *valutazione formante* (*assessment as learning*), ossia una forma di valutazione che rinforza le istanze alla base della valutazione formativa enfatizzando il ruolo dello studente come connettore tra i momenti di apprendimento e di valutazione. Lo studente assume un ruolo attivo, coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni esperite, collegarle alle sue conoscenze precedenti e raggiungere la padronanza dei saperi in questione. La valutazione formante indica un processo regolatorio, attivato dalla metacognizione, che ha luogo quando lo studente monitora personalmente e sistematicamente cosa sta imparando e usa il feedback di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti, anche

sostanziali, nella propria comprensione. In questo processo, svolgere frequenti e sistematiche prove di valutazione migliora l'apprendimento perché favorisce l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere, chiarisce con precisione gli obiettivi dello studio, ossia "cosa il docente si aspetta dall'allievo", indirizza gli sforzi dell'allievo nelle direzioni volute, riduce il carico cognitivo estraneo, facilita il transfer degli apprendimenti anche per la possibilità di far esercitare l'allievo sugli stessi concetti calati in più contesti.

7. Autoregolazione

Gli allievi non si rendono conto se le cose non le sanno? La ricerca dimostra il contrario. Secondo la meta-analisi condotta da Hattie (2009, 2011, 2015), i giudizi che gli allievi si autoassegnano prima di svolgere una prova di valutazione sono altamente previsivi del loro effettivo successo nella prova. Il risultato può avere due chiavi di lettura. Da un lato, le aspettative che gli studenti hanno sul proprio successo influenzano pesantemente il successo stesso: se mi aspetto che una prova vada male, molto probabilmente questa mia aspettativa mi farà comportare in modo che la prova vada effettivamente male. Dall'altro lato, essere consapevoli del fatto che il proprio percorso scolastico stia andando bene o male è un buon punto di partenza per poter migliorare, ma non è detto che l'allievo sappia automaticamente come farlo: se un allievo che sa di andare male a scuola sapeva anche come poter migliorare, molto probabilmente lo farebbe. La consapevolezza di insuccesso non si trasforma automaticamente in una capacità di successo. Elementi chiave in questa trasformazione sono la capacità di riflettere *sistematicamente* sulla propria preparazione allo scopo di monitorarne la crescita, di verificare l'efficacia delle proprie strategie, di controllare la propria impulsività e le proprie reazioni emotive, di correggersi e di autodirigersi, cercando strategie alternative se quelle sperimentate non funzionano, persistendo nel compito senza perseverare nell'errore. Queste sono le caratteristiche di quello che viene definito *apprendimento autoregolato* (*self-regulated learning*, Mason, 2013).

È possibile quindi partire dalla capacità degli studenti di capire se il loro percorso sta andando bene o sta andando male tanto per lavorare sulle aspettative degli studenti e delle famiglie (in modo da trasformare in aspettative di successo quelle che sono aspettative di insuccesso), quanto per lavorare sulla capacità autoregolativa degli studenti. Per andare in questa direzione, il feedback fornito dal docente non deve puntare solamente ad un'eteroregolazione dell'apprendimento, ma alla progressiva emancipazione del discente in un percorso di autoregolazione continua e progressiva. È importante lavorare in classe con strategie metacognitive che aiutino gli studenti a capire non solo se stanno andando bene o male, ma anche come migliorare il proprio andamento (ad esempio strategie che consentano loro il controllo della reale comprensione dei testi che leggono e delle lezioni che ascoltano, oltre che dell'efficacia delle strategie di studio che adottano). A tal proposito la Clark (2010, 229) sottolinea il ruolo chiave della riflessione sui propri errori. Hattie (2009, 2011, 2015) assegna una forte importanza all'uso di strategie metacognitive e ai processi di autoverbalizzazione di quanto è stato appreso, anche supportati dal porsi domande volte a monitorare la propria comprensione dei materiali di studio (*self-verbalization & self-questioning*). Marzano et al (2001) concordano con gli altri autori sull'efficacia di strategie istruttive che prevedano attività metacognitive.

8. Funzioni esecutive

La scuola non può modificare le capacità “innate” degli allievi? Buona parte degli psicologi cognitivi concorda nell’affermare che esiste un insieme ristretto di funzioni cognitive di basso livello che sottende il ragionamento e tutti i processi intellettivi di ordine superiore. Queste funzioni sono comunemente note come *funzioni esecutive* (Cantagallo, Spintoni, Antonucci, 2010) e indicano una famiglia di processi mentali che ci consente di rispondere flessibilmente agli stimoli e alle richieste che provengono dall’ambiente, permettendoci di mettere in atto pensieri e azioni intenzionali, orientati verso un obiettivo anche non immediato. Le funzioni esecutive consentono ai soggetti di controllare consciamente il proprio pensiero e il proprio comportamento e sottendono l’attenzione, la pianificazione, l’orientamento allo scopo, l’organizzazione del comportamento, il pensiero strategico, l’autocontrollo, l’autoregolazione, l’automonitoraggio, la regolazione e il controllo delle emozioni e della motivazione. Esse costituiscono quindi la base cognitiva sia per le abilità/capacità dei soggetti, sia per i loro atteggiamenti, sia per le competenze che li mobilitano.

Le funzioni esecutive entrano in gioco quando il soggetto si trova ad eseguire compiti in *situazioni nuove* – che non possono essere affrontate con schemi mentali preesistenti, automatismi cognitivi, istinto o intuizione (Diamond 2013) – e in assenza di una guida esterna che gli dica cosa deve fare.

Un modello di classificazione delle funzioni esecutive particolarmente interessante, perché supportato da importanti verifiche empiriche, è quello definito da Adele Diamond (Diamond, Lee, 2011). Secondo tale modello è possibile distinguere tre funzioni esecutive principali, che operano in modo strettamente interrelato tra di loro:

- a) *Inibizione di interferenze e risposte inefficaci*, che comprende l’autocontrollo comportamentale e cognitivo (resistere alla tentazione di pensare ed agire impulsivamente o secondo automatismi non efficaci, unito allo spostare in un tempo futuro la gratificazione associata alle azioni presenti) e il controllo delle interferenze interne ed esterne sui propri processi di pensiero (attenzione selettiva e capacità di non cedere alle distrazioni);
- b) *Memoria di lavoro* (verbale e visuospatiale), che comprende la codifica, il mantenimento, l’aggiornamento e il monitoraggio delle informazioni e degli obiettivi considerati rilevanti dal soggetto, attraverso una manipolazione attiva e volontaria dei dati presenti nella memoria stessa;
- c) *Flessibilità cognitiva*, che comprende il muoversi agilmente tra modelli interpretativi e di azione differenti, il vedere le cose da prospettive differenti e l’adattarsi rapidamente a contesti e circostanze che cambiano.

Come sottolineano Diamond e Lee (2011) varie forme di disabilità e difficoltà specifiche di apprendimento sono legate a problemi nelle funzioni esecutive e queste ultime sono un ottimo predittore del successo scolastico (si veda Trincherò 2015).

Le funzioni esecutive sono date ed immutabili? No. È dimostrato che esse possono essere incrementate mediante appositi training, inseribili anche all’interno di percorsi di formazione scolastica (Mirmehdi, Alizadeh, Naraghi 2009; Morrison, Chein 2011; Geary 2011; Clark et al. 2013; LeFevre et al. 2013). Il potenziamento *deve essere strettamente legato agli specifici contenuti e processi da migliorare* (ad esempio se si vogliono migliorare le abilità di conteggio è necessario svolgere training numerici e non visuospatiali), dato che in generale, non

vi sono evidenze di effetti visibili di transfer sulle performance scolastiche di interventi di training delle funzioni esecutive non ancorati agli specifici contenuti su cui si desidera ottenere un incremento delle performance.

9. Emozioni positive

Stabilire una buona relazione con gli allievi porta ad un miglior apprendimento? La ricerca sottolinea che un ruolo chiave viene giocato dalla capacità di un ambiente di apprendimento di veicolare emozioni positive negli allievi e in generale nei soggetti che vi operano. Non è la natura degli eventi che accadono in tale ambiente a suscitare l'emozione nei soggetti, ma l'interpretazione dell'evento e la valutazione che un soggetto ne fa in relazione al proprio benessere. Questo ha un peso rilevante sugli apprendimenti: i ricordi hanno spesso una dimensione emotiva, sia essa positiva o negativa. Possiamo rievocare concetti ed eventi per la paura (un insegnante particolarmente severo) o per la gioia ad essi associata (un insegnante particolarmente motivante). La seconda è ovviamente migliore della prima, dato che ciò che genera emozioni positive può suscitare interesse, aumentare la motivazione intrinseca e quindi l'impegno nelle attività di apprendimento, mentre ciò che genera emozioni negative, nonostante possa aumentare la motivazione estrinseca (ossia l'impegno per paura di fare brutte figure), satura le risorse cognitive nella direzione della conservazione e della sopravvivenza, distogliendole dall'apprendimento.

Emozioni positive possono derivare da tante tipologie di esperienze scolastiche, per ciascuna delle quali esistono prove di efficacia (Hattie 2009, 2011, 2015, Marzano et al. 2001): a) proporre agli allievi *sfide ottimali* (ossia adeguate al loro livello di conoscenze, abilità e competenze attuali, ma non banali e scontate, che richiedano di fare "un piccolo passo in più" di quanto si sa già fare) il cui superamento può portare ad un aumento di autostima; b) utilizzare tecniche basate sul gioco, che consentano agli allievi di associare le emozioni positive legate ad attività ludiche agli specifici contenuti oggetto di apprendimento, ponendo attenzione non solo all'imparare ma anche e soprattutto al *piacere di imparare*; c) sollecitare la curiosità dei discenti, ad esempio innescando meccanismi di anticipazione su un testo che si sta leggendo (chiedendo loro di immaginare come prosegue il testo o inventare un prosieguo ad hoc); d) utilizzare tecniche di *team building* per costruire una classe coesa (anche ricorrendo a giochi di gruppo e attività in *outdoor*), in cui ogni allievo si trovi bene nel lavorare con ciascuno dei compagni, possa trovare supporto cognitivo ed emotivo per le proprie difficoltà ed esperisca il piacere di stare con i compagni; e) creare un clima di classe cooperativo più che competitivo, invogliando gli studenti a lavorare insieme in modo coordinato verso obiettivi comuni, curando la loro serenità e sicurezza (anche prevenendo episodi di esclusione, prevaricazione e bullismo con regole di comportamento chiare, esplicite in anticipo e applicate con rigore), promuovendo relazioni positive tra di loro; f) curare la qualità della relazione docente-studente, riconoscendo e valorizzando gli apporti culturali, intellettivi, relazionali che lo studente può dare alla classe, "prendendo in carico" il suo successo e promuovendo ascolto e relazioni positive; g) non porre "etichette" (es. di etnia, di genere, di provenienza, di stile cognitivo, di prestazioni pregresse) agli studenti, ossia credere incondizionatamente nelle loro capacità di riuscita, senza farsi influenzare da idee preconcepite; h) coinvolgere i genitori, utilizzarne in modo positivo le aspettative di successo, coordinarsi con loro sul supporto da dare agli allievi per lo studio, in modo che non sia solo la classe a fun-

zionare come un gruppo-classe ma l'insieme insegnanti-allievi-genitori a funzionare come un gruppo-scuola.

10. Conclusioni: nove concetti, un quadro unico

È facile vedere come tutti i concetti descritti siano profondamente interrelati.

Le emozioni positive favoriscono l'attivazione cognitiva e questa opera nella giusta direzione se si ottimizza il carico cognitivo dello studente, anche grazie ad una buona guida istruttiva. L'interazione cognitiva è un veicolo di attivazione cognitiva ma anche di emozioni positive. La valutazione formante stimola l'attivazione cognitiva e opera in stretta sinergia con l'autoregolazione, la quale necessita delle funzioni esecutive e queste ultime vengono messe in gioco quando l'allievo affronta situazioni nuove e nel farlo mette in atto processi di transfer degli apprendimenti. Una lettura complessiva dei nove concetti citati ci fornisce un quadro abbastanza chiaro del funzionamento della "mente che apprende" (Geake 2016) e ci consente di capirne limiti fisiologici e potenzialità.

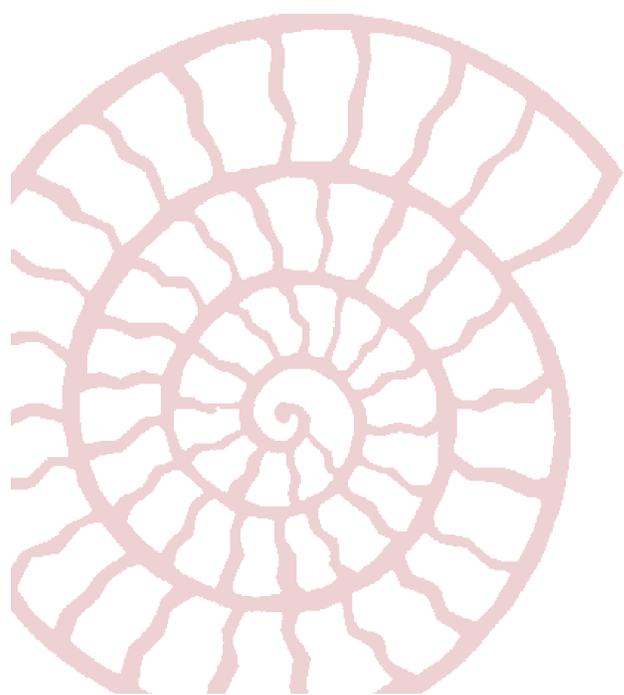
La sfida è quindi quella di costruire percorsi e ambienti di apprendimento che mettano al centro tutti questi elementi e tengano conto delle risultanze di anni di ricerca sull'istruzione e sull'apprendimento (approccio evidence-informed, si vedano Calvani 2012; Vivanet 2014). La professionalità di insegnanti/educatori/formatori passa anche da qui.

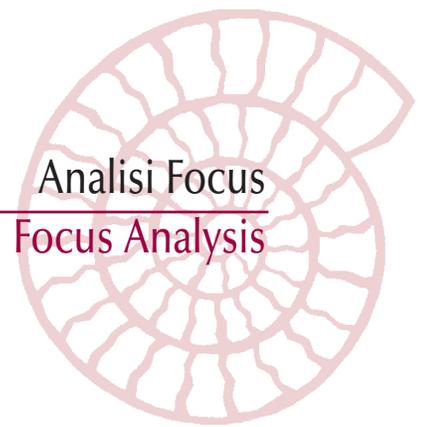
A proposito. Come se l'è cavata il vostro collega con le 9 affermazioni di partenza? Non preoccupatevi. Potete sempre chiedergli di leggere questo articolo...

Riferimenti bibliografici

- Anderson, J. (2009). *Cognitive Psychology and its Implications* (7th edn.). New York: Worth.
- Burge, B., Lenkeit, J., Sizmur, J. (2015). *PISA in Practice – Cognitive Activation in Maths: How to Use it in the Classroom*. Slough: NFER.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cantagallo, A., Spintoni, G., Antonucci, G. (2010) (a cura di). *Le funzioni esecutive. Valutazione e riabilitazione*. Roma: Carocci.
- Clark, C.A.C., Sheffield, T.D., Wiebe, S. A., Espy, K. A. (2013). Longitudinal associations between executive control and developing mathematical competence in preschool boys and girls. *Child Dev*, 84, 2013, pp. 662–677.
- Clark, R.C. (2010). *Evidence-Based Training Methods: A Guide for Training Professionals*. Alexandria, Va: Astd Press.
- Clark, R.C., Nguyen, F., Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Firenze: GiuntiScuola.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions, *Annual Review of Psychology*. 64, 2013, pp. 135-168.
- Diamond, A., Lee, K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science*, 2011 Aug 19; 333(6045), pp. 959–964.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, pp. 533-568.
- Earl L.M. (2014). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Cheltenham (Vic): Hawker Brownlow.
- Ericsson, K. A. et al. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance, *Psychological Review*. Vol. 100, No 3, 1993, pp. 363-406.

- Fiorella, L., Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: a 5-year longitudinal study. *Dev Psychol*, 47 (6), 2011, pp. 1539–1552.
- Geake J.G. (2016). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F., Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes, *European Journal of Psychology of Education*. 20(4), pp. 327–341.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., Masters, D., Birch, K. (2015). *Visible Learning into Action: International Case Studies of Impact*. London: Routledge.
- LeFevre, J., Berrigan, L., Vendetti, C., Kamawar, D., Bisanz, J., Skwarchuk, S. et al. (2013). The role of executive attention in the acquisition of mathematical skills for children in Grades 2 through 4. *J Exp Child Psychol*, 114 (2), 2013, pp. 243–261.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., Pollock, J.,E. (2001), *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria, Va: Ascd.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Mirmehdi, R., Alizadeh, H., Naraghi, M. (2009). Effectiveness of training executive functions on mathematics performance and reading in primary students with special learning disability (Persian). *Res in exceptional children*, 2009; 9 (1), pp. 1-12.
- Morrison, A. B., Chein, J. M. (2011). Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychon Bull Revue*, 18, 2011, pp. 46–60.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.
- Trincherò, R. (2015). Costruire la learning readiness con la pratica deliberata: i software Beta! e PotenzaMente 2.0. In C. Coggi (a cura di), *Favorire il successo a scuola. Il Progetto Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Vivanet, G. (2014). *Evidence based education. Cosa sappiamo sulla didattica che funziona*. Roma: Carocci.





Analisi Focus

Focus Analysis



Servant-leadership as an effective model for teacher leadership

La leadership di servizio (servant leadership) quale modello effettivo per la leadership degli inseg- nanti (teacher leadership)

Giambattista Bufalino

School of Education, University of Lincoln (UK)

gbufalino@lincoln.ac.uk

ABSTRACT

This brief article aims to explore current approaches to teacher leadership in an attempt to advance its practice and energize the collective leadership of teachers. Leadership is not vested in one person who is assigned to a formal position of power or authority, but, rather, is a reciprocal process that enables participants in an educational community to construct meanings for a shared purpose of schooling. First, I acknowledge the teacher's role in leading improvement at both classroom and school levels. I, then, suggest that applying servant leadership to teacher leadership may serve as an opportunity to improve teaching practices.

In questo breve articolo l'autore si propone di esplorare gli attuali approcci alla teacher leadership nel tentativo di avanzare la sua pratica all'interno delle istituzioni scolastiche italiane e di incoraggiare processi di leadership collettiva nel corpo docente. La leadership non è riferita ad una persona che riveste un ruolo formale di potere o autorità, ma, piuttosto, ad un processo interattivo che consente agli attori di una comunità educativa di costruire significati per un comune scopo educativo. In primo luogo, l'autore riconosce il ruolo guida dell'insegnante per il miglioramento scolastico; successivamente suggerisce come l'adozione del modello servant leadership (leadership di servizio) alla leadership degli insegnanti (teacher leadership) possa rappresentare un'opportunità per migliorare le pratiche di insegnamento e di formazione.

KEYWORDS

Teacher Leadership, Educational Leadership, Servant-Leadership, Italy, Teacher Development.

Teacher Leadership, Leadership Educativa, Leadership di Servizio, Italia, Formazione Docenti.

*The servant leader is servant first.
It begins with the natural feeling that one wants to serve.
Then conscious choice brings one to aspire to lead...
The best test is: Do those served grow as persons?
Do they, while being served, become healthier, wiser, freer, more autonomous,
more likely themselves to become servants?*
Robert K. Greenleaf

Introduction

Research on school leadership remains mainly oriented toward headship (Harris et al., 2013). However, this article draws on the idea that leadership is not the preserve of an individual (head of school), but a fluid or emergency property, rather than a fixed phenomenon (Gronn, 2000, p. 24), «stretched over the work of a number of individuals, where the leadership task is accomplished through the interaction of multiple leaders» (Spillane, Halverson & Diamond, 2001, p. 20). At the same time, given the current Italian educational reform process, heads of schools are experiencing an increased workload: they are subject to demands, not only from the education authorities, but also from other quarters, such as parents and the whole community (Serpieri & Grimaldi, 2015; Paletta & Bezzina, 2016; Bezzina, Paletta & Alimehmeti, 2017). For example, while the White Paper entitled *La Buona Scuola* (The Good School), which was published in 2014, formally recognized distributed leadership within the education system, Italian school leaders are facing the challenges of the remarkable hybridization of their role. In fact, the attempt to introduce decentralized forms of leadership to coexist with the tightening of hierarchical ties, has led to a peculiar form of centralized decentralization (Serpieri & Grimaldi, 2015).

A distributed view of leadership implies interdependency and embraces how leaders of various kinds, and in various roles, share responsibility. Ostensibly, it is becoming more difficult for any single individual to possess all the skills and abilities required to competently lead organizations today (O'Toole, Galbraith & Lawler, 2002). In this sense, if leadership is conceived as a collective social process emerging through the interactions of multiple actors (Uhl-Bien, 2006), teachers hold a pivotal position in the way schools operate, as the quality of teaching most strongly influences levels of pupil motivation and achievement, as well school improvement (Fullan, 2001). After all, school leadership is second only to classroom teaching as an influence on student learning (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Taking this view, leadership is about learning together and constructing meaning and knowledge, collectively and collaboratively (Harris, 2003) – and I would add – by serving each other. However, it is very challenging to view teachers as leaders with the clear demarcation of roles and responsibilities within the hierarchical school system. In contrast to the majority of the traditional leadership literature (Northouse, 2004), my view is that leadership is not vested in one person who is assigned to a formal position of power or authority, but rather it is seen as a potential capacity of both teachers and heads of schools.

Given this premise, the main aim of this article is to briefly discuss current approaches to teacher leadership in an attempt to advance its practice and to energize the collective leadership of teachers as they collaborate to make improve-

ments, developing a strong culture of collaboration, which is the foundation of educational change (Crowther, Ferguson & Hann, 2009).

The article is structured as follows. First, by focusing on the conceptual background of teacher leadership, I argue that teachers play a crucial role in leading improvements, both at classrooms and school levels, and I will acknowledge their roles as change agents (Van der Heijden, Geldens, Beijsaard, & Popeijus, 2015). Second, I connect this perspective to a particular model of leadership – the servant leadership model – and I will highlight some important tenets, which I offer as a guide to those who are open to its invitation and challenge. In fact, servant leaders develop people by providing learning and growth opportunities for their followers. I, then, conclude by considering the implications of this analysis for practice.

1. Teaching leadership

The literature on teacher leadership is extensive (see Muijs & Harris, 2003; Wenner & Campbell, 2017 for a review). In both the US and UK, teacher leadership is a well-accepted form of leadership activity (Harris, 2003) and several programmes and initiatives have been established with the aim to prepare practicing teachers for leadership (Smyle & Eckert, 2017). Despite the extensive literature on teacher leadership, there is widespread confusion concerning what teacher leadership is, as it has been defined from a wide variety of perspectives. Crippen (2005) writes that once one assumes the mantle of teacher, one becomes a leader in the classroom and then in the school and learning community. Furthermore, teacher leaders have the capacity to influence, encourage the sharing of best teaching practices, assist new teachers, collaborate with others, and take on leadership responsibilities to influence the whole school community. Katzenmeyer and Moller (2001) define teacher leaders as: «teachers who are leaders within and beyond the classroom, identify with and contribute to a community of teacher learners and leaders, and influence others towards improved educational practice» (p. 17). In a more expanded view, Crowther, Kaagar, and Hann (2002) define teacher leadership and its contribution as «action that transforms teaching and learning in schools, that ties schools and communities together on behalf of learning... teacher leadership facilitates principled action to achieve whole-school success» (p. xvii). According to the seminal literature review of 140 studies on teacher leadership from 1980 to 2004, York-Barr, & Duke (2004) conclude that «the lack of definition may be due, in part, to the expansive territory encompassed under the umbrella term teacher leadership » (p. 260). In the same vein, based on York-Barr & Duke's work, Wenner & Campbell (2017) conducted a recent examination of the empirical research that has occurred in the last decade. The most salient findings highlighted that although rarely defined, teaching leadership focuses on roles beyond the classrooms, supporting the professional learning of peers, influencing policy/decision making, and, ultimately, targeting student learning. Finally, they defined teacher leaders as «teachers who maintain K-12 classroom-based teaching responsibilities, while also taking on leadership responsibilities outside the classroom» (p. 140). When it comes to teacher leadership, we need to consider the potentially disparate contexts that exist within schools and schools internationally. In the understating I am offering, teacher leadership can be practiced by all the teachers who take part in the educational community of the school. Thus, I propose a holistic perspective on the study of organisational work, in which leadership can conceive to be grounded in the

activity (more generally labeled as the 'leadership practice') rather than in a position or role. My position resonates with the suggestion proposed by Lambert et al. (1995), according to whom, leadership could be understood as «the reciprocal processes that enable participants in an educational community to construct meanings that lead toward a shared purpose of schooling». Hence, the opportunities for exercising leadership are not limited to hierarchical and structural positions, but rather this view reflects the idea that every person, in one way or another, can demonstrate leadership (Goleman, Boyatzis & Goleman, 2002). However, this does not mean that everyone is a leader, rather everyone has leadership potentialities and has «the right, responsibility and capability to be a leader» (Lambert, 2003, p.423). This view seems particularly meaningful in empowering teachers to become involved in the decision-making process and to actively participate in the life of the school. Wenner and Campbell (2016) identify four reasons for advancing the concept and practice of teacher leadership, which I will briefly elaborate on.

- 1) *Benefits of employee participation.* When teachers share in decision-making, they become committed to the decisions that emerge. In this sense, there are some important connections and overlaps between distributed leadership and teacher leadership (Harris, 2003). Hence, as suggested by Harris (2003), «we need forms of leadership that support and nourish meaningful collaboration among teachers» (p. 322) while we need to design models of leadership that enhance the possibilities for teachers to lead development work in schools. In addition, Barth (2000) argued that the process of decision-making represents the best possible learning opportunity for teachers.
- 2) *Expertise about teaching and learning.* This reason acknowledges the unique contribution of teachers to educational improvement. In addition, current reforms are opening up the old, cellular organization of schools, and teaching is, by far, not an insulating profession. Within a learning organization, teachers share, reflect, and build a vibrant professional community (Watson, 2014).
- 3) *Acknowledgment, opportunities, and rewards for accomplished teachers.* Teacher leadership may represent an opportunity to break from the routine of the classrooms and engage with colleagues and senior leaders to exercise creativity through collegial work (Barth, 2001).
- 4) *Benefits to students.* After all, teaching is about relationships and investment in students and their futures.

2. Servant leadership

Peter Northouse made an important statement that I would like to continue with: «Because leadership is a complex process, there are no simple paths or guarantees to becoming a successful leader. Each individual is unique, and each of us has our own distinct talents for leadership» (2012, p. 36). Learning is a way of life and teachers need to express a love for learning by sharing and critically interrogating their «practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way» (Stoll et al., 2006, p. 229). Teacher leaders need to play an important role. Here, too, they need to “walk the talk.” In fact, Blanchard, O'Connor & Ballard argue that «genuine success does not come from proclaiming our values, but from consistently putting them into their daily action» (1997, p.73). I believe this to be a critical point that highlights the importance of moving away from preaching down to people and living what you believe in.

To address this challenge and to enhance teacher leadership, applying the principles, values, and practices of *Servant Leadership* to teaching can make a profound difference on the impact of learning and on the whole school community (Hays, 2008). In this sense, in *Modeling meaning in life: The teacher as servant leader*, Herman & Marlowe (2005, p. 175) discuss the need for teacher leaders to shift from a 'classroom' to a 'community' mindset, thanks to which teachers can build a strong culture of collaboration. This emphasizes the moral sense of concern for others, the moral development, and the service and the enhancement of the common good.

The term "servant leadership" was introduced by Robert Greenleaf (1904-1990), and the servant leadership model begins with the natural feeling that one wants to serve, to serve first and then learn to lead as a servant. Greenleaf wrote: «The great leader is seen as a servant first» (p. 32). This challenging quote, a fragment of the essay *The Servant*, captures the essence of the concept of servant leadership (Greenleaf, 1977; Spears, 1998). Through this oxymoron, which is the combination of two contradictory categories (servant and leader), Robert Greenleaf questioned the very nature of leadership. The old, authoritarian models are about the power connected to the role, not about the service. Leadership without service is less substantial, more ego-driven, and selfish, instead of being community-centered, altruistic, and empathetic. This is particularly true for teachers. Servant leadership identifies serving others – including students, parents, colleagues, other member of staff, and communities – as the number-one priority. True leadership emerges from those whose primary motivation is a deep desire to help others. Describing the traits of the servant leaders, Soderquist (2006) highlights their capacity for believing in, and feeling responsible for, the development of others; their possibility to share not only the responsibility, but also the recognition for success; their will to build relationships based on mutual respect and trust on all levels; their particular dedication to caring about, and looking for, ways to meet the needs of everyone they come into contact with. Hence, servant leadership extends beyond the act of "doing" and reflects a specific way of "being" (Sendjaya & Sarros, 2002). Operationally, the developmental commitment of the teacher as a serving leader is no longer that of controlling or managing energy in others, but rather inspiring creative energy in one's students and colleagues (Bowman, 2005). If we believe in servant leadership as a way of life, then we must reflect on what it will take to nurture such a context where we can relate and grow together. In this respect, servant leadership becomes a guiding philosophy, an institutional model (Bezzina, 2009).

Applying servant leadership to classroom contexts serves as an opportunity to improve education by positively impacting student learning and development, and deepening the student-centeredness of instruction (Noral & Richards, 2015).

Based on Greenleaf's writings, Spears (1998) developed a list of ten characteristics of a servant leader, which can be applied in the classroom and in the whole school community, to help them widen their sphere of influence. This will make the school community a learning space in which a generative approach to learning can occur. In fact, servant teachers understand the importance of building a community in and outside of the classroom. The list of ten characteristics (Tab 1) – which I have adapted to the teaching experience – serve to communicate the power and promise that this concept offers to those who are open to its invitation and challenge.

Listening	Servant teachers seek to listen receptively to what is being said (and not said) by students, colleagues, or other stakeholders
Empathy	It shows a deep understanding of students or colleagues by communicating acceptance and recognition of their uniqueness. Students or colleagues can express their beliefs and thoughts.
Healing	Learning to heal is a powerful force for transformation and integration. Many students or colleagues may have broken spirits and may have suffered from a variety of emotional hurts (self-confidence, emotional problems, failures...)
Awareness	Servant teachers reflect on their practice and think strategically. Self-awareness strengthens the servant leader. Teachers learn from their mistakes and develop a humble approach.
Persuasion	Rather than using one's positional authority, the servant teacher seeks to convince others, rather than coerce compliance.
Conceptualization	Servant leaders seek to nurture their abilities to "dream great dreams."
Foresight	Foresight is a trait that allows servant leaders to understand lessons from the past. Teachers learn from their mistakes and develop a humble approach.
Stewardship	Seek to improve the community and the profession. Teachers commit themselves to the good of the school.
Commitment to the Growth of People	The servant leader recognizes the tremendous responsibility to do everything within his or her power to nurture the personal, professional, and spiritual growth of all members of the community.
Building Community	Servant leaders have a strong sense of school community spirit and work hard to foster it. They make proposals, and have high levels of commitment.

Tab. 1. Ten characteristics adapted from Spears (1998)

Conclusion

This brief article introduced readers to the ideas of teacher leadership and "teachers as servants," suggesting that servant leadership can be adopted as a framework and as a guiding philosophy to school development. This principle can offer possible routes to humanistically reinterpret the Delors' (1996) *Four Pillars of Education* and, in particular, address the 'learning to live together' principle, which was regarded as the most important of the guiding principles. The embodied ideas may seem idealistic and larger than life to some. In fact, servant leadership theory tends to be too idealistic. However, research evidence shows that servant teaching impacts student outcomes and school climate (Noland & Richards, 2015). As such, there is the need for research into Italian educational institutions for evidence of existing servant leadership practices and how these can be improved/implemented.

It is my opinion that leadership is a vocation. This implies loving what you get to do, getting to care for and serve others. The goal as teacher leaders is to form the human person, and so by forming *the person-in relationship*. It is through these educational values and servant-leadership principles that we, as individuals and as a community, become capable of meeting with, entering into dialogue with, and working together with other persons. To conclude, I believe that the

model of educational leadership that will make a difference in the current reform process is one that focuses on character, on presence, on connections, and on servant leadership values (Bezzina, 2008).

References

- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi delta Kappan*, 82(6) 443-449.
- Bezzina C. (2008). Servant Leadership in Bezzina C. (Ed.) Educational Leadership: nurturing meaning in a context of change (pp.9-18). Malta: Directorate for Quality and Standards in Education,
- Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2017). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143217694896.
- Blanchard, K. H., O'Connor, M. J., & Ballard, J. (1997). *Managing by values*. San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers.
- Bowman, R. F. (2005). Teacher as servant leader. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(6), 257-260.
- Crippen, C. (2005). The democratic school: First to serve, then to lead. *The Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 47(5), 1-17.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *The new leaders*. London: Little Brown.
- Greenleaf R. K. (1977). *Servant-leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. NJ: Paulist Press.
- Gronn, P. (2000) Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28(3) 317-338.
- Harris A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2013). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.
- Hays, J. M. (2008). Teacher as servant applications of Greenleaf's servant leadership in higher education. *Journal of Global Business Issues*, 2(1), 1-22.
- Herman, D. V., & Marlowe, M. (2005). Modeling meaning in life: The teacher as servant leader. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3), 175
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Lambert L. (2003). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership, *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430
- Lambert L., Walker D., Zimmerman D., Cooper J., Gardner M., Lambert M.D. & Ford- Slack P.J. (1995) *The Constructivist Leader*, New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- MIUR. (2014). *La Buona Scuola* [The good school]. Retrieved May 28, 2017, from <https://labuonascuola.gov.it/>
- Northouse, P. G. (2012). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Toole, J., Galbraith, J. & Lawler, E. E. (2002). When two (or more) heads are better than one: the promise and pitfalls of shared leadership. *California Management Review*, 44(4), 65- 83.
- Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 524-542.

- Sendjaya, S. & Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9, 57-64.
- Serpieri, R., & Grimaldi, E. (2015). Leader as Policy Device: The Hybridization of Head Teachers in Italy. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 71-87.
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2017). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143217694893.
- Soderquist D. (2006), *Live Learn Lead to make a difference*. Nashville: Countryman.
- Spears, L.C. (1998), *Insights on leadership: Service, Stewardship, spirit and servant-leadership*, New York: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., Halverson, R., and Diamond, J. B. (2001) Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3) 23-28.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature, *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-25.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6) 654-676.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.



Deboli o forti?
Un “nuovo modo di pensare” nel XXI secolo
La didattica per competenze come opportunità
Weak or strong skills?
A “new way of thinking” in the XXI century
Didactics through competences as opportunity

Mario Caligiuri
Università della Calabria
mario.caligiuri@unical.it

ABSTRACT

Media society demands an urgent reform of educational processes. The attempt to introduce the transmission of knowledge through competences may be an incentive to launch necessary changes in the transfer of knowledge on a massive scale. Nowadays a lifelong education is required. It is sometimes far removed from static teaching provided in schools and universities. Neuroscience, effective communication techniques, hybridisation between men and machines, intelligence for selecting information, understand the mechanisms of mind and the consequences of the use of new technologies on the learning ability at a cerebral level should be the key for teachers. Will they be the true strong skills of the future? Will they be the necessary ingredients of the “new way of thinking” of the XXI century? May we start from these insights to rebuild democracy through education?

La società mediatica richiede un’urgente riforma dei processi educativi. Il tentativo di introdurre la trasmissione delle conoscenze attraverso le competenze potrebbe rappresentare uno stimolo per avviare in modo massiccio dei cambiamenti necessari nella trasmissione dei saperi. Oggi si richiede un apprendimento che duri tutta la vita, a volte molto distante dagli insegnamenti statici che vengono impartiti nelle scuole e nelle università. Infatti per chi svolge il ruolo di docente dovrebbero diventare centrali discipline relative alle neuroscienze, ai meccanismi di funzionamento della mente, alle tecniche di comunicazione efficace, alle ibridazioni tra uomo e macchina, alle conseguenze sull’apprendimento a livello cerebrale dell’uso delle nuove tecnologie, all’intelligence per selezionare le informazioni. Saranno queste le vere competenze forti del futuro? Saranno questi gli ingredienti del “nuovo modo di pensare” necessari al XXI secolo? Si può partire da queste intuizioni per ricostruire la democrazia attraverso l’educazione?

KEYWORDS

Competenze, Neuroscienze, Intelligence, Educazione, Élite.
Competences, Neuroscience, Intelligence, Education, Élite.

Introduzione

Nonostante non sia ancora possibile individuare risultati e prospettive, la “Buona scuola” ha una premessa fondamentale: inizia dai buoni docenti. Nel XXI secolo occorre comunicare agli allievi la necessità di studiare costantemente, perché non ha mai termine il processo di apprendimento¹. Per poter essere credibili ai loro occhi dobbiamo essere noi i primi a farlo, perché, com'è noto, la prima forma di educazione è quella che avviene attraverso gli esempi. Lo studio approfondito dell'impatto delle tecnologie che ha determinato l'avvento della *società dell'informazione*, o più esattamente, della *società della disinformazione* (Caligiuri, 2012), richiede un impegno pedagogico costante per sviluppare prima di ogni altra cosa la capacità di individuare e selezionare le informazioni rilevanti², rendendo assai importante lo studio dell'intelligence (Caligiuri, 2016). L'obiettivo è di arrivare alla formazione di élite espressione di una cittadinanza consapevole perché ogni organizzazione funziona in relazione a chi la esprime e a chi la rappresenta (Caligiuri, 2008). Per poter raggiungere questo obiettivo, occorre analizzare nel dettaglio le trasformazioni delle agenzie educative soprattutto in questo primo scorcio di secolo. Occorre, quindi, approfondire i temi della trasmissione delle conoscenze, coinvolgendo quella che oggi è definita “didattica per competenze”. Vanno poi affrontate le relazioni tra saperi e lavoro, secondo le indicazioni comunitarie che hanno definito le cosiddette “competenze chiave”. Tutto questo, va inserito nella dimensione digitale che coinvolge luoghi della formazione e del lavoro. Sullo scenario si staglia la trasformazione più travolgente di tutte che integra internet e intelligenza artificiale, ponendo problemi giganteschi su cui siamo assolutamente impreparati, sia dal punto di vista sociale e ancora di più educativo.

1. Le agenzie educative nella trasformazione del XXI secolo

Essendo le scuole istituzioni pubbliche, è necessario seguire le indicazioni ministeriali che si riferiscono anche a sperimentazioni in base al concetto dell'autonomia scolastica. Le indicazioni non sembrano chiarissime, né possono esserlo, trattandosi di materia viva in divenire. Le competenze vengono definite “disciplinari” e “trasversali”, ma in ogni caso è necessario verificare sul terreno, giorno per giorno, quello che occorre agli allievi per fare comprendere la realtà che li circonda. Pertanto, il primo passo da compiere da parte degli insegnanti è comprendere per primi l'attuale scenario sociale. Non si tratta di un esercizio semplice, perché è sempre difficile comprendere la realtà. La comprensione del reale rappresenta, infatti, un duro esercizio che compete specialmente a chi ha la funzione civica e il dovere morale di formare i cittadini del domani, dai quali dipende il benessere delle generazioni che verranno nonché della nostra stessa vecchiaia. Non è da sottovalutare quest'ultimo punto poiché siamo destinati a vivere sempre più a lungo. Chi nasce oggi, secondo alcune statistiche, potrà vivere anche fino a 120 anni e alcuni futurologi prevedono che nel 2045 verrà abolita l'età pensionabile (Watson, 2013).

1 Uno dei primi ad affrontare il problema è stato K.W. Richmond (1978).

2 Le informazioni rilevanti sono quelle che consentono di comprendere i dati essenziali della realtà che ci circonda.

Per comprendere la realtà e trasmetterla si deve tenere conto dei tempi di assimilazione dei concetti, perché, come ricordava Jacques Le Goff, il fattore economico è quello che si modifica più velocemente, poi quello sociale e infine quello mentale. Modificare la mentalità è un esercizio complesso e difficile, mentre oggi la società si muove a velocità rapidissima: le innovazioni legate all'aumento dell'intelligenza artificiale avvengono ogni 18 mesi, in mutazione costante l'intelligenza biologica, cioè la nostra capacità cognitiva³. Quotidianamente, si possono constatare trasformazioni profonde. Al pari della famiglia o di altri ambiti tradizionali come le parrocchie o, in una certa fase, i partiti o i sindacati, la scuola non è più l'unico luogo, e neppure quello centrale, dove avviene la formazione degli studenti. Inoltre, ciascuno di noi, e gli studenti in particolare, è sottoposto a un eccesso di stimoli e informazioni. Nella impostazione tradizionale, le agenzie educative sono la famiglia, la scuola e la società. La famiglia sembra essere un oggetto in stravolgimento costante, tanto che oggi si parla addirittura di genitore A e genitore B, termini che provocano qualche perplessità non solo a noi, ma anche a chi ha culture diverse rispetto alla nostra. La società, quindi, si sta trasformando perché il suo nucleo centrale, la famiglia, sta mutando e questo cambiamento si riflette direttamente sulla scuola, creando una serie di problemi che prima venivano assorbiti all'interno delle mura domestiche. Ciò che era certo fino a qualche tempo fa, adesso diventa vago, come ad esempio l'aspettativa del posto di lavoro fisso, aspetto che andrà sempre più venendo meno anche per chi svolge l'attività di docente. La scuola è una burocrazia, quindi è legata alla trasmissione organizzata e intenzionale del sapere, processo che si identifica con l'istruzione. Le visioni sono controverse: mentre la scuola per Noam Chomsky è la cinghia di trasmissione delle ideologie e delle mentalità dominanti (Chomsky, Herman, 1998). Per John Dewey rappresenta, invece, l'elemento centrale che costruisce dal basso la democrazia (Dewey, 2000/1916). La scuola di massa nasce sulle esigenze produttive della società ottocentesca, quindi viene organizzata sullo stesso modello delle industrie con orari, mansioni, compiti e prodotti finali standardizzati. A sua volta l'industria aveva adottato il modello degli eserciti, poiché per raggiungere i risultati, quando si opera su larga scala con le persone, l'organizzazione è fondamentale⁴. Non a caso, tutte le organizzazioni pubbliche sono articolate tramite norme e regolamenti, esprimendo una visione seriale e burocratica (Crozier, 1970). La società oggi si modifica costantemente, quindi non solo è fluida, ma diventa anche incerta e incomprensibile. Noi docenti abbiamo a che fare con giovani che si formano in una realtà indefinita e quindi affrontiamo una duplice difficoltà: gli studenti non riescono ad assumere una forma culturale stabile e gli insegnanti non riescono a dare loro una dimensione culturale consapevole, perché è difficile comprendere le sfide del nostro presente.

3 Si tratta della teoria elaborata dagli anni Sessanta dall'informatico statunitense Gordon Earle Moore, ma che probabilmente verrà superata a partire dal 2020-2021. A. Dini (2017)

4 Secondo il generale statunitense Stanley A. McChrystal nel XX secolo gli eserciti hanno adottato il modello taylorista dell'organizzazione industriale.

2. Educazione da media

Il pilastro più significativo dell'odierna attività educativa è rappresentato dai media. Il sociologo americano Neil Postman, circa venti anni fa, evidenziava i risultati di ricerche che documentavano come i bambini stavano per più tempo davanti al televisore che in un'aula scolastica ad ascoltare gli insegnamenti dei propri docenti (Postman, 2002). Oggi le cose si sono ulteriormente accentuate con la presenza di internet.

Le generazioni attuali si stanno formando su questi stimoli e con modelli dettati dai social media, diventati *armi di distrazione di massa*, poiché provocano perdita di tempo e di attenzione. Se, per esempio, postiamo sui social network una notizia riguardante il piano formativo dei docenti della provincia di Vibo Valentia, si avranno quattro o cinque like, però se proviamo a cambiare l'immagine del nostro profilo di facebook il numero di like può arrivare a diverse centinaia, nonostante sia una comunicazione irrilevante. Non a caso proprio Umberto Eco, uno dei primi e più accreditati studiosi di media, aveva compreso la dimensione del problema. Infatti, a metà del 2015, disse che i social media davano voce "a legioni di imbecilli", argomentando che, in una società dove quasi la metà della popolazione mondiale è collegata a internet, l'opinione di un premio Nobel ha teoricamente la stessa platea di risonanza di quella di un opinionista da bar. Un fenomeno del genere, crea confusione perché, per i più, rende incerto distinguere le cose, per non parlare poi delle *fake news*, cioè delle notizie palesemente false che vengono riportate ed amplificate dalla Rete. Il problema, quindi, diventa selezionare le informazioni utili da quelle che invece distraggono dalla comprensione della realtà, spesso intenzionalmente. Questo, secondo me, è un tema epocale che investe le capacità cognitive, i diritti di cittadinanza, gli interessi nazionali, la formazione e il lavoro. E che richiede metodi adeguati di individuazione delle informazioni vere e utili. In questo processo, come in tutte le cose, si realizza un'integrazione tra antico e nuovo. Ortensio G. Longo che ha sviluppato l'ingegneria dell'informazione in Italia, afferma che nella scuola vengono a contatto generazioni che selezionano le informazioni in modo assolutamente diverso e quindi dialogano con grande difficoltà (Longo, 2003). In passato, la formazione era basata su un'intensa attività di lettura e di scrittura: scriviamo da destra a sinistra, leggiamo parola per parola e sviluppiamo quella che Raffaele Simone chiamerebbe un'«intelligenza consequenziale», mentre le giovani generazioni selezionano le informazioni attraverso una modalità che Simone definisce «simultanea», cioè legata all'immagine: quando si vede una figura, un'immagine il punto sul quale ci soffermiamo si differenzia da persona a persona e questo crea una frammentazione della realtà (Simone, 2000).

I docenti nati per buona parte del secolo scorso devono relazionarsi con generazioni di nativi digitali⁵, dunque i docenti devono impegnarsi a parlare il loro linguaggio e farsi ascoltare quando si trasmettono i contenuti e, quindi, le competenze.

In questo processo convivono due aspetti. Il primo è che per capire la realtà

5 La definizione "nativi digitali" è stata coniata dall'innovatore educativo Marc Prensky per intendere le persone nate dopo il 1985 negli USA e che quindi hanno subito usato le tecnologie digitali che in modo massivo caratterizzano la vita sociale. La definizione è però oggetto di numerose critiche.

bisogna partire dall'elemento primordiale, cioè dalle parole. Nelle prime righe del Vangelo di San Giovanni si afferma: «In principio era il Verbo».

Tutto parte dalle parole che conferiscono un significato alle cose e fanno assumere forma a quanto ci circonda, ma molto spesso le usiamo senza conoscerne appieno i significati. Si parte proprio dalle parole per comprendere la realtà. Nelle scuole elementari si svolgono innumerevoli progetti scolastici ed extrascolastici, ma nella fase iniziale degli apprendimenti, cioè le scuole materne ed elementari, occorre basilarmente insegnare a leggere, scrivere e far di conto. Sono esercizi fondamentali sui quali bisogna concentrarsi, perché a livello di struttura celebrale gli esseri umani sono predisposti principalmente per parlare più che per leggere e scrivere. Queste ultime sono facoltà che vanno apprese e quindi si deve fare in modo che gli studenti le acquisiscano e le esercitino, attraverso due strumenti pedagogici decisivi che sono quelli del tema e del riassunto. Il primo permette di dare un ordine ai propri pensieri e aiuta a razionalizzare la realtà e, dato che la realtà è sempre più caotica e cangiante, è fondamentale metterla per iscritto, fare una fotografia di quanto percepiamo, dapprima scrivendo e dopo appropriandosi dei contenuti attraverso il riassunto.

Infatti, in questa overdose di informazioni si devono individuare i concetti rilevanti e grazie al riassunto di un testo o di una situazione, si individuano i concetti fondamentali. Per esempio, in un romanzo è possibile riassumere la vicenda in poche righe, mentre in un saggio scientifico tutto il ruota su un'idea principale.

È dunque fondamentale partire dalle parole, per cui se uno studente termina le scuole elementari e ha difficoltà a leggere e scrivere è in gran parte già segnato per tutta la vita. Infatti, non è con la frequentazione alle medie o alle superiori che apprenderà a scrivere bene, né tanto meno all'università. Diventa, quindi, fondamentale che queste abilità vengano coltivate prima, cioè nel tempo giusto. Bisogna quindi insistere su questi concetti, perché quando affrontiamo il tema delle competenze e non ci soffermiamo su questi aspetti decisivi, si tratta «di parole che volano come farfalle sotto l'arco di Tito», cioè parliamo di cose inutili.

È necessario, dunque, ripartire dalle parole e riappropriarcene in una società in cui, come spiegava Tullio de Mauro, il 76% degli italiani tra analfabeti, semianalfabeti e analfabeti di ritorno, non sa comprendere un semplice testo nella nostra lingua (De Mauro, 2010). Nella *società della disinformazione*, rappresenta un aspetto fondamentale il fattore dell'ignoranza comporta costi insostenibili per l'economia e conseguenze dannose per la democrazia (Camusson, Occhini, 2003)⁶. È, pertanto, un aspetto fondamentale. La competenza e la capacità di valutazione arrivano in un momento successivo saper leggere e scrivere è propeudeutico a tutto il resto.

In definitiva, l'insegnamento di un metodo di selezione delle informazioni come l'intelligence diventa discriminante per selezionare le informazioni rilevanti e difendersi dalla disinformazione che caratterizza la società dell'informazione. Sotto questo profilo si tratterebbe di una disciplina di base.

Un altro ambito innovativo e di straordinaria attualità è rappresentato dalla duplice ibridazione che sta avvenendo tra le macchine e gli esseri umani.

Le macchine diventano sempre più intelligenti: le cosiddette *machine learning* che apprendono costantemente. Per esempio, in una conversazione, ognuno seziona quello che dice il parlante in modo assolutamente originale, in base al grado di attenzione, al significato che attribuisce alle parole e al contesto. In

6 L'analisi è di diversi anni fa ma l'impianto metodologico è ancora valido.

tale quadro, se ci fosse una telecamera che riprende una lezione, essa consentirebbe, se collegata ad un'intelligenza artificiale, di fare ripetere le parole del discorso, i movimenti delle mani, i termini ai quali si dà enfasi, il movimento degli occhi, il tono di voce e via dicendo. Infatti, l'intelligenza artificiale apprende, ripete e, a volte, migliora le prestazioni umane: sono state già progettate macchine guidate dai piloti automatici, come gli aerei, ed è stimato che facciano meno errori dalle macchine guidate dall'uomo. Tutto questo è già qui: non è la fantascienza degli anni Cinquanta dove Asimov scriveva *Io Robot* (Asimov, 2003/1950).

C'è poi l'altro lato della ibridazione: così come le macchine si umanizzano e diventano sempre più intelligenti, gli esseri umani, invece, si tecnologizzano sempre di più. Non solo il cellulare è diventata quasi una protesi della quale non possiamo fare a meno, ma già oggi negli Stati Uniti ci sono decine di migliaia di persone che hanno inserito nel cervello un microchip che dialoga direttamente col computer senza usare il mouse, utilizzando solo gli stimoli cerebrali. Pertanto, noi siamo destinati a essere sempre maggiormente innervati di tecnologie, come per esempio microchip inseriti nel nostro corpo che misurano in tempo reale la pressione arteriosa, il battito cardiaco e la presenza dell'insulina nel sangue.

Questi aspetti hanno delle conseguenze sui processi dell'istruzione, ma è difficile comprenderlo perché siamo all'interno di burocrazie, sia quella scolastica che quella accademica, che recepiscono le innovazioni costantemente e strutturalmente in ritardo.

Bisogna realizzare che siamo di fronte a trasformazioni epocali. Nel 2020 saranno collegati a internet cinquanta miliardi di dispositivi, ovvero circa sette volte la popolazione attuale (Kissinger, 2015, p. 340). Questo indurrà i governi a prevedere due distinte politiche: una per i cittadini digitali e l'altra per quelli fisici. L'incidenza sull'istruzione sarà inevitabile, tra l'educazione con modalità digitali e frontali, tra l'educazione in presenza e quella a distanza.

Vi è inoltre la questione della modifica del processo educativo di fronte all'eccesso informativo. Com'è noto esistono dei limiti cognitivi: riusciamo a memorizzare sette-otto concetti alla volta, mentre una ricerca dell'Università di Harvard spiegava, anni fa, che le informazioni che ci vengono rivolte ogni giorno e che vengono percepite razionalmente dal nostro cervello sono solo il 5% e una percentuale ancora minore produce gli effetti desiderati da chi invia l'informazione (Caligiuri, 2008). Una prima conseguenza è che l'eccesso di informazione produce isolamento e solitudine: quella che Zygmunt Bauman ha definito *la solitudine del cittadino globale* (Bauman, 2000). A questo si aggiunge che forniamo volontariamente i nostri dati a Google, Amazon, Facebook, Apple e a tutti i colossi del web i quali utilizzano le nostre informazioni per orientare o per anticipare i nostri desideri di consumatori. Viviamo infatti in una società della sorveglianza dove la *privacy* di fatto non esiste e dove la nostra reputazione dipende principalmente da quello che c'è su internet e non da quello che effettivamente siamo.

Questo conferma che la formazione del cittadino è fondamentale per prevenire comportamenti errati anche nella dimensione del web, dove la cultura si traduce direttamente in azione. Avere cittadini capaci, educati e intelligenti consente l'impiego virtuoso di un mezzo che può generare grandi risultati solo a condizione che si eviti la disinformazione che, come abbiamo visto, è parte integrante della società ed è anche conseguenza dell'uso inconsapevole di internet.

L'eccesso di informazione, inoltre, porta poi alla paralisi delle decisioni. Basti pensare a quello che facciamo quando si tratta di scegliere i canali televisivi: da uno o due che erano disponibili adesso sono diventati decine, centinaia, causando difficoltà nella scelta. Questo può anche produrre depressione e incertezze nei comportamenti.

Il concetto di *edutainment* si basa sul fatto che attraverso le nuove tecnologie o nuovi modelli, si può istruire facendo divertire. Secondo alcuni è un modello educativo sbagliato, perché si tratta di illusioni pedagogiche (Mastracola, 2011).

Nell'esercizio dello studio, attirare l'attenzione è la premessa più importante, in quanto, attraverso l'approfondimento, l'interdisciplinarietà, la funzione dei saperi, sviluppiamo la prima forma di trasmissione della conoscenza: la memoria. Una facoltà che si sta perdendo, poiché ci affidiamo sempre di più alla memoria esterna dei computer, andando a fare regredire una facoltà ancestrale conaturata con l'evoluzione umana. Questo è un aspetto decisivo: secondo me occorre riprendere a fare apprendere a memoria, perché, per esempio, se si perde il cellulare non ci si ricorda neanche il numero di casa, poiché siamo praticamente in balia di questi strumenti. Non è un caso che Platone fosse molto critico riguardo all'invenzione della scrittura perché riduceva le facoltà della memoria. Affidarsi costantemente a quello che è fuori di noi non sempre può essere un bene.

Un altro aspetto da sottolineare è la vocazione a insegnare. Secondo Massimo Recalcati, insegnare è un atto di generosità verso gli studenti e si deve trasmettere quanto conosciamo, quindi dobbiamo impegnarci per trasmettere concetti utili per la vita (Recalcati, 2014). Il ruolo di insegnanti per alcuni è un privilegio e la sua funzione è considerata al massimo grado nella società. Per esempio, in Giappone, dove vige la monarchia, tutti, anche oggi, si devono inchinare all'imperatore tranne una sola categoria: gli insegnanti. Lo Stato quindi riconosce anche simbolicamente questa straordinaria e insostituibile funzione sociale.

3. La didattica per competenze

Senza avere una visione complessiva, organizzare l'insegnamento attraverso una didattica per competenze può essere un aspetto burocratico perfettamente inutile se affrontiamo concetti senza inserirli in un contesto generale. Infatti, le indicazioni ministeriali sono la conseguenza della previsione burocratica di norme.

Il tema della didattica è stato fondamentale nel corso dei secoli si è sempre adattato alle esigenze della società. La didattica è la teoria e la pratica dell'insegnamento e si declina in didattica generale e didattica speciale. La prima include le caratteristiche comuni all'insegnamento, mentre la seconda differisce per discipline, capacità, ambiente, età e modalità di trasmissione dei saperi. Essa ha una premessa: comprendere i meccanismi dell'insegnamento e dell'apprendimento, quindi ha a che fare con le capacità cognitive delle persone che, biologicamente, differiscono le une dalle altre. Se affrontiamo, per esempio, il fondamentale tema dell'uguaglianza, che coinvolge direttamente anche i processi di istruzione, essa ha a che fare con la democrazia che è una forma di acquisizione sempre maggiore di beni comuni. Come l'istruzione, la democrazia diventa una forma di esaltazione della persona e delle capacità per cui quando il docente insegna, dovrebbe sempre tendere verso l'alto e non verso il basso, nel senso di spingere ad esaltare le qualità di ogni singolo studente attraverso la trasmissione di competenze elevate. Parimenti, occorre equilibrio per consentire l'acquisizione di saperi anche di chi è meno dotato.

La persona più debole deve essere portata a recuperare, come è giusto che sia, ma questo non può essere a detrimento dell'andamento generale, perché, a mio giudizio, la società è organizzata e funziona in relazione alle élite che forma e che esprime, poiché funziona male una società che non valorizza le eccellenze e il merito (Deneault). E il merito è un concetto che dobbiamo praticare costantemente con i nostri studenti, prima di tutto con le valutazioni che si com-

piono sull'attività dei loro studi. La capacità di apprendimento per alcuni è solo una conseguenza genetica, mentre per altri è profondamente legata all'ambiente, mentre la posizione più verosimile è quella che coniuga capacità cognitive genetiche e fattori ambientali. La situazione più ottimale è quella di costruire degli ambienti di apprendimento che esaltino le capacità cognitive delle singole persone. È una sfida che ci invita a pretendere sempre di più dai nostri studenti.

Naturalmente, per comprendere le capacità cognitive è necessario possedere una serie di competenze delle quali non sempre disponiamo perché nei processi formativi che riguardano l'insegnamento non sono presenti come dovrebbero o risultano del tutto assenti. Mi riferisco alle neuroscienze, ai meccanismi di funzionamento della mente, alle tecniche di comunicazione efficace, alle ibridazioni tra uomo e macchina, alle conseguenze sull'apprendimento a livello cerebrale dell'uso delle nuove tecnologie, all'intelligence per selezionare le informazioni: temi che dovrebbe rappresentare le vere materie fondamentali nei licei pedagogici e nei dipartimenti di pedagogia delle università. Oggi, le nuove tecnologie, dove per nuove si intende che si rinnovano costantemente, modificano infatti a livello cerebrale la struttura neurale. Questi elementi non sono ancora studiati perché le conseguenze delle tecnologie sul lungo termine sulla mente delle persone ancora non sono conosciute.

4. Tra impegno e comprensione

Vi sono molteplici definizioni delle competenze che non danno luogo a un concetto univoco. Il termine deriva da *cum-petere* ed ha a che fare con la conoscenza, con le abilità, con le capacità di risolvere i problemi e con la disposizione ad agire. Tutto questo richiama un punto fondamentale: la responsabilità e l'autonomia. Si tratta di concetti molto importanti perché il fine del processo educativo è far prendere forma alle persone in modo che siano responsabili, il che significa avere una cognizione della realtà e sapere quale sia il proprio posto nel mondo.

A differenza del passato, dove si poteva vivere in realtà isolate ed autosufficienti, adesso siamo in una società dove l'informazione è diffusa in tempo reale e rappresenta l'effetto più evidente della globalizzazione. Essa, infatti, non ha avuto sviluppi finora assoluti sul piano economico, perché ci sono ancora grandi aree del mondo sottosviluppate e l'immigrazione ne è proprio il più evidente e tragico effetto. Sulla comunicazione, invece, si può appunto registrare l'evidenza della globalizzazione, poichè appena scriviamo qualcosa sul web è immediatamente visibile in tutto il mondo. E questo pone dei problemi cognitivi ed educativi non trascurabili, perché poi bisogna discriminare le informazioni: chi le produce, perché vengono diffuse, chi verifica la qualità delle fonti, chi è in grado di contestualizzarle e di usarle. Tutti questi processi, richiedono uno sforzo cognitivo che solo un percorso educativo intenzionale può assicurare.

Il concetto di competenza varia nel tempo, nella storia e in base alle teorie di riferimento e agli impieghi che la richiedono. Nell'interpretazione del mondo, nelle ideologie o nella pratica pedagogica alcune interpretazioni risultano valide mentre altre sono completamente sbagliate. Nel corso degli ultimi decenni, probabilmente abbiamo coltivato delle illusioni pedagogiche che probabilmente hanno avuto esiti dannosi

Il prossimo anno sarà trascorso mezzo secolo dal 1968 e oggi si può ben capire quali siano stati gli effetti che il 18 politico o gli esami di gruppo hanno avuto nei processi dell'istruzione nel nostro Paese e quindi nella formazione della classe dirigente italiana.

Dobbiamo comprendere che non ci sono competenze in sé ma soltanto persone competenti, cioè in grado di saper svolgere il proprio lavoro per sé e per gli altri.

Il ruolo dell'insegnante si conferma ancora decisivo: la responsabilità ad agire in modo consapevole dipende da una serie innumerevole di fattori che si compongono, si scompongono, si sovrappongono. Prima di tutto per studiare è necessario l'impegno, perché non vi è cosa importante che si ottenga senza sforzo o con un impegno relativo. Vittorio Alfieri infatti ricordava la sua applicazione negli studi, ancora oggi celebre: «vulli, sempre vulli, fortissimamente vulli». L'impegno è dunque una questione di volontà e quindi di concentrazione, che attualmente viene condizionata dall'onnipresenza delle nuove tecnologie tra cui gli smartphone, che sono più di due miliardi. Bisogna diffondere l'idea che il concetto di responsabilità è fondamentale per tutti, poiché rappresenta un punto di riferimento senza il quale è difficile fare funzionare la società. Bisogna fare comprendere che le regole sono fondamentali per tutti, poiché rappresentano punti di riferimento senza i quali è difficile fare funzionare la società. L'impegno è, perciò, un fattore principale ed è necessario dimostrarlo prima di tutto da parte degli insegnanti. Il secondo elemento è la motivazione. Sappiamo bene che a volte è estremamente difficile stimolare, anche perché nei decenni passati la situazione lavorativa era differente: oggi più che nel pubblico le occasioni di lavoro si trovano nel privato, che spesso va costruito direttamente dallo studente, per cui sono decisive quelle competenze che consentono di operare in autonomia.

Nel 2050 la gran parte dei lavori saranno autonomi, non si dipenderà da nessuno e quindi vanno trasmesse le capacità per studiare da soli, costantemente e per tutta la vita. Dobbiamo insegnare a pensare, ad apprendere e soprattutto ad auto apprendere: è questo lo scenario che hanno di fronte le giovani generazioni. Infatti, il lavoro di oggi non è più stabile, ma cambia nel tempo. Le giovani generazioni dovranno cambiare tante volte lavoro. La motivazione è invitare ognuno a sviluppare i propri talenti e questo richiede impegno e motivazioni individuali.

Quindi devono essere insegnati la conoscenza delle parole, l'impegno, lo studio costante, la capacità di riassumere e di capire il significato delle parole, per mettere ordine nei nostri pensieri. Dobbiamo, quindi, adoperarci per fare esaltare l'autostima degli studenti, mettendoli però davanti alle loro responsabilità, facendo capire che l'età dello studio è decisiva per la vita. Dobbiamo, pertanto, fare in modo di rimuovere gli elementi che pregiudicano la concentrazione, la motivazione e l'immagine di sé.

La famiglia, come sempre, ha un ruolo fondamentale: non siamo noi che decidiamo in quale parte del mondo o in quale famiglia nascere, oppure se i nostri genitori sono ricchi o poveri, laureati o meno. Non decidiamo noi se nasciamo in una megalopoli o in un paese di campagna, in una casa dove ci sono cento libri o nessuno. Pertanto, sta a noi docenti avere la sensibilità di comprendere questi contesti e capire la storia di ciascun studente, poiché da ciò in gran parte dipende l'impegno e l'immagine di sé.

La competenza è, in definitiva, la punta di un iceberg, è quello che emerge, è la capacità di risolvere i problemi, quello che si manifesta come conseguenza di tutta una serie di altri elementi. Nella nostra personalità convivono tante emozioni che confliggono ed emergono alternativamente: Pirandello lo spiegava dicendo che ognuno di noi è contemporaneamente *Uno, nessuno e centomila* (Pirandello, 2016).

I principali aspetti della competenza potrebbero essere tre: il primo è soggettivo, il secondo è oggettivo, il terzo è intersoggettivo. La competenza soggettiva potrebbe identificarsi in come ciascuno di noi si percepisce e quali competenze

ritiene di possedere; oggettiva è, invece, quella competenza misurabile che si verifica con ciò che effettivamente si conosce e si riesce a mettere in pratica; infine la competenza intersoggettiva consiste in ciò che viene valutato soprattutto in relazione alle aspettative esterne della società rispetto a queste competenze. Per esempio, ci si aspetta che l'idraulico sia in grado di aggiustare le tubature e che il sindaco sia in condizione di erogare servizi pubblici ai cittadini. E che, ovviamente, il docente sappia insegnare.

5. Le competenze per il lavoro

Le competenze sono indispensabili per costruire il proprio destino, comprendere la realtà, esercitare la funzione di cittadino consapevole. È sempre più difficile decidere nel mondo globalizzato perché vi è l'illusione crescente di poter partecipare, modificando le condizioni dell'esistente, mentre la realtà è diversa. Sotto questo profilo, il mondo delle tecnologie appare magico dove tutto sembra potervi accadere.

Si pensi al populismo. Già Aristotele spiegava che ogni forma di governo ha la sua degenerazione: la monarchia nella tirannide, l'aristocrazia in oligarchia, la democrazia in demagogia, quindi in populismo (Aristotele, 2007). Un riflesso dell'errata percezione della realtà, ci porta ad indirizzare i nostri strali verso la direzione sbagliata. Riteniamo, infatti, che i responsabili di quello che accade dipenda dalla direzione politica, mentre Ulrich Beck aveva rilevato da tempo che le decisioni non vengono assunte all'interno delle assemblee parlamentari ed, anzi, la politica è costretta a giustificare decisioni che non ha assunto e che non è in grado di definire⁷. In questa fase storica, probabilmente la nostra percezione della realtà è orientata verso il punto di vista sbagliato, perché le decisioni vengono assunte in contesti non del tutto trasparenti, da persone note, facilmente individuabili ma non quelle di cui parlano sistematicamente i media. Infatti, soprattutto televisioni e giornali, mantengono in vita un sistema che non esiste più, ma siamo inevitabilmente indotti a comprendere questi fenomeni in ritardo nello stesso modo con cui vediamo luci nel cielo che provengono da stelle che sono già morte.

Nel 1995 Jeremy Rifkin, prefigurando "il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post mercato" (Rifkin, 1995), aveva anticipato la decadenza delle professioni manuali sostituite dai robot e dall'intelligenza artificiale, che avrebbero dato vita a nuove forme di conoscenza. Questo, però, secondo lo studioso americano avverrà nel medio periodo mentre nel breve periodo la situazione cambia. Infatti, se noi applicassimo le conoscenze tecnologiche di cui già disponiamo, il 50% di ciò che oggi chiamiamo lavoro scomparirebbe domani mattina. L'intelligenza artificiale sarà sempre più presente almeno per due ragioni: per le necessità di avere una produttività sempre più elevata (le macchine non si riposano, fanno meno errori) e perché la denatalità di alcune parti del mondo (non solo l'Europa, ma soprattutto il Giappone), renderà necessaria la presenza di macchine che svolgano il lavoro dell'uomo.

Queste circostanze, oltre a porre problemi educativi giganteschi, causano al-

7 "La politica non è più l'unico luogo, e nemmeno quello centrale dove si decide il futuro della società", aggiungendo che "le istituzioni politiche diventano quindi amministratrici di uno sviluppo che non hanno pianificato né sono in grado di strutturare, ma che nondimeno devono in qualche modo giustificare" (Beck, 2000, p. 260).

tre due ricadute decisive sulle quali dobbiamo confrontarci. La prima riguarda le tensioni sociali collegate con la perdita di lavoro, inevitabile con l'uso delle tecnologie, mentre la seconda è rappresentata dalla crisi fiscale, perché la mancanza di lavoro genera un mancato pagamento delle tasse. Non a caso, Bill Gates ha proposto di tassare il lavoro dei robot. In tal modo, attenuiamo l'impatto sociale sui bilanci degli Stati che affondano nel debito pubblico, non solo Italia ma in buona parte dei Paesi del mondo.

Nel 1993 l'Unione Europea aveva indirizzato la sua politica sull'economia della conoscenza, per fronteggiare le evoluzioni mondiali (Commissione Europea, 1993). Si riduce, pertanto, l'aspetto manuale ed esecutivo e aumenta, invece, quello legato alle facoltà intellettuali. Nel medio periodo sarà così, ma nel breve periodo non lo è affatto, poiché le dieci posizioni maggiormente ricercate dal mercato in Italia e negli Stati Uniti non hanno necessità né del diploma, né della laurea. Sono infatti figure che richiedono un apprendimento *on the job*, cioè abilità che si apprendono lavorando, cioè quanto accade per badanti, commesse, manovali, magazzinieri e via dicendo. Molti studi hanno mostrato che le forme di lavoro che non scompaiono sono quelle ad altissimo grado di specializzazione universitaria mentre quelli che rischiano maggiormente sono tutti quelli che vengono svolti senza eccessive specializzazioni. Questa duplice faccia della medaglia è molto evidente in USA ma probabilmente investirà presto anche l'Europa.

La precarizzazione del lavoro è un problema mondiale. A volte si afferma che in alcuni trimestri in Italia aumentino gli occupati, mentre è necessario approfondire di che tipologia di lavoro si tratta, altrimenti, sono dati senza significato.

Nel medio periodo, quindi, ognuno sarà imprenditore di sé stesso e la maggior parte dei lavoratori non dipenderà più da grandi organizzazioni, come oggi la scuola, l'esercito o la pubblica amministrazione, perché il lavoro sarà sempre più autonomo e digitale.

Va constatato che oggi gli uomini più ricchi del mondo sono gli operatori della new economy e i finanziari che creano ricchezza immateriale, con gli inevitabili rischi per la democrazia (Galli, Caligiuri, 2017). Il lavoro diventa sempre più delocalizzato e l'attività potrà essere svolta da casa. Comunichiamo tramite lo schermo e in un futuro molto prossimo potrebbe verificarsi che pochissimi insegnanti tengano una lezione a migliaia di studenti collegati in Rete, determinando disoccupazione intellettuale per chi svolge lo stesso lavoro. Il lavoro, a cominciare dal nostro, è dunque volatile e tenderà a mutare nel tempo perciò occorre trasmettere le competenze che consentono di apprendere per tutta la vita.

Si dovrà, quindi, fare comprendere agli studenti che il percorso prevede l'apprendimento di competenze che consentano di studiare per tutta la vita, la capacità di pensare, di valutare, di discernere, di comportarsi.

Oggi sono importanti le *soft skills*, le competenze cosiddette *deboli*. Un'azienda che deve assumere un laureato, non considera tanto il voto quanto il periodo impiegato per conseguire il titolo di studio, perché è più importante tenere conto di chi ha dimostrato responsabilità nel raggiungimento dell'obiettivo in un tempo prefissato, piuttosto che chi dà importanza al voto e si laurea in ritardo. Un'altra competenza importante è la capacità di decidere in modo indipendente, svolgere i compiti senza essere guidati da altri, lavorare in gruppo, risolvere problemi, individuare degli obiettivi e raggiungerli. Queste sono le *soft skills*, importanti quanto le competenze specifiche degli studi frequentati.

Una delle professioni maggiormente richieste è quella del *data scientist*, lo scienziato dei dati, cioè chi riesce ad estrarre l'informazione utile fornendola alla persona giusta, nel formato giusto, nel tempo giusto, nel momento giusto. Il *data scientist* somma una serie di competenze, dall'informatica alla filosofia, dal-

la linguistica alla statistica, dalla matematica alla storia. Quasi sempre si tratta di un *team*, di un insieme di professionisti perché le competenze sono molteplici e sempre più ampie e, a differenza del passato, non possono essere concentrate in una sola persona.

Nel Medioevo, per esempio, Dante riusciva ad essere esperto di politica e storia, geografia e astronomia, teologia ed arte. L'autore della *Commedia* ha una *cattedrale di idee* straordinaria, tipica peculiarità degli intellettuali del tempo che avevano acquisito un sapere complesso e multiforme, meno vasto ovviamente di quello di oggi ma certamente più profondo.

Le competenze che dunque oggi servono per prime sono quelle utili per auto apprendere costantemente e da diversi mezzi tecnologici. I contenuti presenti su internet sono importantissimi ma dobbiamo avere la capacità di distinguere le informazioni, di individuare quelle rilevanti e di definire la qualità e l'attendibilità delle fonti. Si tratta del ciclo dell'*intelligence*, cioè del metodo di selezione delle informazioni. Il termine *intelligence* deriva da *inter-leggere*, collegare mettere insieme, riunire. Ha a che fare con l'intelligenza e quindi con la razionalità, il pensiero, la logica, doti umane per eccellenza.

Questo ciclo è spiegato da Bill Gates: «Ho una certezza semplice ma incrollabile: il modo più significativo di differenziare la propria società della concorrenza, il migliore per porre una qualche distanza tra sé e gli altri, è eccellere sul piano dell'informazione. Il successo o il fallimento di un'impresa dipendono dal modo in cui si raccolgono, gestiscono e utilizzano le informazioni» (Gates, 1999). Pertanto si tratta di un metodo per riuscire ad orientarci nella realtà perché sono talmente tante le informazioni che ci confondono, tanto più che, secondo alcune valutazioni, l'80% di quanto è presente nella Rete si può considerare disinformazione.

In un'intervista di qualche anno fa, John Le Carré, afferma che «Viviamo in una epoca di straordinario autoinganno, dove la verità sta da una parte e la percezione pubblica della verità dall'altra». L'anno scorso, la parola più nota è stata «post-verità», applicata peraltro a due casi concreti: le elezioni presidenziali americane e il referendum britannico dell'uscita dall'Europa. La «post-verità» non è altro che un sinonimo della più nota parola «menzogna», intesa a spiegare come sia diventato indistinguibile l'informazione dalla propaganda e il vero dal falso, in un contesto in cui le opinioni si equivalgono, creando una confusione intenzionale per non permettere la comprensione della realtà.

Gli insegnanti che si dedicano alla formazione hanno quindi il compito decisivo di fare apprendere agli studenti i metodi che permettano di avvicinarsi per quanto possibile alla realtà. In Gran Bretagna, per anni, l'ora di educazione civica era stata sostituita dalla *media education* per fare comprendere agli studenti come funzionano i media, perché l'utilizzo di internet deve essere consapevole dal momento che è uno strumento che mette a disposizione una quantità di informazioni sterminata che vanno necessariamente filtrate e selezionate. Quindi si deve sapere cosa cercare, abituando gli studenti a esaltare questa competenza, affinché sappiano cosa, dove e come cercare le informazioni a loro utili nella galassia in continua espansione della Rete.

6. Le competenze chiave e le sue premesse

L'Unione Europea ha individuato otto competenze chiave per facilitare lo sviluppo personale, a cominciare dalla cosiddetta cittadinanza attiva, che si realizza nel momento in cui si partecipa consapevolmente nel contesto sociale, favorendo l'inclusione sociale e l'occupazione. La prima competenza richiesta è quella del-

la lingua madre, si parte, quindi, non a caso dalle parole. In secondo luogo, è importante la conoscenza delle lingue straniere, poiché permettono la comunicazione globale, a cominciare dall'inglese. A seguire, vi sono le competenze di base in matematica, scienze e tecnologia, nonché quelle digitali, proseguendo con l'autoapprendimento, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa imprenditoriale e finendo con la consapevolezza e l'espressione culturale. Per ciò che concerne la conoscenza della nostra lingua, sono incluse anche capacità di utilizzo della grammatica e della sintassi, nonché l'esaltazione delle competenze logiche. È la lingua, infatti, che conferisce identità, poiché, se facciamo riferimento al nostro Paese, la nostra unità politica avviene nel 1860, ma in realtà l'Italia nasce prima dell'Italia, con la lingua del Mille e Trecento di Dante, Petrarca e Boccaccio. Allo stesso tempo, la competenza delle lingue straniere è, oggi, fondamentale perché il mondo, il lavoro, la ricerca e l'educazione sono sempre più globalizzati. Non a caso, uno degli esempi di successo dell'Unione Europea è il progetto Erasmus che ha consentito a centinaia di migliaia di giovani europei di poter studiare, scambiare esperienze e conoscere altre culture.

Nell'ambito di matematica, scienze e tecnologie, il nostro Paese è in ritardo: abbiamo competenze limitate come illustrano anche le indagini Ocse. Per completezza vanno rilevati anche i problemi sulle competenze linguistiche, sulla lettura e sulla scrittura che ci collocano negli ultimi posti. Le materie scientifiche, però, sono quelle che consentono maggiore occupazione e non a caso vengono considerate lauree cosiddette "forti" che si contrappongono a quelle "deboli", individuate in quelle umanistiche. In linea generale sembra essere così, ma alcuni esempi, molto significativi, vanno in direzione opposta. Infatti, il Mossad e lo Shin Bet, i servizi segreti israeliani che sono tra i più importanti del mondo, stanno attualmente assumendo contemporaneamente hacker e laureati in filosofia perché con l'aumento delle tecnologie, vi è un crescente bisogno di un fattore umano altamente qualificato che dia un senso compiuto alle informazioni (Cali giuri, 2016).

Le competenze digitali sono una dimensione ineliminabile dal momento che, oggi, circa il 90% dell'economia dei Paesi sviluppati e il 60% delle economie dei Paesi in via sviluppo dipende esclusivamente da internet. Le mancate abilità digitali a livello nazionale comportano, infatti, costi elevatissimi per il Paese.

Probabilmente nel XXI secolo il massimo dell'abilità dell'intellettuale non è sapere tutto, circostanza impossibile, ma di conoscere chi in un determinato settore sa tutto e poterlo consultare nel più breve tempo possibile.

Le competenze sociali e civiche riguardano la possibilità di agire anche in funzione degli altri, avendo la consapevolezza che il malessere del prossimo influenza negativamente anche la propria vita. "Capitale sociale" si definisce questa attitudine, che è il frutto di un lungo processo storico (Putnam, 1993).

Sviluppare lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità è un'altra competenza da acquisire perché in futuro ognuno praticamente sarà imprenditore di sé stesso e dovrà coltivare le abilità che consentano di svolgere con competenza un lavoro.

Infine, viene individuato l'aspetto della consapevolezza e dell'espressione culturale, cioè dell'identità. L'Italia è una costruzione storica, istituzionale e politica fondata sull'identità e perciò legata perciò alla lingua, alla cultura, alle tradizioni e, ovviamente, anche ai sistemi educativi. Nel 1861, la situazione nell'analfabetismo nel nostro Paese incideva direttamente sullo sviluppo politico, perché decidevano per tutti i rappresentanti del 3% della popolazione, cioè i cittadini ammessi al voto che dovevano essere di sesso maschile, pagare un determinato censo e sapere leggere e scrivere.

Agli studenti devono essere, perciò, trasferiti l'espressione culturale e il concetto di identità, del *genius loci*, del senso dei luoghi, dei posti dove noi nasciamo e viviamo.

Le critiche a queste otto competenze chiave europee si basano soprattutto sul concetto che, secondo alcuni, questo impianto lega troppo l'istruzione al mondo del lavoro e quindi comporterebbe notevoli distorsioni. La normativa italiana che si è sviluppata negli ultimi decenni, molto spesso, fa riferimento alle scuole tecniche e professionali ed è orientata in modo molto marcato sugli accordi tra mondo dell'istruzione e della formazione professionale. I vantaggi però sono notevoli: primo, si cerca di sviluppare la partecipazione consapevole dei cittadini; secondo, si stimola una costruzione attiva del sapere per "imparare ad imparare"; e terzo, l'approccio per competenze potrebbe essere, a determinate condizioni, un'occasione di rinnovamento per la scuola.

7. L'approccio per competenze e i suoi problemi

Al di là delle definizioni, si pone un problema cruciale: il concetto del sapere è stato suddiviso artificialmente tra umanistico e scientifico. Si tratta di un fenomeno che probabilmente nasce con la rivoluzione scientifica del Cinque e Seicento e poi si sviluppa con l'Illuminismo, determinando la separazione sempre più accentuata delle discipline: storia, geografia, storia dell'arte, medicina, ingegneria, diritto, geologia, chimica, fisica e via dicendo. Il sapere, tuttavia, non è umanistico o scientifico, ma unitario, perciò si deve passare dalla visione statica a quella dinamica, dall'approccio analitico a quello complessivo, dal sapere astratto a quello concreto.

Questo induce a ragionare per competenze, con la conseguente necessità di ridisegnare il piano di studi in questi termini, circostanza molto difficile perché mette in discussione il modo di procedere attuato per secoli ma è ciò che dobbiamo fare realizzando una comunità di insegnanti che lavorino con lo stesso obiettivo. Infatti, è molto più semplice e meno faticoso non condividere e non integrare i propri saperi con gli altri e appunto per questo la criticità principale è legata proprio al ruolo dei docenti.

Com'è noto, ogni organizzazione è autoreferenziale, vale per scuola come per tutto il resto: così come il settore della sanità non è organizzato per i malati ma per i medici e gli operatori, la scuola o l'università non sono strutturate per gli studenti, ma per i docenti e il personale amministrativo.

La prima criticità, dunque, è rappresentata dagli insegnanti. Nessuno possiede lo scibile umano, quindi cambiare mentalità o approccio rispetto ai problemi è difficile quando si è formati per discipline.

Un altro aspetto decisivo nell'insegnamento è il saper attirare l'attenzione, perciò è fondamentale conoscere adeguate tecniche di comunicazione nei confronti dei nativi digitali che, per quanto riguarda la formazione dei docenti, non sono affatto oggetto di studio né nelle scuole né nelle università.

Vanno poi rilevate politiche di reclutamento deboli nel sistema della formazione scolastica e accademica. Per esempio, le università, comprese quelle telematiche, nell'arco di venticinque anni sono aumentate in misura considerevole con le conseguenti politiche di selezione del personale, mentre nelle scuole il problema del precariato è stato risolto con le assunzioni di massa e l'aumento del numero degli insegnanti nelle scuole elementari. Di riflesso, molto spesso non c'è stata una selezione adeguata nell'individuazione dei docenti, aggiungendo che ci troviamo di fronte all'anomalia che, nell'insegnamento delle scuole su-

periori, i dottori di ricerca sono considerati come tutti gli altri, nonostante abbiano svolto attività di ricerca, insegnamento e valutazione nelle università.

Elemento ulteriore può essere rappresentato nella tendenza di considerare la scuola e l'università come ammortizzatori sociali, soprattutto la scuola elementare, dove invece di pagare bene un solo insegnante, come si faceva in passato, se ne sottopagano sei o sette, contribuendo così a svalutare una funzione decisiva. Infatti, dipende in gran parte dalla retribuzione lo *status sociale* e quindi l'autorevolezza delle persone: quanto appena evidenziato è un evidente sintomo di un'errata politica dell'istruzione scolastica e universitaria, con la giustificazione di ampliare l'area del diritto allo studio.

Infine, non possiamo non affrontare un elemento decisivo per il presente e soprattutto per il futuro. Facciamo riferimento all'intelligenza artificiale, il cui sviluppo dovrebbe spingere alla trasmissione di saperi utili alla società invece di mantenere lo *status quo*, continuando a interpretare la società con una logica vecchia che non aiuta e che non coinvolge studenti. Questi ultimi ritengono infatti più interessante ciò che ascoltano altrove, rispetto a quelle che si trasmette in classe, considerando che la vita vera si svolge altrove. Già nel 1919 Giovanni Papini sosteneva che "le scoperte decisive della scienza non sono nate dall'insegnamento pubblico ma dalla ricerca solitaria e disinteressata e magari pazzesca di uomini che spesso non erano stati a scuola o non v'insegnavano" (Papini, 1992, p. 4)⁸.

Perciò insegnare è un impegno quotidiano: non è ripetere le stesse cose, con le stesse parole, con lo stesso tono⁹, ma è cercare di entrare in sintonia con i nostri interlocutori, capendo di cosa ciascuno di loro abbia bisogno e facendo emergere i talenti che ciascuno ha. Si tratta di un lavoro complesso che richiede molto impegno.

Conclusioni

Da quanto argomentato, l'attuazione di una didattica per competenze richiede una ridiscussione generale del dibattito pubblico. Probabilmente, tale impostazione dovrebbe auspicare un rinnovamento profondo che le politiche pubbliche intenderebbero motivare dal basso, invitando ad esaltare la funzione dell'autonomia scolastica, anche perché è difficile fornire indicazioni valide.

L'insegnante perciò deve mettersi in discussione, cercando di capire prima di tutto qual è lo scenario sociale dove opera, capire a chi parla, sapere chi sono gli interlocutori, conoscerli, perché ognuno ha la sua identità e la sua storia, i suoi sogni e le sue speranze.

Occorre, dunque, considerare che le autorità pubbliche possono fornire solo indicazioni generiche e burocratiche, come per esempio quelle dei *curricula*, per alcuni docenti considerati paletti per il raggiungimento di obiettivi, mentre per altri ritenuti utili esperienze di apprendimento.

I percorsi scolastici dovrebbero prevedere, come esposto nel testo, insegna-

8 L'opera consultata è un'edizione ridotta. Il volume originale è stato pubblicato nel 1919 dall'editore Vallecchi.

9 "...e il professore/ che ti legge sempre la stessa storia/ sullo stesso libro, nello stesso modo,/ con le stesse parole da quarant'anni di onesta professione...". A. Venditti, *Compagno di scuola*, dall'album *Lilly* del 1975.

menti quali le neuroscienze, i meccanismi di funzionamento della mente, le tecniche di comunicazione efficace, le ibridazioni tra uomo e macchina, le conseguenze sull'apprendimento a livello cerebrale dell'uso delle nuove tecnologie, l'intelligence per selezionare le informazioni e difendersi da quelle che oggi definiamo *fake news* ma che si traducono con la ben nota parola "menzogne". Occorre in definitiva quello che Edgar Morin già negli anni Sessanta aveva definito "un nuovo modo di pensare" (Morin, 2002/1962).

Le scuole quindi devono diventare sempre di più dei territori di sperimentazioni continue, essendo poste ai bordi del caos del cambiamento sociale.

In tale quadro, il ruolo dei dirigenti scolastici nell'attuazione della didattica per competenze è fondamentale. L'autonomia scolastica impone, comunque, delle responsabilità perché ai dirigenti vengono assegnate competenze sia amministrative, che difficilmente possiedono all'inizio della loro funzione e che sono destinate ad assorbire gran parte del tempo, e sia didattiche, alle quali spesso riescono a dedicare poca attenzione¹⁰. Molto spesso per concentrarsi sulle prime, dalle quali derivano le responsabilità, sono costretti a trascurare il compito più proprio che è appunto quello educativo. In secondo luogo, i dirigenti scolastici non scelgono docenti e collaboratori, eppure sono poi considerati i responsabili delle prestazioni didattiche e organizzative complessive.

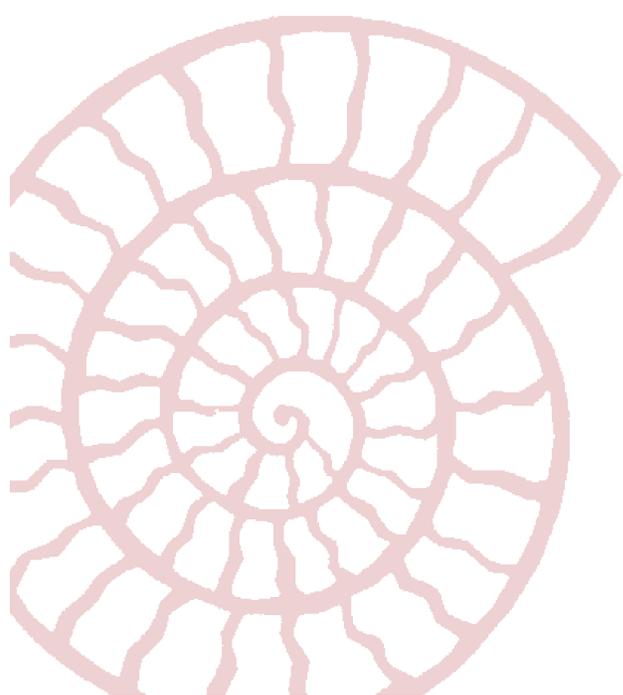
In definitiva, le indicazioni di trasmettere le conoscenze per competenze può rappresentare una possibilità per avviare un'urgente ed indispensabile ripensamento degli attuali modelli educativi, oggi in gran parte inadeguati e dannosi in una società caratterizzata dall'uso massiccio delle tecnologie. Questo significa che, per ricostruire le democrazie del XXI secolo, al centro delle riforme sociali dovrebbe essere posta proprio la scuola, ancora oggi motore di ogni cambiamento possibile.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (2007). *Politica*. Roma-Bari: Laterza.
- Asimov, I. (2003). *Io, Robot*. Milano: Mondadori.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Beck, U., (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Caligiuri, M. (a cura) (2016). *Intelligence e scienze umane. Una disciplina accademica per il XXI secolo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M., (2016). *Cyber Intelligence. Tra libertà e sicurezza*. Roma: Donzelli.
- Caligiuri, M. (2008). *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2012). *La società della disinformazione. Una questione pedagogica*, in V. Burza (a cura), *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*. Roma: Anicia.
- Camussone, P. F., Occhini, G., (2003). *Il costo dell'ignoranza nella società dell'informazione*. Milan: Etas.
- Cerulo, M. (2015). *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Chomsky, N., Herman, E. S. (1998). *La fabbrica del consenso. La politica e i mass media*. Milano: Tropea.
- Commissione Europea (1993). *Crescita, Competitività, Occupazione, le sfide per le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Lussemburgo.
- Crozier, M. (1970). *La société bloquée*. Paris: Éditions du Seuil.

¹⁰ Ricerca della Fondazione Giovanni Agnelli svolta da M. Cerulo (2015).

- De Mauro, T. (2010). *La Cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Deneault, A. (2017). *La mediocrazia*. Vicenza: Neri Pozza.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dini, A. (2017). *Addio legge di Moore: i chip dei computer non corrono più come una volta*, 13.2.2017, <http://www.lastampa.it/2017/02/13/tecnologia/news/addio-legge-di-moore-i-chip-dei-computer-non-corrono-pi-come-una-volta-TSPv1TZAjuq7iy4t13bM5K/pagina.html>
- Galli, G., Caligiuri, M. (2017). *Come si comanda il mondo. Teorie, volti, intrecci*. Soveria Mannelli: Rubbettino. (in uscita).
- Gates, B. (1999). *Business @lla velocità del pensiero*. Milano: Mondadori.
- Kissinger, H. (2015). *Ordine mondiale*. Milano: Mondadori.
- Longo, G. O. (2003). *Il Simbionte. Prove di umanità futura*. Milano: Mimesis.
- Mastrocola, P. (2011). *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Modena.
- Morin, E. (2002). *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma.
- Papini, G. (1992). *Chiudiamo le scuole*, Stampa alternativa, Viterbo.
- Pirandello, L. (2016). *Uno, nessuno, centomila*, Mondadori, Milano.
- Postman, N. (2002). *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*. Padova: Marsilio.
- Putnam, R. D. (1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Richmond, K. W. (1978). *L'educazione permanente*. Firenze: Le Monnier.
- Rifkin, J. (1995). *La fine del lavoro il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Simone, R. (2000). *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- Venditti, A. (1975). *Compagno di scuola*, Album Lilly.
- Watson, R. (2013). *50 grandi idee del futuro*. Bari: Dedalo.





Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale

Teacher self-assessment. A path for professional growth

Giancarlo Gola

Università degli Studi di Trieste

giancarlo.gola@units.it

ABSTRACT

The study analyzes which strategies and conditions need to trigger a self-assessment on the teacher's profession. The main theoretical references revolve around three core category: the theories of self-assessment, the function of self-evaluating processes for and with teachers, the teachers's professional development. The ability to self-assess their didactic performance seems to influence and modify behavior, perception of self and thinking about teaching practices, and also to support professional growth.

L'articolo analizza quali strategie e condizioni necessitano per attivare un processo auto-valutativo sulla professione di insegnante. I riferimenti teorici principali del contributo ruotano attorno a tre nuclei fondanti: le teorie di riferimento sull'auto-valutazione, la funzione dei processi auto-valutativi per e con gli insegnanti, lo sviluppo professionale del docente. La capacità di autovalutazione della propria performance didattica sembra influenzare e modificare comportamenti agiti, la percezione di sé e il pensiero sulle pratiche, ma anche sostenere prospettive per la crescita professionale.

KEYWORDS

Professional Development of Teacher; Teacher self-assessment; Teacher Education;

Sviluppo Professionale degli Insegnanti, Auto-Valutazione degli Insegnanti, Formazione degli Insegnanti.

Introduzione

Il tema dell'autovalutazione nel quadro del dibattito educativo e della ricerca educativa è principalmente affrontato nel contesto dei processi valutativi degli studenti e secondo le prospettive dell'*Educational Evaluation Research* di coloro che si trovano ad affrontare processi apprenditivi. L'autovalutazione è, quindi, un *pattern* poco associato al docente inteso come soggetto partecipante, se non in riferimento a paradigmi riflessivi entro i quali gli stessi soggetti prendono coscienza e consapevolezza in termini meta-cognitivi dei propri processi di acquisizione e modificazione del pensiero. Eppure, la competenza di auto-valutazione non solo può essere affrontata dai docenti su se stessi, ma può essere osservata anche da paradigmi diversi pragmatici, riflessivi, trasformativi.

I riferimenti teorici principali del contributo ruotano, quindi, attorno a tre nuclei: lo sviluppo professionale del docente, le teorie di riferimento che potrebbero definire e sostenere processi di auto-valutazione e la funzione di processi auto-valutativi per e con gli insegnanti. Si tratta di dimensioni interdipendenti tra loro in un quadro di professionalità dell'insegnante (molto presente nel dibattito scientifico ed educativo degli ultimi anni) identificabile con dimensioni professionali e personali secondo un approccio integrato, una coesistenza di più caratteristiche che rimandano ad un'immagine poliedrica della professionalità docente.

Definire l'autovalutazione nel contesto dello sviluppo professionale del docente

McMillan e Hearn (2008) definiscono l'auto-valutazione come un processo attraverso il quale gli studenti, monitorano e valutano la qualità del loro pensiero e del comportamento nel processo di apprendimento, individuano le strategie che consentono di migliorare la loro comprensione e le loro competenze. Intesa in questa accezione l'auto-valutazione può essere utile e praticata anche da coloro che insegnano (i docenti), non solo gli studenti. La letteratura sull'argomento *Teachers's Evaluation* ci indica molte resistenze da parte degli insegnanti (ma la questione potrebbe essere estesa ad altre categorie professionali) nell'essere oggetto di valutazione, che rimane un'area "grigia", principalmente processata entro contesti formativi, quali la formazione iniziale e pre-servizio degli stessi futuri docenti, non certo dagli esperti (la valutazione rimane pur sempre un "tallone d'Achille" nei contesti educativi). La difficoltà nel rintracciare testimonianze, progettualità e percorsi di auto-valutazione dei docenti sembra dovuta a due principali questioni che ruotano attorno al mettere in gioco il sé: da un lato l'autovalutazione vista come "minaccia", dall'altro l'autovalutazione vista come "controllo" (André, Zinguinian, 2016). Minaccia e controllo sono resistenze, spesso di natura implicita e soggettiva di che viene valutato o si sente valutato e che ostacolano alla accoglienza di nuove prospettive formative per la persona. L'essere minacciati avrebbe a che fare con i processi più "interni" del soggetto con la visione di sé, l'essere controllati avrebbe a che fare con processi più "esterni", di efficacia ed efficienza, di *performance* rispetto a un risultato esterno, di riconoscimento sociale e collettivo. Dimensioni che inciderebbero, comunque, in eguale misura sulla persona e sulla professionalità dell'insegnante. In detto quadro appare difficile che i docenti si accostino alla valutazione di sé senza pregiudizi o senza timori. Anche le teorie della valutazione alternativa e autentica, come sostegno alla motivazione, occasione di apprendimento, possibilità di cambiamento (Scott,

Scott. Webber, 2016), pur venendo comprese in termini pedagogici ed accolte in linea teorica, difficilmente vengono messe in pratica, spesso anche in riferimento alla propria posizione professionale. Un approccio alternativo alla minaccia e al controllo invita a considerare la valutazione (e l'auto-valutazione ivi compresa) secondo l'idea della competenza professionale.

1. L'autovalutazione secondo alcuni paradigmi

Superata una concezione, piuttosto obsoleta, del processo valutativo (entro cui collochiamo l'auto-valutazione) come atto volto ad accertare solo specifici risultati e quindi anche l'auto-valutazione non unicamente riferibile ad effetti o efficacia didattica, quanto come processo continuo di miglioramento, modificazione, cambiamento, necessita approfondire una riflessione epistemologica attorno all'azione auto-valutativa (Panadero, Alonso-Tapia, 2013). Un paradigma positivista-sperimentale che concepisce la valutazione, principalmente sommativa, come misuratore di un risultato formativo rispetto ad uno specifico obiettivo, seppure trova alcune note metodologiche affidabili difficilmente sostiene logiche "auto" e fattori soggettivi. Il paradigma pragmatista considera il processo valutativo nell'esperienza educativa e nelle sue specifiche interazioni ed azioni, compreso il soggetto durante il percorso di apprendimento, la valutazione principalmente è diagnostica. Intendere il processo auto-valutativo secondo il paradigma riflessivo/ermeneutico è, forse, la prospettiva più ricorrente nel dibattito scientifico (André, Zinguinian, 2016; Vinatier, 2012). Spesso, infatti, per scelte metodologiche, per possibilità di avvicinamento e per stimolo alla meta-cognizione la riflessività del soggetto diviene fonte primaria per l'auto-valutazione. Essa non è solo descrizione, non è solo racconto, non è solo comprensione, ma se opportunamente guidata anche elemento di accettazione e connessione. L'auto-valutazione secondo la prospettiva trasformativa pone l'attenzione sul processo di maturazione delle capacità cognitive del soggetto. Prendendo spunto da Galliani (2012) secondo cui il compito degli educatori/valutatori è quello di intrecciare sintagmi e paradigmi, teorie e pratiche ci sembra che sostenere processi di auto-valutazione aderisca all'idea della "modificabilità cognitiva" del soggetto e, quindi, del docente.

Funzione della autovalutazione per lo sviluppo professionale del docente

Se assumiamo il processo auto-valutativo come connettivo tra livello di prima consapevolezza, livello meta-cognitivo, livello di cambiamento, possiamo riflettere su alcune funzioni che tale processo potrebbe avere per il soggetto docente. Aderiamo, primariamente all'idea di Zimmermann e Moylan (2009) di auto-regolazione. Secondo il modello *self-regulation*, entro il quale si ritrovano alcune dimensioni riferibili all'auto-valutazione, si possono prevedere fasi di auto-controllo, di auto-riflessione e di anticipazione (es. auto-efficacia, auto-motivazione; Fig. 1).

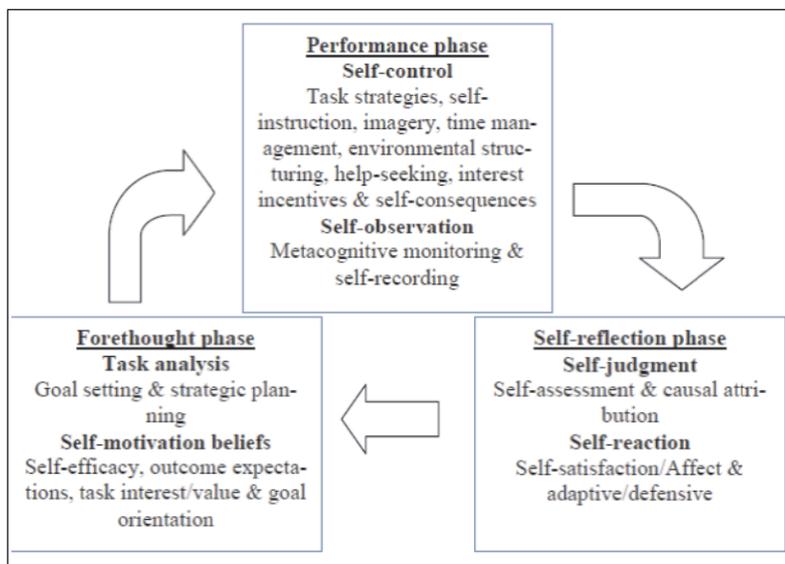


Fig. 1. Self-regulation phases and processes (tratto da Zimmermann, Moylan, 2009)

La funzione dell'auto-valutazione secondo il modello *self-assessment* di Ross e Bruce (2007) pone al centro l'osservazione, il giudizio e la reazione (Fig. 2).

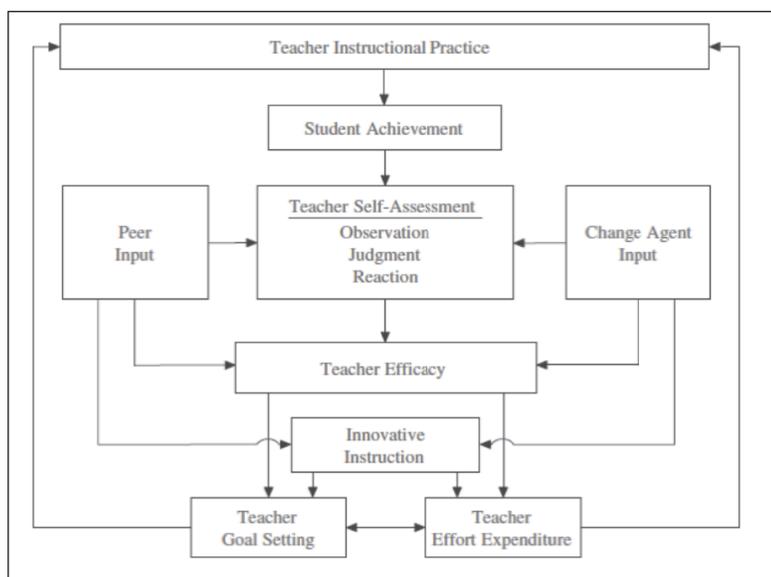


Fig. 3. Teacher Self-Assement model (Ross & Bruce, 2007, p. 154)

Il terzo modello definito *self-evaluation* secondo Scott, Scott & Webber (2016) non si discosta dal *self-assessment*, piuttosto rischia di accentuare la dimensione categoriale della dimensione valutativa (Fig.3).

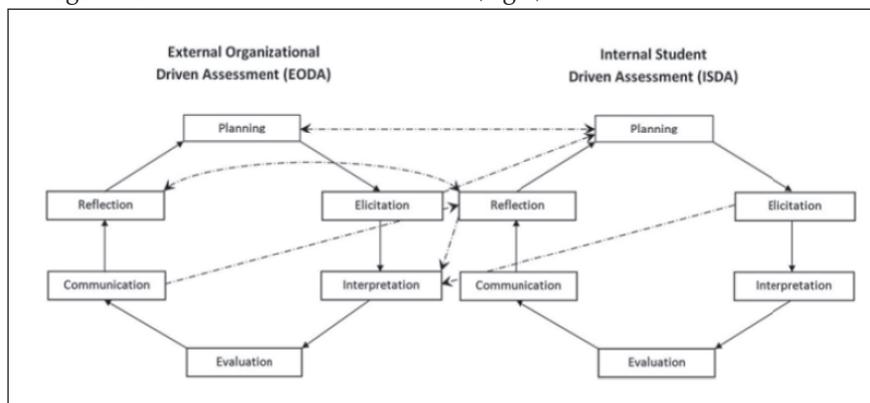


Fig. 3. Assessment Cycle (tratto da Scott, Scott, Webber 2016, p. 35)

Detti modelli, pur aderendo a prospettive epistemologiche differenti, sostengono un comune denominatore interessante sul piano dello sviluppo e miglioramento professionale: l'idea di re-azione, di anticipazione di azioni future, quindi non solo una autovalutazione per comprendere l'efficacia delle proprie competenze didattiche, ma come "desiderio di azione", ovvero di cambiamento.

Condizioni e strategie per promuovere processi di auto-valutazione del docente

Similmente ad un processo di etero-valutazione, anche nella valutazione di sé occorre tenere presente qualche elemento di contesto: chi sta effettuando l'auto-valutazione, ciò che viene valutato e quindi l'obiettivo e il processo seguito per giungere all'auto-valutazione.

Sul piano metodologico le ricerche scientifiche nell'ambito della auto-valutazione dei docenti, siano essi novizi che esperti (si veda a titolo esemplificativo: Baecher et al. 2013; Cheung, 2009; Perla, Schiavone, 2016) indicano come strategia di intervento proficua l'ausilio di video-riprese di sé e la ricostruzione ermeneutica/riflessiva del proprio pensiero attorno alle immagini di azione (es. Fig. 4), come fonti epistemiche di auto-analisi, auto-riflessione, stimolo a nuovi processi cognitivi e dissonanza cognitiva, autoregolazione. L'una fonte e l'altra, attorno alle quali vi è ormai ampia letteratura scientifica (cfr. Gaudin, Chaliès, 2015) sarebbero, secondo la nostra prospettiva interdipendenti e necessari per definire un processo auto-valutativo e un percorso di ricerca sul tema.

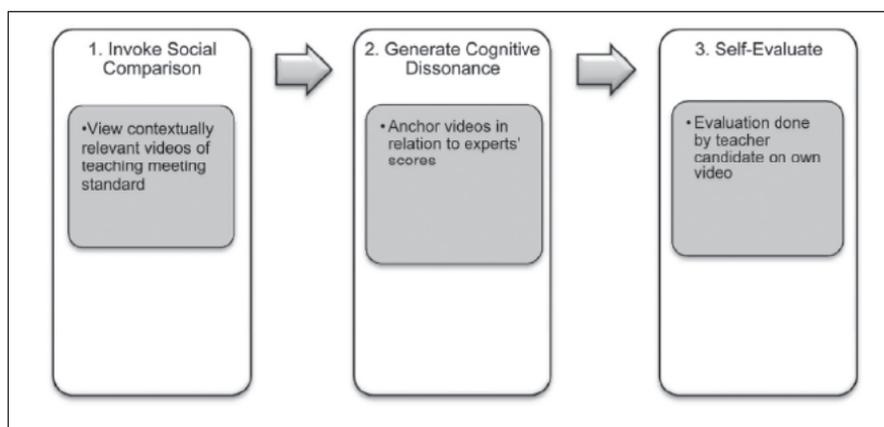


Fig. 4. Framework for teachers self-evaluation (Baecher et al 2013, p. 190)

Si tratta di coniugare in forma dinamica “evidenze di ricerca” come ad esempio il video di esperienze didattiche ed “evidenze riflessive” come il diario e le annotazioni narrative sul pensiero profondo. Andare alla profondità delle esperienze e dei pensieri richiede una competenza che alimenta il sapere speculativo attorno al proprio agire educativo. Occorre saper sviluppare una competenza cosiddetta di *appresentation* (Marton, Both, 1997), ovvero la capacità di collegare le esperienze interne con le esperienze esterne.

Autovalutazione su azioni pratiche di insegnamento

A sostegno dell’importanza e dell’efficacia di sostenere processi di apprendimento e auto-valutazione delle proprie azioni didattiche, si riporta l’esemplificazione di una parte di ricerca attuata con futuri insegnanti che si preparavano alla professione.

La ricerca ha come cardine la videoregistrazione e la successiva analisi di una lezione in classe. Questa attività di ricerca si inserisce all’interno di un progetto “Visioni dell’insegnante e teorie sull’insegnamento” (Gola, 2012). Tale ricerca indaga i saperi e le pratiche didattiche dei professionisti della scuola avvalendosi dell’utilizzo di tecniche di *microteaching* come strumento per l’apprendimento degli insegnanti. È questo, uno dei metodi più efficaci nella formazione dei futuri insegnanti, i quali, lavorando su se stessi, hanno la possibilità di esaminare il proprio modo di fare lezione, diventando più consapevoli della propria pratica didattica (cfr. Jacquet-Francillon, 1996; So WM, 2009; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011). Diversamente dal metodo *micro-teaching* classico, l’intervento didattico non è stato ripetuto.

La partecipazione volontaria alla ricerca è stata proposta all’interno di un percorso formativo destinato a futuri insegnanti (Tirocinio Formativo Attivo) presso un’università del Nord Italia.

Seguendo un protocollo di indagine strutturato e definito a priori (Gola, 2012), che i partecipanti avevano appreso durante le lezioni del percorso formativo, i partecipanti video-registravano e analizzavano le proprie lezioni e successivamente riflettevano sulle stesse esperienze video. Le fasi strutturate erano:

- Programmazione dell'intervento didattico;
- Svolgimento della lezione in aula e videoregistrazione della stessa;
- Raccolta di note attraverso l'utilizzo di indicatori qualitativi;
- Analisi del filmato della lezione utilizzando il *lesson analysis framework* (Santagata Angelici, 2010);
- Video annotazione del filmato con utilizzo di specifico software;
- Elaborazione di un documento narrativo a conclusione dell'analisi.

Una prima analisi della videoregistrazione è stata effettuata dai partecipanti, appoggiandosi alle sollecitazioni di un *Framework*. Le note focalizzano l'attenzione sull'obiettivo principale di apprendimento della lezione, gli eventuali progressi fatti dagli studenti e le scelte più o meno efficaci dell'insegnante durante la lezione.

Tramite un software di videoannotazione (Fig. 5), al video della lezione sono state aggiunte delle note che permettono di evidenziare i momenti più significativi dell'attività didattica svolta.

Agli studenti-insegnanti è stato chiesto successivamente alla video-annotazione di produrre una narrazione sull'esperienza, in logica riflessiva ed ermeneutica (cfr. anche Baecher et al. 2013).



Fig. 5. Autovalutazione di una lezione tramite video- annotazione¹

Scriva una docente nel suo testo riflessivo:

“Video-annotare la lezione ha permesso alla docente di riflettere ulteriormente sul proprio modo di stare in classe e di considerare sia i punti forti sia quelli deboli delle proprie modalità di insegnamento. Mentre gli studenti interrogati presentano il proprio lavoro, l'insegnante preferisce stare seduta per fare in modo che siano gli allievi i veri protagonisti dell'attività; in un secondo momento, quando deve interagire con l'intera classe, si mette in piedi al centro dell'aula e chiede la loro collaborazione per verificare che

1 Software VideoANT University of Minnesota reperibile <http://ant.umn.edu>

abbiano capito. Durante l'ascolto di un brano la docente sta in mezzo agli studenti e gira tra i banchi per rispondere ad eventuali domande. Un aspetto poco efficace del suo modo di porsi in aula sono il volume ed il tono di voce. Nonostante la qualità della videoregistrazione non sia delle migliori ed il silenzio in un istituto professionale sia sempre molto difficile da ottenere, la sua voce si sente davvero poco e l'insegnante non adatta il tono della voce per dare risalto a quello che dice. Nel corso della registrazione questo si nota con frequenza, soprattutto nel passaggio da un tipo di attività all'altro: il tono di voce non aiuta la docente a richiamare l'attenzione degli studenti sull'esercizio che vuole correggere assieme a loro. La gestualità appare invece buona: nel video si nota come, attraverso i suoi gesti, gli allievi riescano ad intuire in maniera più immediata il significato delle parole che non conoscono".

Rispetto al modello di *self-assessment* di Ross & Bruce (v. Fig. 3), l'esperienza di ricerca con futuri insegnanti ha consentito di consolidare due dimensioni che favorirebbero la crescita professionale: l'osservazione e il giudizio, mentre la fase della reazione, intesa come cambiamento necessitava di una nuova fase, un ritorno sul campo educativo (come nel *micro-teaching*) non attuato.

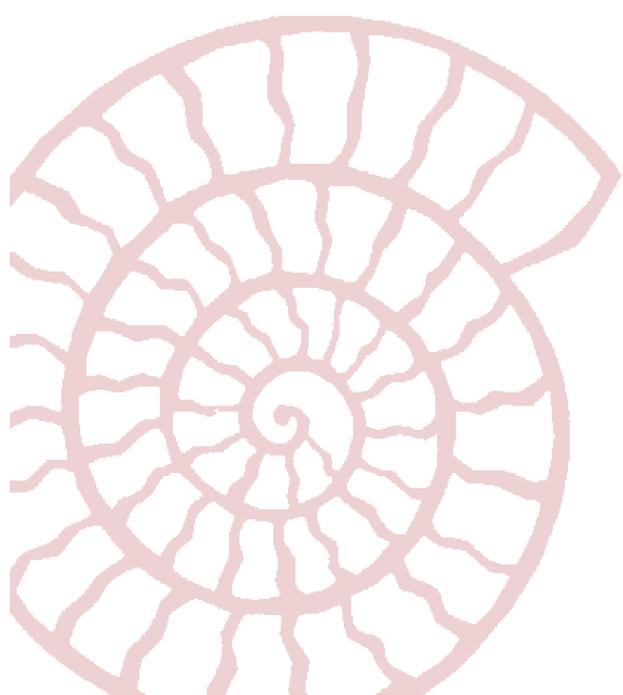
Conclusioni

Accostarsi a processi di auto-valutazione seguendo metodi più vicini all'etnografia e all'indagine ermeneutica/fenomenologica o inclini agli aspetti cognitivi significa per il docente, in ogni caso, assumere una postura nella quale l'esperienza è *l'incipit* all'osservazione, alla riflessione, all'analisi, per una concettualizzazione e successiva sperimentazione attiva. In quest'ottica l'auto-valutazione è, o diventa, uno strumento nelle mani del docente per l'apprendimento e la crescita professionale, che influenza e modifica comportamenti, percezione di sé e dei contesti nei quali agisce. Tuttavia, aderiamo alla proposta di Ross e Bruce (2007) l'auto-valutazione è un percorso costruttivo, ma non sufficiente per lo sviluppo del docente se non integrato con altre dimensioni a sostegno della professionalità, la semplice guida all'analisi delle pratiche non è sufficiente in quanto l'osservazione, la riflessione e il riconoscimento delle proprie azioni o delle pratiche non è sempre condizione di apprendimento e crescita professionale.

Riferimenti bibliografici

- André, B., Zinguinian, M. (Eds.), (2016). *Actes du colloque. Évaluer les pratiques enseignantes: de la formation initiale à l'entrée dans la profession*. 3ème colloque du gEvaPE , 2-4 septembre 2015, Lausanne: Haute école pédagogique de Vaud.
- Baecher, L., Kung, S.C., Jewkes, A.M., Rosalia, C. (2013). The role of video for self-evaluation in early field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 189-197.
- Bonaiuti G. (2012), La video annotazione per osservare e riflettere. *In Form@re: Open Journal per la formazione in rete* 12 (79).
- Calvani, A., Bonaiuti G., Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 6.
- Cheung, R. (2009). The use of self-assessment to foster students' learning in teacher education: an experience in teaching practice. *Action in Teacher Education*, 31(1), 49-57.
- Galliani, L. (2012). *La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione e paradigmi*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds). *L'agire educativo*. Ed. La Scuola: Brescia, 235-254.

- Gaudin C., Chaliès S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*. F. Angeli, Milano.
- Jacquet-Francillon F. (1996). Retour sur le micro-enseignement, *Recherche & Formation*, 21, 1, pp. 89-103.
- Marton, F., Booth S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale (NJ).
- McMillan, J. H., Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87, 1, 40-49.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 2, 551-576.
- Perla, L. Schiavone N. (2016). *Video-Analysis and Self-Assessment in Teaching Work*, Rossi, P.G., Fedeli. L. in *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training*, IGI Global, 192-210.
- Ross, J. A., Bruce, C.D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Santagata R., Angelici G. (2010). Studying the impact of the Lesson Analysis Framework on pre-service teachers' ability to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61, 4, pp. 339-349.
- So WM.W. (2009). *Use of Micro-teaching Videos in Teacher Education: Computer-Supported Collaborative Learning*. In: Wang F.L., Fong J., Zhang L., Lee V.S.K. (eds) *Hybrid Learning and Education*. ICHL 2009. Lecture Notes in Computer Science, vol 5685. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Scott, S., Scott, D.E., Webber, C.F. (Eds.), (2016). *Leadership of Assessment, Inclusion, and Learning*. Springer: Dordrecht (NE).
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Octarès: Toulouse.
- Zimmerman, B. J., Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge: New York.





La dimensione orientante nell'insegnamento. Una competenza chiave per la scuola del XXI secolo

The orienting dimension in teaching. A key competence for the school in the XXI century

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze

valentina.guerrini@unifi.it

ABSTRACT

The present society where students begin to plan their future is characterized by globalization and internationalization in communications, production and markets, and it is connoted by its complexity, flexibility and unpredictability.

Educational systems are committed to taking synergies for the acquisition by each of the skills that enable them to consciously master their destiny and to define themselves according to their attitudes, their needs and their goals.

The construction of personalities called to respond to the need to choose, decide, experiment and project their learning and implementation paths, accepting change and uncertainty with creative and personal responses, begins at school, for this reason, the school can only be orientative, having the task of making each individual aware of himself and of his learning styles, developing the ability to participate actively in his own training process. It is evident that the four purposes of education, underlined by Delors Report, learning to be, knowing, doing, living together find concrete realization in an "orientative educational model" aimed to help all subjects to acquire self-awareness, autonomy of thought and action in a social context where relationships with others represent a space of personal and social growth.

La società attuale dove gli/le alunni/e iniziano a costruire il loro futuro, è caratterizzata dalla globalizzazione e dalla internazionalizzazione nell'ambito della comunicazione, della produzione dei mercati e si connota per la sua complessità, flessibilità e imprevedibilità. I sistemi formativi sono impegnati nella scommessa di agire sinergicamente per l'acquisizione, da parte di ciascuno, di competenze che permettano di padroneggiare consapevolmente il proprio destino e di definirsi in base alle proprie attitudini, ai propri bisogni, ai propri obiettivi.

Nella scuola ha inizio la costruzione di personalità chiamate a rispondere all'esigenza di scegliere, decidere, sperimentare e progettare i propri percorsi di apprendimento e di realizzazione, accogliendo il cambiamento e l'incertezza con risposte creative e personali. Per questo, la scuola non può che essere orientante, avendo il compito di far acquisire a ciascun individuo, consapevolezza di sé e dei propri stili di apprendimento, sviluppando la capacità di partecipare attivamente al proprio processo formativo. Appare evidente come le quattro finalità dell'educazione, sottolineate dal rapporto Delors, imparare a essere, a conoscere, a fare, a vivere insieme trovano una concreta realizzazione in un "modello educativo orientante" mirato ad aiutare tutti i soggetti ad acquisire consapevolezza di sé ed autonomia di pensiero e di azione in un contesto sociale dove, le relazioni con gli altri, rappresentano uno spazio di crescita personale e sociale.

KEYWORDS

Orienting, School, Life Project, School Success, Lifelong Learning.

Orientamento, Scuola, Progetto di Vita, Successo Scolastico, Lifelong Learning.

La missione del vero insegnamento è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere in maniera di pensare in modo libero e aperto.
(Morin, 1999)

1. Scuola e orientamento

Il bisogno di orientarsi nella vita è un'esperienza inevitabile, ogni individuo è coinvolto in una molteplicità di esperienze che nella società fluida (Bauman, 2011) crescono esponenzialmente offrendo numerose opportunità ma anche timori, ansie e possibilità di commettere errori. Dal punto di vista individuale, l'orientamento è un processo continuo e personale che include consapevolezza, apprendimento ed educazione alla scelta (Biagioli, 2003).

La scuola, prima istituzione formale, avente come funzione primaria la formazione e l'istruzione di tutti gli individui attraverso le discipline, non può che svolgere una funzione orientante: ponendo al centro dei suoi compiti l'affermazione della persona, stimola ciascuno ad attuare la propria libertà di scelta e di realizzazione.

Oggi più che mai, in una fase storica caratterizzata da una crescita esponenziale dei saperi e delle modalità di apprendimento e di costruzione della conoscenza, da un'elevata complessità, dal ritmo crescente di informazioni e da uno stato generale di incertezza e di imprevedibilità, la formazione scolastica assume un'importanza strategica con l'obiettivo di fornire gli strumenti cognitivi, metodologici, motivazionali e affettivi-emozionali necessari per l'instaurarsi di processi di auto-apprendimento e auto-orientamento continui.

La scuola non può non orientare, spesso in modo indiretto, involontario e casuale, spesso in modo eccezionale, attraverso l'attrazione (è il caso del docente significativo che trasmette passione per una disciplina) o attraverso la repulsione (il docente che non facilita l'approccio alla materia, non stimola curiosità e motivazione all'apprendimento), oppure in modo diretto e consapevole attraverso un'attività mirata di attribuzione di senso a ciò che si fa durante l'attività didattica.

La scuola permette di sperimentarsi per comprendere meglio se stessi, le proprie potenzialità, le proprie motivazioni, nonché offre gli strumenti per poter leggere realisticamente la realtà che ci circonda ed affrontare delle scelte.

Assumere esplicitamente l'orientamento come finalità prioritaria della scuola, "significa mettere a punto strategie opportune, metodologie e contenuti mirati che partono dall'acquisizione della consapevolezza fino alla comprensione della società complessa e dei meccanismi che regolano il mondo degli studi e del lavoro (Ivi, p.14)".

Già nella Legge 53/2003 (art.2, comma1f), si legge: «La scuola primaria [...] sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi, [...] aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione». Dunque la scuola diventa anche uno spazio di promozione delle potenzialità e di ampliamento delle opportunità. Ogni pratica didattica o educativa atta a perseguire tale scopo è funzionale all'orientamento in quanto promuove quel senso di autoefficacia, di autodeterminazione e di adattabilità. Oltre ad individuare i contenuti da insegnare è necessario individuare il "come" insegnare, solo una formazione così è da considerare oggi "il principale fattore orientativo" (Domenici, 1998).

Agli/le insegnanti di ogni grado scolastico spetta oggi un ruolo importante ed

una grande responsabilità, quella di avviare ogni soggetto alla crescita ed alla maturità cognitiva, affettiva e sociale, nonché alla costruzione della propria identità, per questi motivi diviene fondamentale investire, nella formazione iniziale dei docenti, sulla dimensione orientante che è parte della loro funzione educativa-istruttiva.

Nelle attuali “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente” (2014) è sottolineato come l’orientamento non sia più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro ma “assume un valore permanente nella vita di ogni persona garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l’obiettivo di promuoverne l’occupazione attiva, la crescita economica e l’inclusione sociale” (Miur, 2014, p. 3). Lo stesso documento, ribadisce la necessità che la scuola investa sulla formazione iniziale e continua di tutti i docenti, affinché si facciano carico di esigenze diverse, delle mutate richieste della società e del mondo del lavoro, nonché dei nuovi modelli di apprendimento dei giovani, come pure delle loro difficoltà e dei loro disagi. Dalla strategia di Lisbona in poi, tutti i documenti europei sottolineano alcuni concetti chiave, tra cui “*lifelong learning*”, “*lifewide learning*”, “*career guidance*”; l’orientamento è considerato infatti come: «un’insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate» (Consiglio d’Europa, 2008).

Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento e ad essa spetta il compito di realizzare autonomamente e/o in rete con altri Soggetti pubblici e privati, attività formative finalizzate alla costruzione e al potenziamento che si sviluppano attraverso una didattica orientativa/orientante per lo sviluppo delle competenze orientative di base e attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale (Miur, 2014). È proprio sul primo aspetto, che è in mano al lavoro dei docenti attraverso la loro azione didattica quotidiana, che si concentrerà questo contributo.

Da qui la necessità di pensare alla dimensione orientante dell’insegnamento a partire dalla formazione universitaria delle insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria.

L’attuale percorso universitario quinquennale di studio, che forma le insegnanti della scuola primaria e dell’infanzia, attraverso le attività laboratoriali e il tirocinio diretto e indiretto¹, offre ampi spazi per sperimentare in prima persona da parte delle future insegnanti una serie di metodologie e strategie didattiche che facilitano l’autoriflessione, il pensiero critico, i processi di conoscenza di sé, degli altri e del mondo.

Il Decreto Legislativo 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della leg-

1 Per “tirocinio diretto” si intende la pratica di tirocinio che studenti e studentesse svolgono nelle scuole il cui monte orario varia a seconda dell’anno del corso di studio, per “tirocinio indiretto” si intende una serie di ore, variabili a seconda dell’anno di corso, svolte in aula all’Università sotto la guida di un tutor, preparatorie e di riflessione critica rispetto all’esperienza pratica.

ge 24 dicembre 2007, n. 244», sottolinea la necessità dell'acquisizione di competenze professionali attraverso il percorso di tirocinio² e l'importanza dello stesso percorso, che incide anche nella valutazione finale in sede di tesi di laurea.

Per lo svolgimento delle attività di tirocinio, le facoltà universitarie di riferimento si avvalgono del lavoro dei tutor coordinatori e organizzatori³ che hanno funzioni diverse ma sempre finalizzate al raggiungimento di una nuova professionalità docente, che non è solo competente nell'insegnamento delle proprie discipline ma che si pone come un facilitatore nell'interpretazione della complessa realtà che ci circonda per le giovani generazioni. Tra queste funzioni vi è proprio quella di orientare studenti e studentesse nelle scelte scolastiche e professionali che dovranno compiere.

2. Verso una didattica orientante

Come scriveva qualche anno fa Maria Luisa Pombeni (2002), grande esperta di orientamento, "la didattica orientativa costituisce parte integrante della funzione docente" ed è compito della scuola far acquisire ad ogni soggetto quelle competenze orientative descritte come "un insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo" (Pombeni, 2011, p. 8). L'autrice distingue, inoltre, tra competenze generali e competenze specifiche, che si contraddistinguono appunto da un basso grado di specificità a un alto grado di specificità. Quelle generali sono propedeutiche a quelle specifiche e si acquisiscono attraverso modalità diverse: a scuola, in famiglia, attraverso altre agenzie formative e rappresentano la capacità di padroneggiare un proprio modo di comprendere e muoversi nella realtà, di compiere scelte responsabili e autentiche, ed è proprio attraverso la didattica orientante, attuabile sin dalla scuola dell'infanzia, che la scuola dovrebbe aiutare ogni soggetto al raggiungimento di queste competenze.

Le competenze specifiche invece sono quelle finalizzate alla risoluzione di compiti specifici e circoscritti che caratterizzano le diverse esperienze personali e a scuola, si acquisiscono attraverso apposite azioni di consulenza – accompagnamento condotte anche da operatori di altri sistemi.

Molto probabilmente, nella nostra tradizione scolastica si è andata affermando proprio quest'ultima funzione dell'insegnamento, mentre appare sempre più necessario e urgente che la scuola sia in grado di offrire una "bussola" per permettere ai giovani di muoversi con consapevolezza nella realtà.

Le Indicazioni Nazionali (2012) si riferiscono alla mutevolezza degli scenari sociali e professionali, parlano di scelta e di autonomia invocando una formazione cognitiva e culturale di base ma non si esprimono direttamente sul valore orientante di docenti e didattica, per cui si rende necessario, durante la formazione iniziale, rendere le insegnanti consapevoli di questo aspetto fundamenta-

2 Le attività di tirocinio, indirette (ossia in aula all'Università) e dirette (nella scuola) hanno inizio nel secondo anno di corso e proseguono fino al termine degli studi, si svolgono secondo modalità tali da assicurare un aumento progressivo del numero dei relativi crediti formativi universitari fino all'ultimo anno. In particolare, si tratta di complessive 600 ore corrispondenti a 24 crediti formativi universitari.

le insito nella loro *mission* educativa. Proprio da alcuni concetti delineati nelle Indicazioni è opportuno partire per ripensare alla formazione docente in ambito universitario.

Per formare insegnanti orientanti, in grado di promuovere tutte le competenze previste dalla normativa vigente, in particolare dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006) è opportuno che durante lo studio e il tirocinio universitari, studenti e studentesse sperimentino in prima persona quelle strategie e metodologie didattiche attive, cooperative e riflessive che utilizzeranno poi in classe.

Quindi, nelle aule universitarie, sarà opportuno utilizzare strategie didattiche laboratoriali di gruppo per la costruzione di conoscenze, abilità e competenze che, essendo fatte anche di procedure si apprendono solo con la pratica. Il laboratorio dovrebbe divenire la modalità privilegiata di lavoro tra pari in ambito universitario poiché è lo spazio dove si impara collaborando e attraverso una relazione costruttiva è possibile la valorizzazione e la socializzazione dei saperi posseduti. Questa dimensione sociale e partecipativa è fondamentale per costruire significati condivisi sia nella formazione dei docenti sia nella scuola primaria (Federighi, 2013).

È importante, durante la formazione universitaria, far maturare nei futuri docenti, la consapevolezza che non esistono materie più importanti per favorire l'orientamento: tutte le discipline possono fornire agli alunni ed alle alunne occasioni per conoscere meglio se stessi e le proprie potenzialità, se aiutano l'individuo a tirar fuori le attitudini che possiede attraverso i contenuti e permettere così un apprendimento significativo. Questo all'università è possibile realizzando laboratori e attività di tirocinio che coinvolgano tutte le discipline, anche quelle a cui solitamente viene lasciato meno spazio come l'attività artistica, pittorica, teatrale e musicale.

Si tratta di abituare gli studenti a reinterpretare i curricoli scolastici secondo un'ottica funzionale ed organica alle azioni specifiche di orientamento in modo da mettere già i bambini, in condizione di auto-orientarsi nelle loro scelte a partire dall'analisi dei propri interessi e delle proprie attitudini nei confronti degli ambiti disciplinari.

Le discipline, attraverso i loro contenuti, non rappresentano l'obiettivo finale del processo di insegnamento-apprendimento bensì degli strumenti che abitua ad "apprendere ad apprendere" in una prospettiva di *life long learning*. L'insegnante dovrà essere consapevole che ogni disciplina rappresenta il prodotto dell'elaborazione fatta nel corso del tempo dagli studiosi della disciplina su alcuni aspetti specifici di una certa realtà. Quindi nella formazione iniziale il futuro

- 3 Secondo l'attuale normativa (Decreto Legislativo 10 settembre, n 249), i tutor coordinatori hanno il compito di: orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; b) provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio; c) supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto; d) seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe. Mentre i tutor organizzatori hanno il compito di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti.

docente deve comprendere che ciascuna disciplina è anche un modello di conoscenza: offre strumenti di comprensione della realtà che innescano processi di pensiero ed emozioni, in questo senso la struttura sintattica è fondamentale nei processi di insegnamento-apprendimento perché è quella in cui è racchiusa la valenza formativa-orientativa, poiché è uno strumento di comprensione della realtà e di sé stessi. Il futuro insegnante, durante il percorso universitario, deve acquisire la consapevolezza del significato e degli obiettivi di una disciplina per trasmettere poi alla classe il senso di ciò che viene fatto a scuola. Solo in questo modo, quando le strutture della disciplina si incontrano con le strutture del pensiero, le discipline divengono delle risorse poiché aiutano a strutturare il pensiero stesso, a costruire significati, a offrire modelli della realtà. Il lavoro dell'insegnante consiste proprio nel far avvenire questo incontro e nel rendere attive e recettive le strutture cognitive degli apprendenti (Marostica, 2011, pp. 210-211).

Il potenziale orientativo-formativo delle discipline consiste nella rappresentazione della realtà che esse veicolano, nella possibilità di dare spiegazioni ai fenomeni, nell'insieme delle procedure, dei mezzi e degli strumenti utilizzati per attivare e organizzare il pensiero (Fiorentino 2004).

“Le discipline infatti non si identificano prioritariamente né con i loro contenuti né con i fatti e i concetti [...], sono dei modi di pensare, messi a punto dai loro cultori, che consentono a chi le pratica di conferire al mondo un senso particolare” (Gardner, 1999, p. 161). Secondo questa prospettiva, la varietà delle discipline offre un'immagine reticolare del sapere e le discipline divengono dei “mediatori” di significati della realtà che consentono la spiegazione di alcuni fenomeni (Bruner, 1997). Le discipline non rappresentano più delle strutture chiuse, ma dei congegni in grado di generare competenze trasversali trasferibili in vari settori del sapere.

3. La dimensione orientante nella formazione dei docenti

L'orientamento, percepito come educazione alla progettualità, alle scelte (Lo Presti 2009) e al consolidamento del sé professionale, entra nei processi di formazione dei docenti sollecitando una riqualificazione dell'esperienza di tirocinio curricolare

La tabella 1 “Le competenze dei futuri docenti promosse durante la formazione universitaria”, sotto riportata, rappresenta un tentativo di creare uno strumento, che evidenzia le competenze necessarie per promuovere forme di orientamento che mirino ad una maggiore consapevolezza di sé e dei propri progetti attraverso la relazione educativa quotidiana e rivela una concezione dell'insegnante curricolare come insegnante facilitatore dei processi di conoscenza di sé, degli altri, del mondo.

Tale strumento dovrebbe aiutare a sviluppare una maggiore riflessività e consapevolezza del proprio ruolo e per facilitare poi l'applicazione di una metodologia di lavoro condivisa con la classe, che supporti l'acquisizione di capacità critiche e di pensiero divergente.

Le competenze dei futuri docenti promosse durante la formazione universitaria	
Il Tirocinio Orientante (dimensione metodologico/strategica)	Promuove nello studente/futuro docente
Lesson Teaching "Lezione" interattiva/ <i>problem solving</i> Autobiografismo Lavoro individuale Lavoro a piccolo gruppo - Cooperative Learning Didattica ludica Video monitoring Didattica laboratoriale - Cooperative Learning Role Play	Competenza Metacognitiva
	Competenza Riflessiva
	Competenza Progettuale
	Competenza Pragmatica (dalla vision alla realizzazione del progetto formativo)
	Competenza Espressivo-Comunicativa (verbale e non verbale) - ascolto attivo - comunicazione efficace
	Competenza Sociale (saper lavorare in gruppo o in rete) - relazionale - collaborativa - cooperativa
	Competenza Metodologica-Didattica - saper individualizzare i percorsi - Saper accogliere e riconoscere le potenzialità e i bisogni, - saper valorizzare e recuperare l'alunno - Saper utilizzare la molteplicità dei linguaggi
	Competenza Motivazionale
	Competenza Narrativa
	Competenza Orientativa - Saper agire in una prospettiva integrata di sistema - conoscere le normative relative all'orientamento conoscere le politiche formative e del lavoro presenti sul territorio - Facilitare il dialogo e il confronto con il territorio, rispetto alla tematica del lavoro.
	Competenze Tecnologiche (utilizzare come una risorsa la rete e i social network)
	Competenza Valutativa - Far emergere le potenzialità e le risorse nascenti dello studente, le stimola ad esprimersi - Conoscere in maniera profonda i propri studenti, saper dare loro feedback positivi e/o stimolanti verso il cambiamento consapevole

Tab. 1. Le competenze dei futuri docenti promosse durante la formazione universitaria

Ci sono competenze generali e trasversali come quella metacognitiva riflessiva, fondamentali nella didattica orientante ed altre, più specificatamente mirate a svolgere un'attività orientante (competenza orientativa, saper stabilire un dialogo e un confronto con il territorio rispetto alla tematica del lavoro).

La formazione universitaria, proprio attraverso il tirocinio indiretto e quindi nei momenti di confronto con colleghi/e e con un tutor esperto che facilita e guida verso processi di autoconsapevolezza e riflessione su ciò che viene sperimentato nel tirocinio diretto, facilita lo sviluppo di competenze metacognitive e riflessive. È importante che le future insegnanti recuperino la dimensione riflessiva nella

propria professionalità per comprendere pienamente l'importante funzione esercitata (Schön, 2006).

Inoltre, utilizzare durante il tirocinio modalità diverse di lavoro (video-registrazioni, lavoro di gruppo, scrittura individuale), abituerà le insegnanti a mettere in pratica successivamente una varietà di strategie e modalità didattiche che offrano agli allievi la possibilità di venire a conoscenza dei diversi linguaggi (Calvani, 2013).

Infine, abituarsi a progettare in team sin dalle aule universitarie, faciliterà la capacità di lavorare in team anche a scuola.

La competenza orientativa, in particolare, è legata al rafforzamento della propria capacità di scelta e di autodeterminazione, essa deve "rafforzare il passaggio dall'essere studenti all'apprendere ad essere professionisti nell'insegnamento" (Magnoler, 2012) ed arricchire il profilo di competenze dell'insegnante. Tale competenza, oltre alle altre citate nella tabella 1, può rendere *empowered* gli insegnanti, ossia più potenti e più consapevoli di sé e del loro lavoro (Massaro, 2015), costituendo un *habitus* personale e professionale, che si traduce nella creazione di strategie (Perrenoud, 2006).

Competenza orientante, non solo quindi come competenza didattica finalizzata a guidare i/le futuri/e studenti/esse alla conoscenza di sé e nella preparazione al futuro, ma anche, capacità personale del docente di porsi in maniera consapevole ed efficace nei contesti scolastici ed interagire con i numerosi attori che li caratterizzano e questo può divenire sperimentabile dal futuro docente, già durante la formazione universitaria, nel percorso di tirocinio (Massaro, 2015).

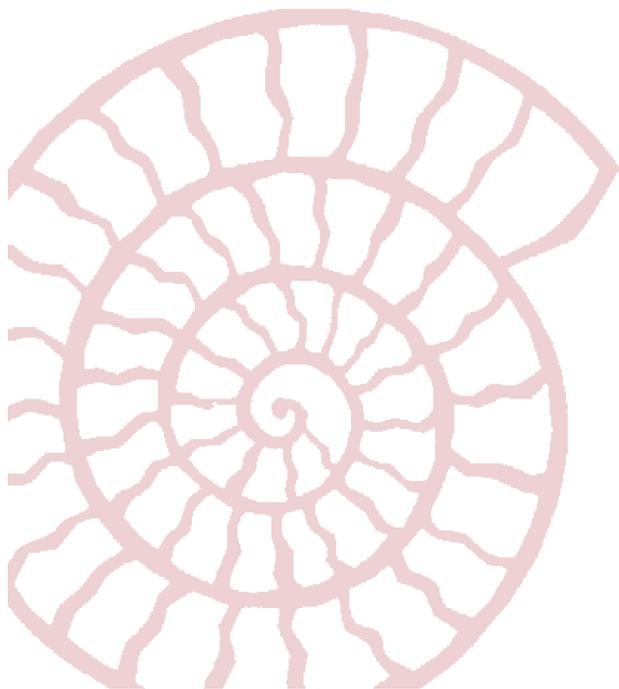
Conclusioni

Oggi la professionalità docente è chiamata ad assolvere una grande responsabilità educativa nell'orientare i/le loro allievi/e, suscitando in loro motivazione e interesse per quello che fanno, abituantoli al rischio e alle opportunità insite in ogni scelta, valorizzando le specificità individuali affinché ciascuno si senta protagonista del proprio processo di apprendimento, libero e responsabile nelle scelte da affrontare. Di conseguenza, si rende necessaria una revisione della formazione iniziale dei docenti, nelle modalità e negli obiettivi, affinché durante gli studi universitari, ciascun futuro docente possa sperimentare su di sé l'esercizio di un pensiero critico-riflessivo a cui educare poi gli allievi. Per fare questo è necessario privilegiare alcuni aspetti: la costruzione di una solida base culturale disciplinare che comprende anche la possibilità di saper attingere a più linguaggi per comunicare e per reperire le informazioni, il lavoro sulla propria identità, premessa indispensabile per un apprendimento trasformativo ed autodiretto (Mezirow, 2003), il lavoro sul versante emozionale della conoscenza inteso come la capacità di riconoscere quei valori e quelle norme che guidano e influenzano il docente nella relazione educativa con i propri allievi. Assumendo come paradigma di riferimento una concezione umanistica dell'orientamento, inteso come percorso educativo in cui è lo stesso soggetto a farsi portavoce delle proprie istanze formative (Triusciuzzi, 2003), ovvero come azione volta all'educazione alla scelta e alla responsabilità (Lo Presti, 2009), anche la formazione dei docenti di ogni ordine e grado scolastico, necessita di essere rivista in ottica orientante, poiché il loro operato si connota sempre più nel saper coniugare efficacemente capacità di rispondere alle richieste di un contesto scarsamente prevedibile, con esigenze di realizzazione e benessere personali. Attualmente, lo stato dell'arte

della formazione insegnanti oggi, evidenzia una “triangolazione cruciale tra orientamento, formazione e professionalità docente” (Mariani, 2014), dove la capacità di auto progettazione del sé professionale diviene componente chiave di avvio alla professionalità e di sviluppo professionale.

Riferimenti Bibliografici

- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Biagioli, R. (2003). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani, A. (2013). Innovare la formazione dei maestri: il ruolo del tirocinio per lo sviluppo di expertise didattica. In Federighi F., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente* (pp. 46-52). Firenze: Firenze University Press.
- De Mennato, P. (a cura di, 2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Federighi, F. (2013). La scuola e la formazione di base dei giovani. In Federighi F., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente* (pp. 3-27). Firenze: Firenze University Press.
- Fiorantino, S. (2004). *Orientamento e Formazione. Dispositivi teorici e percorsi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Legge 28 marzo 2003, n°53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Roma.
- Lo Presti, F. (2009). *Educare alle scelte*. Carocci: Roma.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mariani, A. (2014). Prefazione. In Mariani, A. *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. XI-XIV). Firenze: Firenze University Press.
- Marostica, F. (2011). Dalle competenze orientative all'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. In Guglielmi, D., D'Angelo, M.G., *Prospettive per l'orientamento* (pp. 209-218). Roma: Carocci.
- Massaro, P. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR, (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. Roma.
- MIUR, (2014). *Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente*. Roma.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200). Roma: Armando.
- Pombeni, M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Pombeni, M.L. (2002). Differenziare le azioni e specificare le professionalità. In Grimaldi A. (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*. Milano: Franco Angeli.
- Pombeni, M.G. (2011). La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche. *Professionalità*, 65, 25-32.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, (2006). *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente –Un quadro di riferimento europeo*. Bruxelles.
- Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21 novembre 2008. *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di orientamento permanente*. Bruxelles.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Trisciuzzi, L. (2003). Presentazione. In Biagioli, R., *L'orientamento formativo* (pp. 9-12). Pisa: ETS.





Riflessioni sulla natura socio-costruttiva della matematica: implicazioni pedagogico-didattiche

Reflections on the Socio-Constructive Nature of Mathematics: Pedagogical-didactic implications

Demetrio Ria

Università del Salento

demetrio.ria@unisalento.it

ABSTRACT

Mathematical education involves a wide range of objects, actions, tools, and disciplines, but built in a socio-pedagogical context. In these pages we intend to sketch the hypothesis that any productive dialogue between theory and practice that one wants to support in the specific field of mathematical education must be in the dialectic between the concrete context and contextual abstraction. We believe that the context must play a key role, since it has to link different perspectives, based on various professional activities, and offers the creation of referential connections with significant meanings and aspects, albeit comparable. This sense the requirement that the teacher must have is to be always ready to explore the conceivable relationships between the complexity of an exemplary concrete situation and its destination. New knowledge cannot simply be “donated” to students, which makes it severely inactive. The teacher must be aware of the way students are trying to reconstruct the meaning of the signs and the actions he has presented, to encourage generative and activation processes. This is not just about a plan of psychological process, but as activation agitated in a socio-cultural horizon.

L'educazione matematica coinvolge una vasta gamma di oggetti, azioni, attività e strumenti propri della disciplina, ma costruiti in un contesto socio-pedagogico. In queste pagine si intende abbozzare l'ipotesi che ogni dialogo produttivo tra teoria e pratica che si voglia sostenere nell'ambito specifico dell'educazione matematica deve svolgersi nella dialettica tra il contesto concreto e l'astrazione contestualizzata. Riteniamo che il contesto deve svolgere un ruolo fondamentale, perché deve collegare diversi punti di vista, che si basano su diverse attività professionali, e offre la creazione di connessioni referenziali con significati e aspetti particolari ancorché comparabili. Il questo senso il requisito che l'insegnante deve poter avere è quello di essere sempre pronto ad esplorare i rapporti concepibili tra la complessità di una situazione concreta esemplare e la sua destinazione. La nuova conoscenza non può essere semplicemente “donata” agli studenti, ciò la rende gravemente inattivabile. L'insegnante, per favorire i processi di generatività e di attivazione deve essere a conoscenza del modo in cui gli studenti stanno cercando di ricostruire il significato dei segni e delle operazioni che egli ha presentato. Ciò non soltanto su un piano di processualità psicologica, bensì come attivazione agita in un orizzonte socio-culturale.

KEYWORDS

Didactics of Mathematics, Mathematical Education, Epistemological Obstacle, Theory and Mathematical Practice, Socio-Constructivism.
Didattica della Matematica, Educazione Matematica, Ostacolo Epistemologico, Teoria e Pratica Matematica, Socio-Costruttivismo.

Premessa

La conoscenza non è un processo cumulativo. Le verità si trovano in una vera e propria “conversione” intellettuale che avviene riflettendo su un passato di errori. Infatti, come sostiene Bachelard, si sa sempre “contro” qualche conoscenza precedente, distruggendo quella mal costruita, superando quella che, nella mente stessa, è un ostacolo alla “spiritualizzazione”. (Bachelard, 1983, p. 14) In tal modo, una nuova comprensione può solo in parte essere costruita sui modi in precedenza sviluppati. Perché i processi di comprensione devono essere di una tale natura drammatica? Perché pensiamo che si possa raggiungere una buona comprensione del “mondo” se si riesce a superarne gli ostacoli? Le ragioni si trovano nelle nostre ipotesi riguardanti sia lo sviluppo intellettuale di un individuo, sia quello storico del sapere. La prima ipotesi è che passando da un livello di conoscenza e comprensione a un altro, vi è contemporaneamente la necessità d’integrazione e riorganizzazione. Quindi, per esempio, a scuola, quando si passa dall’aritmetica all’algebra, dobbiamo lasciare spazio al *repentance*-intellettuale, alla riorganizzazione del precedente.

Gli ostacoli epistemologici sono spesso legati alle illusioni positivistiche della possibilità di costruire conoscenze scientifiche sulla base della sola osservazione e della logica in un modo che è completamente libero da ogni considerazione “metafisica”. Infatti, la nozione di ostacolo epistemologico è nata dalla polemica di Bachelard contro il neopositivismo o empirismo logico. Non possiamo fare a meno della “metafisica” nella comprensione scientifica e questo significa che gli ostacoli epistemologici sono inevitabili. Le nostre convinzioni sulla natura della conoscenza scientifica, le visioni del mondo, le immagini mentali che sono impresse nella lingua che usiamo, gli schemi di pensiero, tutto questo costituisce la base di partenza per il nostro approccio ai problemi scientifici. D’altra parte i pregiudizi ci legano ai nostri approcci e alle soluzioni. Sono gli oggetti di scena necessari, e contestualmente gli ostacoli a una “buona comprensione”. Il loro superamento richiede una ricostruzione delle intese fondamentali.

Le principali innovazioni in matematica sono spesso accompagnate da discussioni, all’interno della comunità, su ciò che quel risultato implica. Si aprono questioni su come quell’innovazione incide sulla conoscenza matematica in generale, se compromette in qualche maniera la “certezza” della conoscenza raggiunta, o se influisca su i metodi di prova, ecc. Questo è quanto è accaduto, ad esempio, con i teoremi di Gödel, il problema dei quattro colori, o l’ultimo teorema di Fermat.

Heidegger (1962) sostiene che il movimento reale delle scienze avviene quando i loro concetti fondamentali subiscono una revisione più o meno radicale, che è trasparente a se stessa. Il livello che una scienza ha raggiunto è determinato da quanto è capace di una crisi nei suoi concetti di base. La matematica, che è apparentemente il più rigoroso e più saldamente strutturato campo delle scienze, ha raggiunto una crisi che ha minato le sue fondamenta. È così che si scopre che la sua struttura epistemologica poggia su palafitte, come altre forme del sapere, e soprattutto che questa incide sui processi di costruzione del suo sapere e sui processi che vengono messi in atto per trasferire il prodotto della ricerca stessa (didattica).

1. La nozione di ostacolo epistemologico come categoria di pensiero in Didattica della Matematica

La nozione di ostacolo epistemologico approdò nel dibattito sulla didattica della matematica intorno al 1976 e ben presto cominciò a essere utilizzato come una “categoria”. Vale a dire che è stata considerata come una nozione che, anche se non necessaria allo sviluppo del dominio scientifico, era sufficientemente generale e potente per dirigere il pensiero. Infatti, si considerava che il pensiero umano tendesse naturalmente a organizzare i suoi problemi intorno a certe nozioni. Le categorie appunto, che non sempre sono le caratteristiche del nostro intelletto e hanno un carattere di universalità o per necessità, ma possiedono una portata sufficiente per dirigere il pensiero. Non hanno un carattere convenzionale, ma di solito un alto grado di generalità, che permette loro di essere applicate in vari settori. Una categoria quindi svolge un duplice ruolo. Da un lato, modella il campo della ricerca teorica, rimanendo nel suo centro, ed essendone oggetto di analisi. Dall'altro, è per questa categoria che il ricercatore riesce ad “orientarsi” nel pensiero e agire la sua pratica.

Questo è esattamente quanto accaduto con il concetto di ostacolo epistemologico. Ha iniziato a dirigere il pensiero di qualche scienziato, poi si è sviluppato in un programma di ricerca intorno a esso, mentre, allo stesso tempo, animava i dibattiti scientifici e culturali. Ora, questa tendenza in didattica della matematica sta lentamente spegnendosi, ci sono altre domande e nuove parole che occupano posti più centrali. La nozione di ostacolo epistemologico non è cresciuta abbastanza. O almeno non ha prodotto una definizione con un consenso ampio¹. È possibile che la caratteristica principale di una categoria sia proprio la difficoltà di afferrarla in una definizione, che sia difficile racchiuderla all'interno di una teoria rigida. Una categoria non appartiene al mondo delle teorie. Se funziona il modo in cui dirige il pensiero è perché da qualche parte nel campo della ricerca questa si adatta bene. È descritta meglio con l'uso che se ne è fatto e da quali domande e quali spiegazioni ha aiutato a costruire, da che tipo di discorso si è sviluppato intorno a tutto ciò. Lo stesso Bachelard non ha mai dato una definizione del suo *obstacle épistémologique*. Egli ci ha fornito solo una serie di esempi, di differenze tra la fisica nel XVIII secolo e quella contemporanea e il suggerimento che questa nozione sia utile per comprendere il pensiero scientifico. Gli ostacoli possono essere trovati nelle tendenze umane di generalizzazioni affrettate, o per spiegare tutto con metafore, o le leggi universali, o, ancora, con la ricerca di una sostanza responsabile di un fenomeno. Gli ostacoli erano lì sul percorso di cambiamento dal pensiero ordinario al pensiero scientifico, da un tipo di razionalità a un altro tipo di razionalità.

Non è l'unica via, ce ne sono altre possibili, e forse più adeguate a dare descrizioni interpretative. Il concetto di “Episteme” intrecciata con l'archeologia del sapere (1973) di Michel Foucault ne è certamente un valido esempio. È abbastanza vicina alla metodologia storico-empirica adottata dagli insegnanti di matematica, nel senso che Foucault guarda alla cultura diacronicamente, e non sincroni-

1 Nel 1988 a Montréal si tenne una conferenza mondiale interdisciplinare il cui scopo in parte era proprio quello di chiarire la nozione di ostacolo epistemologico. In quell'occasione i partecipanti si sono salutati con una sensazione di confusione più grande di quando erano giunti (Bednarz e Garnier, 1989).

camente (o spazialmente)². Inoltre, si concentra più sul dato per scontato e inconscio della scienza. Qui si trovano e agiscono gli ostacoli epistemologici. Ma confrontando gli *a priori* di epoche diverse, si scopre come gli ostacoli rivelano le differenze fondamentali. Va precisato che Foucault considera gli ostacoli in senso positivo. Vale a dire, ritiene che essi costituiscono il terreno, lo “spazio epistemologico” che ha determinato il tipo di domande scientifiche e i modi di avvicinamento, tipici di una data epoca. Foucault sottolinea come, da un lato, la storia della scienza traccia il progresso della scoperta, la formulazione di problemi, e lo scontro polemico, descrive i processi e i prodotti. Ma, d’altra parte, cerca di ripristinare ciò che sfuggiva. Ovvero le influenze, le filosofie implicite, le tematiche non formulate, gli ostacoli invisibili e quelli inconsci.

La teoria di Foucault può anche essere vista come il migliore raccordo con la nozione di ostacolo epistemologico di Bachelard. Entrambi gli autori, infatti, appartengono alla stessa tradizione filosofica che è in contrasto con quella anglosassone di Hall³.

Vale però la pena approfondire anche la via tracciata da Hall, non fosse altro perché, a differenza di Foucault, guarda a molte culture diverse, non solo quella sviluppata dalla civiltà occidentale. Questa prospettiva pone la questione di una relatività degli ostacoli epistemologici che non solo sono diacronici, ma si diffondono attraverso i diversi *background* culturali coesistenti che gli studenti si portano oggi come proprio bagaglio esistenziale. Il presupposto meta-epistemologico è che consideriamo la realtà effettiva del processo di comprensione degli studenti, non i modelli o le teorie che si costruiscono o si sono costruite su di esso. In questo senso, il concetto di ostacolo epistemologico, in forma implicita o con nomi diversi, forme, contesti e impostazioni filosofiche diverse può essere trovato in molti filosofi prima e dopo Bachelard⁴.

2. Vincoli di sviluppo e culturali

La scienza della matematica ha raggiunto la precisione assoluta sacrificando il contatto con la realtà. Ora possiamo muoverci liberamente su tutto il suo dominio, che in precedenza era irto di ostacoli. Ma questi ostacoli non sono scomparsi. Sono stati semplicemente sospesi, e, come sostiene Poincaré, dovranno essere conquistati di nuovo se si vuole attraversare la frontiera e penetrare nel regno

2 Come ad esempio fa la teoria di Hall.

3 In questa situazione dicotomica si trova la stessa differenza di prospettive che separa la filosofia analitica anglosassone, come praticata, ad esempio, da Ryle e Austin, e la linguistica strutturale dei francesi Lévy-Strauss e Jakobson.

4 Ad esempio Husserl ha sottolineato la discontinuità tra la conoscenza comune o pratica che rimane indiscussa, data per scontata, e l’atteggiamento scientifico. Alla fine del secolo, la consapevolezza dei determinanti sociali e culturali della conoscenza scientifica è apparso nelle opere di Durkheim, Granet, Halbwachs, Scheeler e molti altri. Senza riferimento a Bachelard, idee simili appaiono nelle opere di Schütz, Garfinkel, Cicourel. Un filosofo polacco, Florian Znaniecki (1882-1958), nei suoi ruoli sociali degli scienziati, ha descritto molti diversi standard di ciò che è e ciò che non è scientifico e significativo (Kaczynski, 2002). La teoria delle rivoluzioni scientifiche di Kuhn mostra come il cambiamento può essere la verità scientifica, come le categorie fondamentali del pensiero e delle regole della razionalità possono variare da un paradigma all’altro. E così via fino alle opere di Popper e Lakatos.

della pratica. (Henri Poincaré, 1952) La comprensione è legata al superamento di questi ostacoli sia per ragioni evolutive sia culturali. Ciò che una persona comprende e in che modo ritiene di farlo, non è indipendente dal suo stadio di sviluppo, dalla lingua in cui comunica, dalla cultura di è parte. Le sue convinzioni, le sue “norme cognitive”, la sua visione del mondo possono essere tutte fonti di ostacoli alla comprensione dei quadri teorici del sapere scientifico contemporaneo. I suoi concetti non possono essere più elaborati nel rispetto della sua fase di sviluppo, soprattutto se il livello delle sue capacità vocali e tecniche hanno già superato questa fase.

A questo proposito si rivelano particolarmente utili gli studi di L.S.Vygotski⁵ sulla teoria dello sviluppo cognitivo e quelli di E.T. Hall⁶ sulla teoria della cultura (Sierpinska, 1988; 1993). Seguendo Vygotski si comprende come dagli studi sperimentali sullo sviluppo dei concetti e delle nozioni matematiche nel bambino si costituiscono gli ostacoli nel pensiero dell'adolescente. Dall'altra parte la teoria della cultura di Hall sarà funzionale a spiegare come gli ostacoli epistemologici attivano la comunità scientifica. Inoltre, come questa poi incida sulla trasformazione del modo in cui il sapere scientifico sarà trasmesso attraverso la socializzazione e l'educazione. Si comprende, pertanto che “sviluppo” e “cultura” sono strettamente correlate. Ma qual'è la loro relazione?

3. Il rapporto tra sviluppo e cultura

3.1. Sviluppo e Istruzione

La conoscenza scientifica o, in generale, quello che noi chiamiamo “ragione”, non viene a essere “calata dall'alto” sull'esperienza (Dewey). È invece suggerita e verificata da quest'ultima. È continuamente impiegata per allargare e arricchire l'esperienza stessa. Vygotskij opera una distinzione importante e utile dal punto di vista didattico. Distingue i concetti in “spontanei” e “scientifici”. Spiega che la prima comparsa di un concetto spontaneo è spesso legata a un'interazione del bambino con un oggetto. Mentre il concetto scientifico si manifesta attraverso una relazione mediata. Nel primo caso, dunque, il bambino passa dall'oggetto al concetto, mentre nel secondo percorre la strada inversa. I concetti scientifici si

- 5 Qui si pensa a quanto Vygotskij afferma riguardo allo sviluppo del bambino e al ruolo integrante e integrato che assumono il linguaggio e il pensiero pratico. In particolare per produrre e potenziare la capacità di usare degli strumenti. Egli si pone in contraddizione con le posizioni degli psicologi. Questi ritengono che il sistema di attività di un individuo è determinato dal grado di sviluppo organico e dal livello di padronanza degli strumenti ed è quindi indipendente dal linguaggio. Al contrario Vygotskij sostiene che l'uso del linguaggio consente di organizzare l'attività pratica con una struttura diversa da quella possibile senza il linguaggio. Secondo Vygotskij linguaggio e uso di segni sono incorporati in qualsiasi azione, e ciò produce una trasformazione e una riorganizzazione della stessa azione. Su questo argomento e sulla importanza della relazione socio-costruttivista dell'apprendimento si veda Ellerani P., *Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali: il costruttivismo socio-culturale, la nuova scienza dell'apprendere*. In <<http://www.tutorspace.net/files/Costruire-la-comprensione....pdf>>.
- 6 Hall, com'è noto, sostiene che ogni cultura ha bisogno di un habitat congeniale di cui si deve tenere conto. Esistono poi quattro distanze e otto fasi entro cui le persone interagiscono col territorio e con gli altri.

distinguono da quelli spontanei per un diverso rapporto con l'esperienza, ovvero per una differente relazione instaurata dal bambino con il loro oggetto o con altri concetti.

Considerare quindi la questione del rapporto tra sviluppo e istruzione significa rimettere in discussione la relazione tra concetti spontanei e scientifici. Si evince in modo diretto che la relazione tra istruzione e sviluppo è molto articolata⁷. L'istruzione influenza lo sviluppo, ma non in modo diretto. Infatti, sarebbe un errore pensare che l'insuccesso di uno studente in aritmetica in un determinato semestre, rappresenti necessariamente lo stato di avanzamento del suo sviluppo interno per quel periodo. Se ci rappresentiamo come delle curve geometriche tanto il processo educativo quanto lo sviluppo delle funzioni mentali che sono direttamente coinvolte in questa attività, troveremo che queste non coincidono. Il loro rapporto è estremamente complesso.

Ad esempio, si è soliti iniziare l'insegnamento di aritmetica dalla somma e si termina con la divisione. C'è una sequenza interna che lega tutte le conoscenze che verranno presentate. Dal punto di vista evolutivo, tuttavia, le varie caratteristiche e componenti di questo processo possono avere un significato completamente diverso. Vygotski sostiene qualcosa di molto importante in proposito. Afferma che l'istruzione non può sempre aspettare che lo sviluppo sia pienamente realizzato. Spesso deve fare da traino. D'altra parte gli interventi d'insegnamento devono essere saggiamente dosati. Vale a dire devono essere utilizzati al momento opportuno e al giusto livello. Ossia, devono essere situati all'interno di ciò che egli ha chiamato la "zona di sviluppo prossimale". Ovviamente, se l'istruzione non interviene al momento giusto alcune capacità intellettuali non potranno avere la possibilità di svilupparsi. Ad esempio, allo studente deve essere data la possibilità, di solito in periodo adolescenziale, d'impegnarsi in ragionamenti più formali e deduzioni al momento dello sviluppo del pensiero concettuale. Se non gli è consentito di esercitarsi in tal senso, avrà grandi difficoltà a potenziare lo stile e il livello di pensiero necessario per comprendere e costruire dimostrazioni matematiche.

3.2. Sviluppo come affare sociale

Istruzione, sapere, conoscenza scientifica sono nozioni culturali, vengono comunque integrate in una cultura e sono parte attiva del processo di formazione e di sviluppo della stessa cultura a cui appartengono. Secondo Vygotskij lo sviluppo è un affare culturale. E di conseguenza è anche un affare sociale. Gli psicologi sociali sostengono che diversi sistemi culturali e d'interazione sociale influenzano lo sviluppo cognitivo individuale. Mentre allo stesso tempo le interazioni sociali in culture diverse hanno elementi comuni che influenzano l'avvio dello sviluppo cognitivo. Infatti, ricerche statistiche hanno dimostrato una relazione tra i fallimenti scolastici degli studenti e lo stato socio-economico dei loro genitori. Gli sforzi per spiegare questo stato di cose hanno portato alcuni psicologi alla conclusione che non è il basso grado d'intelligenza che è responsabile per gli errori degli studenti. Tutt'altro, sono le condizioni psico-sociali in cui questi bambini vivono (vedi, ad esempio, Vial et al., 1974, citato da Perret-Clermont, 1980).

7 Riferimento importante per approfondire questioni relative all relazione insegnamento-apprendimento è Colazzo (2005).

C'è un intero movimento in didattica della matematica, oggi chiamata "etnomatematica", che studia il pensiero matematico in culture diverse. Si propone di fondare l'insegnamento della matematica nelle scuole su problemi e in contesti che sono familiari e significativi negli ambienti culturali degli studenti. Ciò per favorire gli studenti all'uso di qualunque mezzo che possa essere utile a risolvere questi problemi. Naturalmente, vi è il rischio, che questo si traduca in uno sviluppo spontaneo degli studenti, che può essere disastroso almeno per quanto ci ha mostrato Vygotskij.

Il dato è che ciò che ciascuno sarà in grado di capire dipenderà dall'ambiente in cui vive. Quindi non solo dalle particolarità del cervello umano e dai vincoli di sviluppo geneticamente determinati, ma anche e soprattutto dalla cultura in cui il soggetto vive. Il linguaggio utilizzato nell'ambiente del bambino può favorire alcune immagini piuttosto che altre. Ad esempio, l'abbondanza di nomi in alcune lingue e la maniera astratta dei costrutti utilizzati per parlare, possono ispirare un modo d'intendere. Questo modo d'intendere "reifica" il mondo, lo riempie con "cose" stabili e fisse, piuttosto che con i processi, cambiamenti dinamici e forme in continua evoluzione.

Un oggetto di comprensione per diventare tale deve essere notato. Una madre insegnerà al suo bambino a mangiare con un cucchiaino. Farà in modo che questo oggetto venga notato e identificato come uno strumento utile a portare il cibo alla bocca. Il bambino impara imitando il comportamento e acquisisce, senza saperlo, taluni comportamenti che lo aiutano ad affrontare i problemi e risolverli. Le culture, di conseguenza, determinano anche i propri ostacoli epistemologici. Vale a dire cose che sono così evidenti e "naturali" che nessuno penserebbe di metterle in discussione anche per paura di essere bollato come un blasfemo. Ovviamente è estremamente difficile rendersi conto della loro esistenza e, per certi versi, se si è consapevoli di un ostacolo si è anche molto vicini al suo superamento.

Gli antropologi hanno cercato di renderci più consapevoli della "dimensione nascosta", implicita, del non detto, della nostra cultura (Hall, 1969 1976 1981; Hook, 1969). Hanno cercato di spiegare la difficoltà di comunicazione che esiste tra i diversi gruppi etnici. Ma ci possono essere difficoltà simili nella comunicazione tra la comunità scientifica e i profani, tra docenti e studenti, tra pensiero scientifico e senso comune. La dimensione culturale dell'apprendimento della matematica è cresciuta anche all'interno del dibattito sull'educazione matematica (Bishop, 1988, 1991; Chevallard, 1990, 1992; Keitel et al., 1989; Mellin-Olsen, 1987; Vasco, 1986, per citarne solo qualche). In realtà, la dimensione culturale nello studio dei processi d'insegnamento e di apprendimento in matematica sono apparsi almeno fin verso la metà degli anni '70 del secolo scorso⁸. Ciò che si ritiene di dover aggiungere, come si è detto in precedenza, è il contributo di Hall. Egli descrive la cultura come un "forma di comunicazione" (Hall, 1981, p. 49) o come "un modo appreso e condiviso di comportamento" (p. 66). L'insegnamento e l'apprendimento sono fondamentali in una cultura. Hall sostiene che metodi d'inse-

8 In particolare, in area francofona e alemanna sotto l'influenza di sociologi dell'educazione, come Basil Bernstein l'istruzione ha iniziato a essere vista come "trasmissione di cultura" (ad esempio, Bernstein, 1971; anche, Marody, 1987). I concetti di "contratto didattico", "situazione didattica" di Guy Brousseau, o di "trasposizione didattica" di Yves Chevallard, gli studi della cultura invisibile della matematica di Heinrich Bauersfeld sono fondamentali ed emblematici.

gnamento determinano, in un certo senso, tutti gli altri componenti della cultura. L'apprendimento è un'attività altrettanto importante per la sopravvivenza, come sonno, acqua e cibo.

Egli sostiene che i gradi di sperimentazione del mondo che l'uomo mette in atto sono tre. Tanti quanti i modi di trasmissione dell'esperienza per i bambini, i tipi di coscienza, le relazioni emotive. Questi livelli sono: il "formale", l'"informale", il "tecnico". Il livello di "formale" è quello delle tradizioni, convenzioni, opinioni indiscusse, costumi sanzionati e riti che non richiedono una giustificazione. La trasmissione di questo livello di cultura si basa su monito diretto ed esplicita correzione degli errori senza spiegazioni. I sistemi formali sono normalmente molto coerenti al loro interno. Sono frutto di un lavoro di solidificazione di molte generazioni. Per le persone che vivono in comunità, giocano un ruolo analogo a quello giocato dall'istinto per gli animali. Il livello "informale" è quello degli schemi, spesso inespresi, di comportamento e di pensiero. La nostra conoscenza del nuoto, della guida appartengono a questo livello di cultura se non capita di essere maestri di queste abilità. Questo livello di cultura è acquisita attraverso l'imitazione, la pratica e la partecipazione, non si segue un insieme d'istruzioni. Molto spesso né colui che è imitato né l'imitante sanno che qualche processo d'insegnamento-apprendimento è in corso. A livello "tecnico", la conoscenza è esplicitamente formulata. Questa conoscenza è analitica, volta a essere logicamente coerente e razionalmente giustificata. Il processo d'insegnamento ha una forma coerente. La conoscenza appartiene al docente. Le sue abilità sono funzione della sua conoscenza e capacità di analisi. Se egli ha chiaramente e coscienziosamente analizzato il materiale, persino la sua presenza fisica potrebbe non essere necessaria, può essere mediata.

Hall quindi definisce la cultura come composta da modelli di comportamento formali che costituiscono un nucleo intorno al quale ci sono alcuni adattamenti informali. Il nucleo è anche supportato da una serie di puntelli tecnici (ibidem, p. 91). Inoltre, è necessario sottolineare che il contenuto dei livelli di cultura non è qualcosa stabile e fisso. I contenuti cambiano notevolmente da una cultura all'altra, come anche all'interno di una stessa cultura. Elementi del piano formale possono essere spinti nell'implicito e nell'informale. Può accadere che un'idea nasca nell'ambito tecnico e contraddice le credenze comuni del piano formale. Questa viene pubblicamente respinta da coloro che si considerano responsabili per le norme, di carattere scientifico o morale o religioso o altro. Ma con il tempo e l'uso l'idea potrebbe spostarsi al livello formale e diventare un nuovo tipo di credenza. Infatti, ogni idea scientifica davvero significativa nasce come eresia e muore come un pregiudizio.

Le regole del buon senso e di razionalità prevalenti in una determinata epoca e cultura sembrano corrispondere ai tre livelli della cultura di Hall. Riprendendo il concetto di episteme di Foucault possiamo considerarlo come categoria correlata. Infatti, le categorie normalmente funzionano senza troppe giustificazioni, dirigendo il pensiero, determinando le questioni importanti, favorendo una visione del mondo. Quando iniziano a essere messe in discussione, la società è pronta per un cambiamento. Le regole del senso comune di solito non sono completamente articolate e possono essere inconsce, ma costituiscono ciò che guida il modo, danno significato agli eventi, ai fenomeni; ordinano il mondo. Possiamo dire che appartengono al livello "informale" di Hall. Le regole della razionalità, a loro volta, sono più adeguatamente adagate sul livello "tecnico" di cultura. Diverse epoche caratterizzano la razionalità in modi diversi, ma l'articolazione dei significati, la giustificazione delle dichiarazioni e la generalità sono probabilmente le caratteristiche comuni. Le differenze appaiono nelle norme di questa articolazione, giustificazione e generalità.

3.3. La cultura matematica

Anche nella cultura matematica è possibile individuare tre livelli di sperimentazione del mondo. Tre modi di trasmissione di questa esperienza, tre tipi di coscienza ed altrettanti stili di relazioni emotive che possono essere distinti in: “formali”, “informali”, e “tecnici”. La matematica, infatti, può essere considerata come un sistema di sviluppo di cultura. E, a sua volta, come una sub-cultura di una più generale all’interno della quale essa si sviluppa (Wilder, 1981). Si può ritenere che il livello “tecnico” di una cultura matematica sia quello delle teorie, della conoscenza che viene verbalizzata e giustificata in un modo che venga ampiamente accettata dalla comunità dei matematici. A livello “formale” la nostra comprensione si fonda su credenze; a livello “informale” sugli schemi di azione e di pensiero. Il livello “informale” corrisponde a ciò che Polanyi chiama conoscenza tacita, quel non detto che comunque aiuta ad avvicinarsi e a risolvere i problemi. Questo è anche il livello dei canoni di rigore e delle convenzioni implicite su, per esempio, come giustificare e presentare un risultato matematico. Possiamo anche essere utenti passivi della matematica, ma soltanto attraverso “imitazione e pratica”, come diceva Polya, possiamo imparare a porre domande significative, a lanciare ipotesi, generalizzazioni, spiegare e dimostrare. Questo può avvenire soltanto sul piano “informale”, vale a dire lavorando/imitando i matematici.

I livelli “formale”, “informale” e “tecnico”, seppur autonomi dal punto di vista della loro identità, sono in costante interazione reciproca. Questa caratteristica della cultura rende possibile i cambiamenti, la caduta di visioni del mondo, l’ascesa di teorie nelle nostre rappresentazioni della struttura della materia, del tempo e dello spazio, del numero (Kuhn). Questa caratteristica della cultura rende possibile la comprensione. Come diceva Bachelard la conoscenza acquisita attraverso uno sforzo scientifico può rifiutare se stessa. Un ostacolo epistemologico si incrosta sulla conoscenza indiscussa. Le abitudini intellettuali, inizialmente sane e utili, possono, a lungo termine, ostacolare la ricerca. La nostra mente, diceva giustamente Bergson, ha una tendenza irresistibile a considerare come più chiara l’idea che serve più spesso. La domanda cruciale resta

Quello che è considerato come ovvio e naturale, ciò che è indiscusso, sarà, in qualche misura, ciò che determinerà quel che sarà considerato problematico. Quali domande e ipotesi saranno poste e quali saranno i modi di attaccarle? D’altra parte, i problemi determineranno i risultati che saranno ottenuti, cioè, ciò che sarà considerato come il “corpo giustificato di conoscenze scientifiche o tecniche”.

Alla luce di questo discorso, il processo di insegnamento/apprendimento può essere modellato come una sequenza di situazioni che si traduce in nuova costruzione di conoscenza da parte degli studenti (Brousseau, 1997). L’insegnante è responsabile dell’attribuzione di un compito significativo che supporta la progettazione di una situazione didattica. Quando si crea una situazione a-didattica, gli studenti sono responsabili della realizzazione degli scopi di apprendimento, e il ruolo dell’insegnante è quello di facilitare questa realizzazione. Sulla base della teoria delle situazioni didattiche, Simon (1997) ha suggerito un modello d’insegnamento della matematica ciclico. Gli insegnanti progettano una traiettoria di apprendimento ipotetica in base ai vari tipi della conoscenza che possiedono. La traiettoria comprende tre elementi correlati: obiettivi di apprendimento, le attività di apprendimento (attività), e l’ipotesi del processo di apprendimento. Quando si proietta questa ipotetica traiettoria in classe, gli insegnanti hanno bisogno di regolarlo in base alle loro interazioni con gli studenti. Queste regolazioni portano gli insegnanti a nuove comprensioni che precedono la prossima progettazione.

Senza andare oltre nella descrizione di modelli di relazioni cicliche tra progettazione e pratica didattica, possiamo affermare che la letteratura scientifica suggerisce che la caratteristica fondamentale di un buon insegnante resta la capacità di essere un “professionista riflessivo” (Schön). In particolare la capacità di riflettere durante la pratica di insegnamento per sostenere il processo esperienziale degli allievi (ad esempio, Dewey, 1933 Schön, 1983; Jaworski, 1998; Berliner 1987, 1994). Jaworski (1998) e Mason (2002) distinguono tra la riflessione dopo l’azione e riflessione in azione. Muratore ha anche aggiunto la riflessione-attraverso l’azione. Mason sostiene che queste distinzioni sono piuttosto vaghe, in quanto possono essere diverse a seconda dell’obiettivo, della portata dell’intenzionalità della riflessione, dell’attenzione e della consapevolezza del docente.

Conclusioni

Per riassumere, a nostro avviso, l’educazione matematica coinvolge una vasta gamma di oggetti, azioni, attività e strumenti propri della disciplina, ma costruiti in un contesto socio-pedagogico. Ogni dialogo produttivo tra teoria e pratica che si voglia sostenere nell’ambito specifico dell’educazione matematica deve svolgersi in dialettica tra il contesto concreto e l’astrazione contestualizzata. Il contesto deve svolgere un ruolo fondamentale, nel senso che è utile in diversi modi: collega diversi punti di vista, che si basano su diverse attività professionali, e offre la creazione di connessioni referenziali con significati e aspetti particolari ancorché comparabili.

A questo proposito, la comunicazione, i materiali della mediazione nel rapporto tra teoria e pratica hanno bisogno di rivelare diverse componenti concettuali:

- Un oggetto di riferimento comune;
- Generalizzazioni specifiche della conoscenza (matematica, epistemologia, professionalità) legata al particolare dominio di esperienza;
- Mezzo di condivisione sociale e scambio di situazioni comunicative.

Il dialogo tra teoria e pratica nella didattica della matematica non può mirare a un mezzo diretto di trasferimento di conoscenze, ma può solo offrire occasioni per una di ricostruzione auto-referenziale di tutti gli aspetti della conoscenza professionale necessaria per l’insegnante. Queste occasioni produttive si basano sul requisito che l’insegnante sia sempre pronto per esplorare i rapporti concepibili tra la complessità di una situazione concreta esemplare e la sua destinazione. La nuova conoscenza non può essere semplicemente “donata” agli studenti e gravemente inattivabile. L’insegnante, per favorire i processi di generatività e di attivazione deve essere a conoscenza del modo in cui gli studenti stanno cercando di ricostruire il significato dei segni e delle operazioni che ha presentato. Ciò non soltanto su un piano di processualità psicologica, bensì come attivazione agita in un orizzonte socio-culturale. La discussione condivisa e il dialogo tra diverse pratiche potrà influire positivamente su questa presa di coscienza.

Riferimenti bibliografici

- Bachelard, G. (1983). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Presses Universitaires de France (First published in 1938).
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.). *Exploring teachers' thinking* (pp. 60–83). Great Britain: Cassell Educational Limited.
- Berliner, D. C. (1994). Teacher expertise. In B. Moon & A. S. Mayes (Eds.), *Teaching and learning in the secondary school* (pp. 107–113). New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bishop, A. J. (1988). *Mathematics enculturation: a cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Bishop, A. J. (1991). 'Toward a cultural psychology of mathematics—A review of "Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding" by Geoffrey, B.Saxe'. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 1, 76–80.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. The Netherlands: Kluwer.
- Chevallard, Y. (1990). 'On mathematics education and culture: critical afterthoughts'. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 3–27.
- Chevallard, Y. (1992) 'Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique'. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12, 1, 73–112.
- Colazzo, S. (2005). *Insegnare ed apprendere in rete*. Castrignano dei Greci: Amaltea.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Co.
- Ellerani P. (2015). *Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali: il costruttivismo socio-culturale, la nuova scienza dell'apprendere*. SIM. <<http://www.tutorspace.net/files/Costruire-la-comprensione....pdf>>.
- Foucault, M. (1973). *The Order of Things. An Archeology of Human Sciences*. New York: Vintage Books.
- Hall, E. T. (1969). *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Press, Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Press, Doubleday.
- Hall, E. T. (1981). *The Silent Language*. New York: Anchor Press, Doubleday (First edition: 1959).
- Heidegger, M. (1962). *Being And Time*. New York: Harper And Row.
- HOOK, S. (Ed) (1969). *Language and Philosophy. A Symposium*. New York: New York University Press.
- Jaworski, B. (1998). Mathematics teacher research: Process, practice, and the development of teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(1), 3–31.
- Kaczynski J. G. (2002). *Conoscenza come professione. La sociologia della conoscenza di Florian Znaniecki*, Milano: Franco Angeli.
- Keitel, C., Damerow, P., Bishop, A. J. and Gerdes, P. (Eds) (1989). *Mathematics, Education and Society*. Paris: UNESCO.
- Marody, M. (1987). *Technologie intelektu*. Poland: PWN.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. New York: Falmer.
- Mellin-Olsen, S. (1987). *The Politics of Mathematics Education*. Dordrecht, Holland: Reidel.
- Perret-Clermont, A. N. (1980). *Social Interaction and Cognitive Development in Children*. London: Academic Press.
- Poincaré, H. (1952). *Science and Method*. New York: Dover (Translated by Francis Maitland).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sierpinska, A. (1988). 'Sur un programme de recherche lié à la notion d'obstacle épistémologique', in Bednarz, N. and Garnier, C. (Eds) *Construction des savoirs, Obstacles et conflits*. Montréal: Agence d'ARC.

- Sierpiska, A. (1993). 'On the development of concepts according to Vygotski', *FOCUS on Learning Problems in Mathematics*, 15, 2–3.
- Simon, M. A. (1997). Developing new models of mathematics teaching: An imperative for research on mathematics teacher development. In E. Fennema & B. Scott-Nelson (Eds.). *Mathematics teachers in transition*. (pp. 55–86). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vasco, C. E. (1986). 'Learning elementary school mathematics as a culturally conditioned process', in WHITE, M. I. and POLLAK, S. (Eds) *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*. Boston: Routledge and Kegan Paul, pp. 141–73.
- Vial, M., Stambak, M., and Burgviere, E. *et al.* (1974). 'Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires', in 'Pourquoi les échecs scolaires dans la première année de la scolarité', *Recherches Pédagogiques*, 68. Paris: INRDP.
- Vygotskij, L. S. (1987). 'Thinking and speech', in Rieber, R.W. and Carton, A.S. (Eds) *The Collected Works of L.S.Vygotski* (Translations by Norris Minick). New York: Plenum Press.
- Wilder, R. L. (1981). *Mathematics as a Cultural System*. New York: Pergamon Press.



La comunicazione non verbale in età scolare: aspetti didattico-inclusivi

Non verbal-communication in school age: didactic-inclusive aspects

Rosa Sgambelluri

Università Telematica Pegaso
rosa.sgambelluri@unipegaso.it

ABSTRACT

Over the last decades, the themes about the body and its motor possibilities for encouraging higher-level cognitive processes have become the subject of numerous scientific studies. The growing interest in the significant interaction between body, action and cognition has also included studies on language.

In fact, the Watzlawich theories seem to be somewhat innovative, an emblematic figure of the school of Palo Alto, whose scientific approach allows to recover to a greater extent the role of the body in the communication processes.

The studies in neurophysiology and neuropsychology are just as interesting, with identifying in the body, the interactive dynamics that regulate relationships with others, recognizing specific anatomical structures within the brain functions, the base of communication.

The contributions of human sciences are also worth noting, with them identify in the communicative exchange, a semantic construction process that takes place in interpersonal relationships, where the body's ability to communicate messages through various forms of expression and create through action the conditions of the relationship is evident. The body, therefore, in carrying out such a complex activity takes on both cognitive and social functions, along with movement and action providing an effective response to the communication of the person (with or without disability), explicable through the non-verbal language

Negli ultimi decenni, le tematiche riguardanti il corpo e le sue potenzialità motorie nel favorire i processi cognitivi di livello superiore, sono diventate oggetto stimolante di indagine scientifica. L'interesse crescente che si è registrato nell'interazione significativa tra corpo, azione e cognizione ha coinvolto anche gli studi sul linguaggio.

Sono apparse innovative, infatti, le teorie di Watzlawich, figura emblematica della scuola di Palo Alto, il cui approccio scientifico consente di recuperare in misura maggiore il ruolo del corpo nei processi comunicativi.

Altrettanto interessanti sono gli studi in campo neurofisiologico e neuropsicologico, che identificano nel corpo le dinamiche interattive che regolano la relazione con l'altro, riconoscendo nelle funzioni cerebrali e nelle specifiche strutture anatomiche, il fondamento della comunicazione.

Di estremo interesse appaiono altresì i contributi delle scienze umane che individuano nello scambio comunicativo, un processo di costruzione semantica che si realizza nelle relazioni intersoggettive dove è palese la capacità del corpo di comunicare messaggi attraverso diverse forme espressive e di creare attraverso l'azione i presupposti della relazione. Il corpo, pertanto, nel compiere un'attività così complessa assume sia una funzione cognitiva che sociale ed insieme al movimento e all'azione fornisce una risposta efficace all'esigenza comunicativa del soggetto (con o senza disabilità), esplicabile attraverso il linguaggio non verbale.

KEYWORDS

Non-Verbal Communication, Didactics, Body, Movement, Disability.
Comunicazione Non Verbale, Didattica, Corpo, Movimento, Disabilità.

1. Le funzioni della comunicazione non verbale

L'interesse che in questi ultimi decenni si è avuto per la comunicazione non verbale, altro non è che la risposta ad una visione dell'uomo che per troppo tempo ha trascurato i fenomeni affettivo-emozionali, arrivando, pertanto, ad enfatizzare il linguaggio come unico ed importante mezzo di scambio interpersonale.

Lo studio multidisciplinare della comunicazione non verbale, rappresenta un tema classico delle scienze umane e sociali che solo recentemente ha assunto un valore sia teorico che metodologico.

Le diverse ricerche condotte in questo campo, mancano però di una solida teoria della comunicazione non verbale, probabilmente proprio a causa di questo approccio di carattere multidisciplinare.

Nonostante la definizione di comunicazione non verbale sembri implicare una separazione rispetto al sistema linguistico, è ormai fortemente condivisa, la prospettiva che la comunicazione verbale e non verbale rappresentino gli aspetti complementari di uno stesso processo.

Le funzioni svolte dal linguaggio non verbale sono tante ed una delle principali, è rappresentata proprio dall'*espressione delle emozioni* attraverso il comportamento, difatti, i segnali emessi dal corpo manifestano gli stati emotivi della persona e lo fanno in modo più chiaro rispetto alle parole.

L'espressione corporea delle emozioni può- quindi- contraddire o sostituire ciò che viene espresso con il linguaggio, ed in queste circostanze, - è proprio- il corpo con la sua comunicazione a possedere una maggiore efficacia comunicativa (Cozzolino,2003).

In realtà, quando si presenta una sorta di incongruenza tra le due modalità comunicative, il soggetto, sembra rivolga maggiore attenzione alla componente non verbale, presumibilmente perché il linguaggio del corpo riesce a dominare la dimensione linguistica grazie soprattutto alla sua maggiore visibilità.

La *funzione espressiva* del linguaggio corporeo, comprende, invece, sia gli atteggiamenti interpersonali come l'amicizia, la simpatia che facilitano la conoscenza dell'altro e l'instaurarsi di relazioni sociali, sia lo scambio di informazioni relative alla presentazione di sé stessi.

I segnali non verbali che comunicano atteggiamenti interpersonali possono essere intenzionalmente controllati per nascondere o simulare i reali sentimenti che si nutrono verso gli altri(...); il linguaggio del corpo, -infatti-, si definisce, prevalentemente come linguaggio di relazione (Cozzolino,2003).

Un'altra funzione del linguaggio non verbale è la *coordinazione delle sequenze interattive*, definita da Scherer, funzione sintattica dei segnali non verbali. Il linguaggio è, in realtà, spesso accompagnato da elementi non verbali vocali come le pause e le vocalizzazioni, o da elementi cinesici come le espressioni del volto e i gesti che offrono agli interlocutori importanti informazioni sulle interazioni in corso e sulle sequenze da dover rispettare.

La funzione espressiva e quella di coordinazione delle sequenze interattive, non sono altro che le modalità attraverso cui il linguaggio corporeo sovrasta la comunicazione di tipo verbale. Oltre ad esse, però, troviamo altri modi legati prevalentemente alla componente linguistica del discorso, come la *funzione di controllo* che permette di conseguire un determinato obiettivo attraverso una comunicazione rivolta alla verifica del comportamento altrui.

La *funzione referenziale dei segnali non verbali*, come espressioni facciali e gesti illustratori, pur non essendo oggetti referenti, influenzano, invece, il significato dei messaggi verbali concomitanti.

Altri segni non verbali possono anzi diventare essi stessi referenti e sostituire del tutto gli elementi verbali come avviene nel linguaggio LIS.

Come il linguaggio, la comunicazione corporea presenta la possibilità di realizzare una comunicazione sulla comunicazione, – pertanto, i segnali non verbali forniscono informazioni sul tipo di relazione esistente tra gli interlocutori e sostengono il processo di interpretazione e riconoscimento dell’attendibilità del linguaggio. Il linguaggio del corpo, dunque, supporta la *funzione metacomunicativa* già presente nella funzione linguistica del discorso (Cozzolino, 2003).

2. I sistemi di comunicazione non verbale

Esistono diversi sistemi di comunicazione non verbale: il sistema cinestesico, il sistema aptico, il sistema prossemico, il sistema cronemico, il sistema vestemico, il sistema paralinguistico.

Il *sistema cinestesico*, comprende i movimenti del *corpo*, del *volto* e degli *occhi*; sono, quindi, componenti cinestesiche, la *mimica facciale*, lo *sguardo*, il *sorriso* e i *gesti*.

Darwin ha condotto diversi studi sulla mimica facciale delle emozioni, infatti, secondo la sua teoria, l’espressione delle emozioni è basata su alcuni principi di base, per cui alcune espressioni facciali sarebbero innate e avrebbero la funzione di riflettere uno stato motivazionale o un’intenzione, utili alla sopravvivenza e all’evoluzione della specie (Balconi, 2008).

La mimica facciale ha un *valore emotivo* e, quindi, un significato oggettivo indipendente dal contesto situazionale, e può rappresentare la manifestazione immediata, spontanea e involontaria delle emozioni.

La mimica facciale ha altresì una *funzione comunicativa e sociale*, anche se isolatamente prodotta (socialità implicita), in quanto rappresenta una manifestazione più o meno controllata e volontaria delle emozioni, delle intenzioni, degli atteggiamenti e degli obiettivi dell’individuo; dunque, ogni espressione ha un significato variabile in funzione del contesto situazionale.

In ambito didattico, la mimica facciale, costituisce uno dei mezzi di comunicazione emotiva tra il docente e il gruppo e diventa perciò tra i fattori più importanti per determinarne il clima(...). È – allora – necessario che il docente non la sottovaluti – e – prenda coscienza che le sue espressioni hanno un peso specifico notevole – riducendo, quindi – il più possibile i messaggi non verbali negativi(...) che potrebbero inserire una componente emozionale negativa nel processo di apprendimento (Castagna, 2007).

Anche lo sguardo rappresenta una potente modalità comunicativa, esso permette l’instaurarsi di qualsiasi tipo di rapporto interpersonale, positivo o negativo e ha la funzione di feedback sulla situazione relazionale in atto.

È senza dubbio preferibile che l’insegnante distribuisca lo sguardo in modo circolare onde non trascurare una parte o l’altra dell’aula, e soffermandosi su –ciascun allievo- per qualche breve istante in modo da mostrare non solo di guardarlo, ma di vederlo (Castagna, 2007).

Guardare l’allievo è quindi importante perché aumenta la probabilità che gli allievi ricambino lo sguardo e quindi seguano con attenzione il discorso, inoltre, perché attraverso il contatto oculare, si possono cogliere preziosi feedback come il livello di attenzione, l’interesse, il grado di stanchezza, la comprensione, etc.

Il sorriso è invece, legato alla manifestazione volontaria o involontaria delle emozioni e riveste alcune importanti funzioni nell’interazione sociale come re-

golatore dei rapporti sociali, come promotore dell'affinità relazionale e come strumento informativo.

I gesti sono un ulteriore elemento indispensabile per la costruzione di una relazione e nella trasmissione agli altri delle informazioni. Essi possono essere condivisi da una o più culture (gesti convenzionali) o essere creati dal parlante in maniera personalizzata (gesti non convenzionali).

I gesti convenzionali, sono gesti con significato autonomo e globale e pertanto possono sostituire il linguaggio verbale e sono parte integrante del discorso; i gesti non convenzionali, sono, invece, scevri di un significato autonomo e globale e pertanto accompagnano e si sincronizzano con il linguaggio verbale, conferendogli un ampliamento a livello visuo-spaziale.

Pragmaticamente, i gesti sono marcatori dell'atteggiamento del parlante nei confronti di ciò che sta dicendo, e al tempo stesso, manifestano le sue aspettative nei confronti di come il destinatario deve intendere le sue parole.

L'*aptica* è un sistema non verbale di segnalazione e di significazione che fa riferimento al contatto corporeo, e cioè all'insieme delle azioni di contatto che possono intervenire tra gli interlocutori di un atto comunicativo (mano sulla spalla, carezza).

Nel loro insieme i sistemi non verbali di significazione e di segnalazione risultano poco idonei a definire e a trasmettere conoscenze, soprattutto quelle astratte, poiché presentano un grado limitato di convenzionalizzazione. Per contro, essi si dimostrano potenti ed efficaci a generare, sviluppare, mantenere, oppure modificare le relazioni interpersonali (Pizzi, 2007).

La *cronemica* è il sistema di percezione, organizzazione e uso del tempo per la scansione delle attività e dell'esperienza individuale.

La *vestemica* è il sistema semantico dell'apparenza fisica, in relazione all'abbigliamento e agli ornamenti; tale sistema di comunicazione non verbale concorre alla creazione dell'immagine di sé in funzione dei rapporti interpersonali.

Il *sistema paralinguistico* detto anche sistema vocale, permette di dare connotazione ai termini, attraverso la modificazione di alcuni parametri, quali il profilo di intonazione, il timbro, l'intensità, l'accento, lo stress ed i parametri temporali. Il sistema paralinguistico è caratterizzato dal tono, dalla frequenza, dal ritmo e dal silenzio.

A proposito del silenzio, Watzlawich afferma che l'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio.

L'uomo che – quindi- guarda fisso davanti a sé mentre fa colazione in una tavola calda affollata, o il passeggero d'aereo che siede con gli occhi chiusi, stanno entrambi comunicando che non vogliono parlare con nessuno né vogliono che si rivolga loro la parola, e i vicini di solito "afferrano il messaggio" e rispondono in modo adeguato lasciandoli in pace (Watzlawich, et.al, 1967).

3. La centralità del linguaggio corporeo nella didattica

Le diverse teorie psico-pedagogiche che hanno sostenuto l'esperienza delle "scuole nuove" e l'attivismo pedagogico, hanno dimostrato come tutti i processi cognitivi siano collegati all'operatività e soprattutto all'aspetto dinamico del corpo.

La pedagogia della Montessori, le sistematizzazioni teoriche di Dewey che in *How we think* ha definito il ruolo dell'esperienza concreta nei processi cognitivi di indagine, le teorie dell'epistemologia genetica di Piaget che hanno elaborato modelli interpretativi che collegano il fare del corpo con i processi cognitivi im-

plicati nelle esperienze di apprendimento, creano implicitamente nuove opportunità didattiche anche per l'apprendimento linguistico. Valorizzando, inoltre, la naturale disposizione del bambino al fare, hanno riconosciuto nel movimento e nell'azione una caratteristica di propedeuticità allo sviluppo del pensiero.

L'apprendimento deve avvenire (...) attraverso attività non esclusivamente intellettuali, ma anche di manipolazione, rispettando in tal modo, la natura globale del fanciullo, che non tende mai a separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica (Cambi, 2005).

È stato tuttavia possibile riconoscere alla corporeità, la capacità di acquisire i saperi, e alla capacità del soggetto di interagire in modo dinamico e attivo con lo spazio, con gli altri e con sé stesso.

Successivamente, anche gli studi sulla pluralità delle forme intellettive, hanno individuato nell'intelligenza corporeo-chinestesica e nella capacità di ogni persona di rielaborare e organizzare le informazioni provenienti dai canali sensoriali, un motore per gli apprendimenti linguistici.

Questo modo interessante di interpretare la possibile relazione tra corpo, movimento e processi linguistici, rappresenta senza dubbio il presupposto ideale di quanto viene già sostenuto nei Programmi Ministeriali, in cui si valorizzano le potenzialità espressive e comunicative del corpo e del movimento.

Nei programmi didattici della scuola primaria è possibile individuare i collegamenti tra codici espressivo-comunicativi, riconoscendo, quindi, all'uso didattico del corpo e del movimento, una possibile trasversalità; questo perché la dimensione pluri-sensoriale e motoria del bambino rappresenta una chiave di accesso sostanziale anche ai saperi.

L'approccio interdisciplinare permette di fatto di utilizzare tutte le forme mentis di cui il soggetto dispone, al fine di trovare le soluzioni comunicative più efficaci per tradurre il pensiero in parole e tutto ciò è finalizzato alla costruzione della relazione con l'altro.

Nella comunicazione, come già è stato testimoniato dalle Nuove Indicazioni per i Curricoli del 2007, il linguaggio del corpo supporta il linguaggio parlato allo scopo di formare forme di comunicazione potenziata (Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2007).

Il corpo e il movimento, quindi, al pari degli altri linguaggi, assumono un'importanza relazionale e comunicativa indispensabile per il pieno sviluppo della personalità dell'individuo, nelle loro componenti morfologico-funzionali, intellettuale-cognitivo, affettivo-morale e sociale.

In questo modo, pertanto, l'attività motoria, costruisce un linguaggio proprio, consentendo al bambino di stabilire la relazione tra diversi tipi di informazioni provenienti dalle interazioni con il mondo intorno a sé, rendendolo sempre più capace di adattarsi al mondo che lo circonda.

Dunque, sul piano didattico, l'esperienza diretta e l'esperienza ludica permettono al bambino di sistematizzare gli apprendimenti e di orientarsi verso processi di simbolizzazione e di formalizzazione che sono finanche alla base dei processi di acquisizione linguistica.

L'ampliamento degli schemi motori favorisce, nel contempo, le capacità simulate che –regolano- i meccanismi comunicativi linguistici, quindi, gli individui comprendono i messaggi linguistici attraverso una simulazione sub-cosciente della situazione descritta (Naranayan, Fedelman, 2004).

L'integrazione del linguaggio verbale e corporeo, consente di ampliare le potenzialità espressive del soggetto e di predisporre lo scambio intersoggettivo, accrescendo la possibilità di sviluppo dei diversi linguaggi espressivi.

I gesti, i movimenti corporei, la mimica del volto, lo sguardo, le vocalizzazio-

ni non verbali e il paralinguaggio, sono tutti segnali analogici che forniscono informazioni e che rafforzano la trasmissione del contenuto verbale rendendo più efficace l'interazione comunicativa.

I recenti studi di Kendon ci offrono una interessantissima riflessione scientifica sulla valenza del gesto e sul ruolo che gli stessi gesti mostrano come canale comunicativo e a supporto della produzione linguistica.

Altrettanto interessante sembra essere l'importante ruolo riconosciuto ai gesti nella genesi del pensiero di McNeill, il quale sostiene che questi ultimi contribuiscono al "package" delle informazioni spaziali in unità fondamentali al processo di verbalizzazione. Più specificamente, i parlanti usano i gesti per codificare e organizzare informazioni percettive coinvolte nel processo di concettualizzazione, allargando il campo del loro potenziale non solo alla produzione linguistica ma anche ad altre attività cognitive, come il ragionamento ed il problem solving (Alibali, Di Russo, 1999).

4. Dal contesto didattico alla metacognizione linguistica

La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, –inclusivo- sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità (Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione, 2012).

Quindi, l'insegnante deve creare le condizioni affinché gli allievi possano apprendere nelle migliori condizioni, individuando il proprio ruolo di mediatore, armonizzatore e stimolo nelle relazioni fra gli alunni ed il sapere.

Il contesto è fondamentale per il bambino perché laddove e quando avverte di trovarsi in uno spazio adatto, egli inizia a comunicare in modo disinvolto e non solo verbalmente ma anche attraverso il proprio corpo, inoltre riesce ad instaurare in modo consapevole buone relazioni con i compagni.

Una buona scuola primaria(...)si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. (...) L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati (Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione, 2012).

L'aula quindi si configura come scenario di strategie didattiche e risulta essere per il bambino uno spazio in cui muoversi in modo disinvolto, in cui comunicare con gli altri e con l'insegnante ed infine un luogo che si adatta alle sue esigenze.

L'aula in questo modo diventa un universo da scoprire dentro al quale ogni alunno è protagonista di un'esperienza didattica rilevante e gli arredi diventano strumenti per creare spazi laboratoriali dove vivere momenti comunicativi per conoscere e incontrare se stessi e gli altri.

In questo modo, quindi, i banchi e la cattedra non occupano più rigidamente lo spazio ed i banchi, vengono disposti a cerchio consentendo ai bambini di formare un circle time.

Altre volte tutto cambia se semplicemente l'insegnante gira tra i banchi soffermandosi, sedendosi accanto a un bambino e adoperando un linguaggio prossemico; in questo modo, riducendo le distanze, anche la prossemica cambia.

Con i bambini che presentano una disabilità, diventa, altresì necessario da parte dell'insegnante adottare un linguaggio corporeo.

È, quindi, altrettanto fondamentale, che il docente aiuti il bambino disabile a

lavorare sul riconoscimento e sulla gestione delle emozioni insieme ai compagni con lo scopo di creare un clima di cooperazione, accettazione, di aiuto reciproco e di inclusione.

Solo quando l'insegnante stimola gli allievi a riflettere sugli apprendimenti, sui processi e sui progressi didattici, si può parlare di approccio metacognitivo.

Nella didattica metacognitiva, l'attenzione non è rivolta "all'insegnare come fare a" ma a formare quelle abilità mentali e cognitive superiori che vanno al di là delle abilità più semplici.

L'obiettivo è, quindi, quello di sviluppare nel bambino la consapevolezza di ciò che sta facendo, del perché lo fa e in quali condizioni farlo; in questo modo, attraverso la metacognizione, i bambini sviluppano la capacità di essere gestori delle proprie risorse cognitive.

Come sottolinea Cornoldi, la conoscenza metacognitiva si riferisce alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale ed include impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, autopercezioni.

A questo punto, è doveroso rifarsi alla definizione di metacognizione descritta come contenitore, nel quale gli agenti categoriali cognitivi interagiscono ed evolvono.

Essi sono:

- L'atteggiamento metacognitivo, riferito alla propensione all'autoriflessione e allo sviluppo di alcune idee sul proprio funzionamento mentale;
- Le conoscenze metacognitive specifiche, riferite alle idee sul proprio funzionamento mentale;
- I processi metacognitivi di controllo, riguardano le modalità con cui l'individuo analizza e verifica i propri processi cognitivi, le strategie ed i risultati (Cornoldi, De Beni, 2001).

L'insegnante conduce l'esperienza metacognitiva organizzando strategie che valorizzano la riflessione critica degli alunni sul loro apprendimento e guidandoli alla responsabilità ed autonomia per promuovere un efficace confronto comunicativo di relazione in classe.

Le condizioni necessarie affinché questa metodologia risulti fruttuosa in ambito didattico, si possono così sintetizzare:

- Essere chiari in merito al lavoro da svolgere in classe e su come si svilupperà;
- Esplicitare gli obiettivi del percorso;
- Produrre memoria sull'attività e sul processo, documentandoli;
- Preparare ed educare all'autovalutazione;
- Condividere e confrontarsi in classe;
- Riflettere sul proprio lavoro per darne revisione e migliorarlo (Castoldi, 2014).

Questo approccio, viene applicato anche negli interventi di recupero e sostegno dei bambini con difficoltà di apprendimento, ritardo mentale e altri bisogni educativi speciali.

Gli studiosi Ashman e Conway, hanno evidenziato, infatti, come i soggetti con disturbi dell'apprendimento possano giovare di questo approccio metodologico, in quanto uno dei fattori determinanti alla base delle loro difficoltà, sembra essere proprio l'incapacità di utilizzare strategie adeguate alla soluzione del compito.

Recentemente, inoltre, si è iniziato ad indagare sulla possibilità di far apprendere ai bambini autistici a leggere la mente tentando di verificare l'efficacia del-

l'approccio metacognitivo. Si deve, infatti, a Howlin, Baron-Cohen e Hadwin l'elaborazione del programma di intervento ispirato ai principi della teoria della mente che attualmente riscuote maggior interesse, in quanto prevede l'insegnamento progressivo degli stati mentali in tre aree:

- a) Le emozioni;
- b) Il sistema delle credenze e delle false credenze;
- c) Il gioco simbolico.

Il primo obiettivo proposto dal programma di Howlin, è quello di aiutare i bambini autistici a discriminare e riconoscere le diverse emozioni su di sé e sugli altri.

Il secondo livello del programma di Howlin, riguarda i cosiddetti *stati informativi*, che descrivono la capacità di comprendere *come* e *che cosa* le altre persone possono percepire, conoscere e credere in relazione ad una determinata situazione.

L'ultima fase del programma di Howlin, è rivolto –invece- a una serie di attività che hanno lo scopo di sviluppare uno degli aspetti maggiormente compromessi del soggetto con autismo: il gioco simbolico (Cottini, 2008).

Riguardo a quanto è stato detto fin ora, va però chiarito che questa tipologia di intervento non essendo approvata da sufficienti studi sperimentali, non è capace di trarre conclusioni sicure sulla sua reale efficacia.

5. “Comunicare diversamente”: il metodo linguistico motorio

Negli ultimi decenni del secolo scorso, diverse esperienze di insegnamento a carattere sperimentale, si sono ispirate a metodologie molto suggestive per favorire l'apprendimento linguistico, riconoscendo nel gesto e nel movimento, non solo un ruolo di potenziamento della comunicazione verbale bensì, principalmente, una funzione di primo piano nei processi di apprendimento linguistico.

Con tali finalità il “senso del movimento” ha assunto una propria valenza non solo come il prodotto dell'azione integrata e sinergica di recettori sensoriali propri della cinestesia (Berthoz, 1998), ma –anche- come fondamento della costruzione di significati più ampi realizzabile attraverso le relazioni multiformi ed adattive che si instaurano tra il corpo e l'ambiente consentendo lo sviluppo di tutti i processi cognitivi di livello superiore (Berthoz, 2011).

Il metodo linguistico-motorio rientra nella più vasta gamma di metodologie di insegnamento che riconoscono nella multisensorialità un canale privilegiato nei processi di apprendimento.

Quella che viene denominata multisensorialità, ribadisce teoricamente il concetto che l'insegnamento deve tradursi in metodi che utilizzino l'apporto della sensorialità intesa nel suo significato più ampio (Caforio, et.al, 2007).

Dunque, si tratta di ammettere implicitamente che l'apprendimento avviene secondo modalità che rispettano gli stili cognitivi e le preferenze sensoriali dei soggetti destinatari dell'azione formativa, riconoscendo al movimento la caratteristica di un “sesto senso” e individuando attraverso esso un mezzo efficace per l'apprendimento linguistico.

È stato in questo modo possibile ipotizzare l'efficacia sul piano metodologico di una possibile interazione tra una sensorialità esteroceettiva, generalmente più diffusa, e una sensibilità propriocettiva chinestesica nel favorire le operazioni intellettuali finalizzate all'apprendimento linguistico.

Il metodo linguistico-motorio si basa proprio sull'utilizzazione del gesto-movimento con una funzione non necessariamente sostitutiva di altri sensi, ma interagente e integrante nella comunicazione linguistica.

Tale metodo si discosta sostanzialmente dalle metodologie psicomotorie per la finalità specifica che si propone di conseguire; esso non parte da una considerazione generale dell'apporto sensoriale allo sviluppo armonico della personalità, ma implica quale obiettivo prioritario l'apprendimento linguistico. Un apprendimento che si sviluppa, fase dopo fase, conducendo il bambino alle acquisizioni di base della lingua per mezzo di un'impostazione ludica che contribuisce costantemente a rinforzare il suo orientamento motivazionale (Caforio, et.al, 2007).

Il metodo linguistico motorio, utilizza una modalità ludica di intervento didattico –e- conduce il bambino a giocare con le strutture e gli elementi insiti nel linguaggio verbale di cui non ha ancora consapevolezza. Attraverso la fruizione del linguaggio verbale accompagnato da gesti e movimenti, il bambino, passando da una prima fase pre-alfabetica a una successiva fase definita alfabetica, perviene alla scoperta della suddivisione frase-parola, fondendo, nel contempo, gli elementi costitutivi dei termini che gli vengono presentati impiegando l'udito e la vista. Si tratta dunque di guidare il bambino attraverso il gioco e il movimento verso la scomposizione analitica e la successiva combinazione sintetica (Caforio, et.al, 2007).

La capacità di analisi consiste, nello specifico, nel saper scindere le strutture linguistiche nelle unità più semplici che le costituiscono, ossia i fonemi. Seppure questi ultimi sono assolutamente privi di un significato proprio, la capacità di differenziarli rappresenta una condizione indispensabile per cogliere il significato delle parole.

Il metodo linguistico-motorio definisce la necessità di esercitare la capacità di analisi inizialmente svincolata da riferimenti visivi e combinando il piano dell'espressione orale con quello motorio o gestuale (Caforio, et.al, 2007).

La sintesi presuppone il procedimento inverso a quello dell'analisi e, nello specifico, consiste nel ricostruire l'unità degli elementi appartenenti a un insieme dotato di significato. Essa, per quanto concerne gli apprendimenti linguistici, può favorire il riconoscimento di catene di suoni, l'individuazione della struttura linguistica a essa sottesa e, conseguentemente, di esprimerla oralmente. Inoltre, se collegata al movimento e al ritmo, potrà altresì favorire la decodificazione delle combinazioni dei segni alfabetici in parole e frasi.

L'analisi e la sintesi sono pertanto attuabili attraverso un percorso multisensoriale capace di associare la sensibilità esteroceettiva, con quella più propriamente cinestesica ed il linguaggio orale.

Il metodo linguistico-motorio riesce pertanto, ad abbinare negli esercizi che propone in forma ludica, i sensi dell'udito, del tatto e della vista, alle potenzialità motorie del corpo, individuando in esse un valido sostegno per l'acquisizione degli aspetti semantici e sintattici collegati all'apprendimento linguistico.

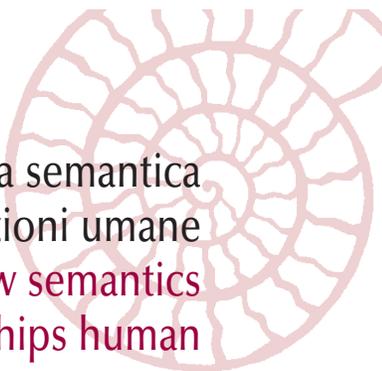
Riferimenti bibliografici

- Alibali, M. W., & Di Russo, A. A. (1999). *The function of gesture in learning to count: More than keeping track*. *Cognitive Development*, 14, 37–56.
- Balconi, M. (2008). *Neuropsicologia della comunicazione*. Milano: Springer.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: Mc GrawHill Companies.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Caforio, A., Carlin, G., Cossaro, R. (2007). *Sintassi in Movimento*. Trento: Erickson

- Cambi, F. (2005). *Le Pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Castagna, M. (2007). *La lezione nella formazione degli adulti*. Milano: Franco Angeli
- Castoldi M. (2014). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cornoldi C., De Beni R (2001). *Gruppo MT, Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi editore.
- Cozzolino, M. (2003). *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*. Roma: Edizioni Carlo Amore
- Naranayan, S., Fedelman, J. (2004). *Embodied Meaning in a Neural Theory of Language*. Brain and Language Vol. 89, Issue 2.
- Pizzi, A. (2007). *Psicologia della scrittura. Interpretazione grafologica di segni e tendenze. Interpretazione grafologica di segni e tendenze del linguaggio scritto*. Roma: Armando.
- Watzlawick, P. (1988). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication, a study of interactional patterns, pathologies, and paradox*. New York: W.W. Norton & Co. Inc. Trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, del Mental Research Institute. Palo Alto, Californi, Roma: Astrolabio.

Riferimenti normativi

- Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione (2012). Roma: MIUR.
- Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2007). Roma: MIUR.



Pedagogia e nuova semantica delle relazioni umane

Pedagogy and new semantics of the relationships human

Elena Visconti

Università degli Studi di Salerno
evisconti@unisa.it

ABSTRACT

The contemporary pedagogic reflection warns the strong demand to propose itself as fundamental scaffolding for the construction of a new humanism that is supported by universal meanings directed toward one 'new semantics of the human relationships.' Retracing forms linguistic-hermeneutics traditional and new interpretative perspectives it will be possible to individualize the act meaningful and educational through which the person realizes himself, he comes into contact with the environment, he socializes and puts experiences of comparison and mutual cultural exchange in the behaviors into effect, in the attitudes and in the styles of each and, above all, of whom is responsibly responsible for the education. This educational project tries to gather a change in the use of the community languages of the relationships. This educational project seeks to capture a change in the use of the community languages of human relations and seeks to be globally sustainable in an educational horizon that crosses the paths of ethics, morality, feelings and affectivity, complex experiences that traditionally and culturally we have inherited from our history and that mediate the relationship between the individual and the environment representing the meaningful sense of meaning that phenomenologically justifies a hermeneutics of relationships in meaningful translation that are both a pedagogical feeling and the underlying evolutionary processes of man . It is in the dialogical principle of alienity that historically rooted and simultaneously renewed meanings are constructed.

La riflessione pedagogica contemporanea avverte la forte esigenza di riproporsi come fondamentale impalcatura per la costruzione di un nuovo umanesimo che sia sorretto da significati universali orientati verso una 'nuova semantica delle relazioni umane'. Ripercorrendo forme linguistico-ermeneutiche tradizionali e nuove prospettive interpretative sarà possibile individuare l'agire significativo ed educativo mediante il quale la persona si realizza, entra in contatto con l'ambiente, socializza e mette in atto esperienze di confronto e di reciproco scambio culturale nelle condotte, negli atteggiamenti e negli stili di ognuno e, soprattutto, di chi è responsabilmente preposto all'educazione. Tale progetto educativo tenta di cogliere un cambiamento nell'uso dei linguaggi comunitari delle relazioni umane e si prefigge di essere inclusivamente sostenibile in un orizzonte educativo che attraverso i sentieri dell'etica, della moralità, dei sentimenti e dell'affettività, esperienze complesse che tradizionalmente e culturalmente abbiamo ereditato dalla nostra storia e che mediano la relazione tra individuo ed ambiente rappresentando il significativo bagaglio di senso che fenomenologicamente giustifica un'ermeneutica dei rapporti nelle traslazioni significanti che sono proprie sia di un pedagogico sentire, sia dei sottesi processi evolutivi dell'uomo. È nel principio dialogico dell'alterità che si costruiscono significati storicamente radicati e simultaneamente rinnovati.

KEYWORDS

Pedagogy, Humanism, Human Relationships, New Semantics.
Pedagogia, Umanesimo, Relazioni Umane, Nuova Semantica.

Introduzione

La nascita della riflessione pedagogica si può far risalire al periodo in cui l'essere umano inizia a porsi domande sulla natura, sulle finalità e sulle modalità dell'educare e, contestualmente, sul tentativo di raggiungere la conoscenza circa l'esistenza-essenza dell'uomo e della sua identità, sia come singolo individuo, sia come relazione e comunità. L'impianto filosofico ha originariamente emanato il fascio di luce dal quale si sono irradiate le scienze, rinnovando e specializzando il sapere in saperi. La stessa pedagogia, attraverso le epoche, la storia ed il susseguirsi di nuovi orizzonti scientifico-culturali, si è lentamente separata dalla filosofia per caratterizzarsi come scienza/e dell'educazione, come studio dei processi educativi, come costante confronto dell'uomo nella cultura e tra le culture e, inoltre, come dimensione paradigmatica e fenomenologica dell'esistere. La riflessione pedagogica contemporanea avverte, ormai da tempi pressoché lunghi, la forte esigenza di riproporsi come fondamentale impalcatura per la costruzione di un nuovo umanesimo che sia sorretto da significati universali che educativamente si realizzino nella sostenibilità eco-sistemica dei rapporti con il mondo e con le relazioni di convivenza civile e democratica (Chiosso, 2012). In effetti, si riscontrano notevoli disagi nella società educante costantemente in cerca di una nuova elaborazione di significati necessari per l'agire educativo. La formazione e l'educazione della persona hanno necessità di recuperare l'universalità valoriale che si riferisce alle relazioni umane. La ricerca di significato appartiene all'uomo ed è intrinsecamente educativa sia per il sistema di valori, di regole e di scambi di opportunità che la cultura ha costruito per il mondo e per il suo popolo, sia per le storie personali, le visioni individuali del mondo stesso nel flusso istituzionale e culturale di identità personali. «Il processo conoscitivo (educativo) diventa, così, un'interazione tra sistemi di significato, in una sorta di rinnovato circolo ermeneutico tra la cultura del mondo e il suo continuo oltrepassamento, la sua trascendenza veritativa» (Malavasi, 2007, p. 218).

1. Semantica e nuove elaborazioni di significati

La pedagogia attuale nel suo argomentarsi, fra tradizionali e nuove prospettive semantiche, rintraccia ambiti teorico-progettuali distesi, ampi e multidimensionali ed i processi educativi, tesi al recupero di una curvatura che si riappropri di una forma umana dell'azione pedagogica, sono necessaria condizione per raggiungere finalità e scopi condivisi. L'educazione, nel processo formativo e insieme di sviluppo dell'uomo, rappresenta proprio quell'agire significativo mediante il quale la persona si realizza, entra in contatto con l'ambiente, socializza e mette in atto esperienze di confronto e di reciproco scambio culturale e democratico. «Lo sviluppo che vale sul piano educativo è generale, è diretto verso uno sviluppo ulteriore. L'idea dello «sviluppo generale» sembra coincidere con quella di «sviluppo democratico». Infatti per Dewey la democrazia assicura quella qualità dell'esperienza che costituisce il senso specifico del processo educativo. Storicamente non è stata sperimentata alcuna forma di organizzazione sociale che più della democrazia sia in grado di liberare le energie dell'uomo dagli ostacoli, dalle barriere della razza, dalla classe e dalla nazionalità». (Ravaglioli, 1999, p. 56). Sotto altra angolazione teorica, anche nella lettura di Durkheim, si coglie che i sistemi si percepiscono come "organici" alla società complessa proprio quando si rimodellano in funzione del confronto epistemologico-comunicativo

e si possono definire “organici ed integrati” se tale rimodellamento avviene in virtù di una prospettiva morale e valoriale. Pertanto, una configurazione teorico-scientifica, che si possa dire pedagogica, richiama in sé l’etica. Un’etica che si svincoli dalle appartenenze etnico-culturali e che si rifondi come etica dell’alterità in senso universale, intesa come strumento interpretativo e fondativo dei linguaggi e della semantica dei significati per la *comunità educante*, internamente alle *relazioni umane*, e che si sostanzi responsabilmente in un nuovo modello sociale che sia sorretto da azione partecipativa, spazi vitali, contesti e luoghi di esperienza e di linguaggi comunitari come parte integrante del sistema teso ad una moralità condivisa. (Durkheim, 1973). La forte emergenza educativa orienta verso una “nuova ermeneutica” dei significati riconducibile ad una “nuova semantica” più vicina alla complessiva trasformazione del mondo e più profonda nella ricerca semiotica come forma interpretativa di segni o sistema di segni da cogliere nella realtà educativa tutta (Martin, 1990) che si legittima nelle categorie di senso e come attività di riflessione anche in merito alla relazionalità espressa e comunicata nelle condotte, negli atteggiamenti e negli stili di ognuno e, soprattutto, di chi è responsabilmente preposto all’educazione, ricalcando quei tracciati assiologici di ‘*alta eticità*’ e costruendo significativi percorsi di inclusione pedagogica. Nel rapporto tra pedagogia e semiotica si evidenzia una forte interconnessione che volge particolare attenzione a quei fenomeni evocativi dei segni che vanno interpretati e compresi attraverso un’ermeneutica che disveli i significati dell’agire educativo (Gennari, 1984).

Una nuova semantica, o quantomeno un approfondimento dei significati interni all’argomentazione pedagogica delle relazioni umane, appare necessaria nella complessiva riflessione che tenta di cogliere un cambiamento nell’uso dei linguaggi comunitari.

R. Esposito, proprio per dare motivo di alcune nuove letture sulla contemporaneità, nella sua originale interpretazione relativa all’ampia configurazione tra “*Origine e destino della comunità*”, evidenzia una marcata distanza dai significati classici della *communitas*, per introdurre un rinnovato modo di intenderla. Essa non si riduce al bene comune o alla comune appartenenza come può essere l’“avere in comune”, ma si esprime in una assenza: «Il *munus* che la *communitas* condivide non è una proprietà o una appartenenza. Non è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare. E dunque ciò che determinerà, che sta per divenire, che virtualmente *già* è, una mancanza» (Esposito, 1999, p. XIII). Appare chiaro che si ridefiniscono le sagome concettuali, storiche e, se vogliamo, anche psicanalitiche del fare “*communitas*” in cui gli uomini, per fare comunità, condividono una mancanza, un’assenza, un vuoto che li stringe in un legame di appartenenza solidale e necessario per chi avverte l’espropriazione di un elemento di proprietà (Esposito, 1999). Secondo tale analisi sentire l’assenza di “qualcosa che appartiene” orienta la ricerca e rafforza l’esigenza dello scambio e del confronto con l’altro.

Nella riflessione acuta di Esposito l’etimologia “*cum munus*” si sviluppa nella controtendenza storica della filosofia politica e nel dibattito filosofico novecentesco tutto, in un lessico che contraddice le più diffuse interpretazioni del termine comunità.

Comunità che si va compiendo, nell’assenza e che si rende necessaria nella «mancanza di relazione tra i suoi membri», come esigenza del nostro essere uomini. Ed è per questo «necessaria, è il nostro *munus*, nel senso preciso che ne portiamo fino in fondo la responsabilità» (Esposito, 1999, p. 35). Il significato del termine “comune” è in antitesi con quello di “proprio”: è comune ciò che non è

proprio, ma di tutti o molti. Ne consegue che la *communitas* è fondata sul “*munus*”, obbligo donativo, contrapposto al rischio di *immunitas* – *munus* in forma privativa – e dunque, di isolamento e di esonero da quell’obbligo con conseguenza forte del rischio di estrema esigenza di immunizzazione sia preventiva – come chiusura etnica ed estremismi – che espressa – come forme di violenza difensiva verso ciò che si ritiene di dover proteggere –.

Si può cogliere, già da queste prime battute, l’importanza di porre in essere un tentativo di ricerca in merito ad una rinnovata configurazione linguistica per il fatto stesso che la rielaborazione dei significati può introdurre elementi e concetti mai esplorati in corrispondenza delle trasformazioni epocali della nostra storia in relazione con il mondo.

In ogni caso tale argomentazione relativamente ai riferimenti citati, sia nella lettura classica che in quella della contemporaneità, induce ad affermare che solo attraverso il valore che si attribuisce agli altri, si acquisisce una consapevolezza più profonda di se stessi e delle proprie risorse, le quali si trasformano e si migliorano con l’esperienza condivisa. Una pedagogia delle relazioni umane che si prefigga di essere inclusivamente sostenibile è in stretto rapporto con un orizzonte educativo che percorra i sentieri dei sentimenti e dell’affettività, delle esperienze complesse che tradizionalmente e culturalmente abbiamo ereditato dalla tradizione e che mediano la relazione tra individuo ed ambiente rappresentando il significativo bagaglio di senso che fenomenologicamente giustifica un’*ermeneutica dei rapporti* nelle *traslazioni significanti* che sono proprie sia di un pedagogico sentire, sia dei sottesi processi evolutivi.

2. Una trilogia indissolubile nelle relazioni umane: autenticità, alterità, universalità

La pedagogia della contemporaneità, rifrangendo i modelli delle scienze attuali, si afferma come scienza al plurale perché affronta, nella costante sinergia teorico-pratica, i saperi che ne rafforzano lo sguardo e che ne restituiscono tanto una dimensione universale della persona, quanto un segmento di ricerca riferito al soggetto nella sua specifica costituzione bio-organica originaria di un essere che costruisce se stesso, il suo ambiente di vita, le sue relazioni, i suoi affetti e, non per ultima, la sua emotività. «Al posto di una pedagogia singolare si è fatta posto una pedagogia intesa come saperi coordinati all’educare e al formare come un esercizio di riflessione critica sul proprio discorso o insieme di discorsi, per leggerne la specificità, la complessità e la differenza come pure l’integrazione» (Cambi, 2005, p. 211).

Il mondo dell’alterità, dell’empatia, del senso di cura conduce verso prospettive umanamente universalizzabili, anche se i modelli etnocentrici non possono ancora essere considerati superati. Le identità tutte, che si esprimono e comunicano attraverso proprie forme linguistiche, gestuali, simboliche, artistiche, non possono essere immaginate come “frammenti di umanità” separati, bensì come relazioni umanizzanti tese alla riappropriazione di una cultura universale. Buber, a tal proposito, afferma: «c’è la consapevolezza di non essere soli al mondo» (Buber, 1997, p. 78). La certezza della presenza dell’altro vicino a noi è la prima esperienza della nostra vita ed è fondamentale, pertanto, quel dialogo con l’altro che avviene mediante l’educazione, perché è nella dialogicità che si costruiscono percorsi e ponti in grado di superare barriere e steccati che si interpongono come ostacolo alla democratica e civile convivenza umana. L’educazione è azione che inverte la reciprocità nella relazione umana, ontologicamente discontinua,

che unisce, include e contribuisce alla realizzazione partecipata della costruzione del mondo che può e deve essere in relazione con "l'altro" ascoltandolo ed empaticamente avvertendolo come parte di un sé che è soggetto "attivo" del processo educativo dell'uomo.

La natura delle relazioni deve sgombrare il campo da egoismi e narcisismi diffusi, per rifondarsi eticamente sull' "altro da sé" e nel superamento di una valorialità che sia esclusivamente centrata sulla razionalità, in virtù dell'affermarsi di valori che si radichino anche nell'affettività e nella sentimentalità (Pollini 2003) e che si condividano in comunità. Il riferimento etico è, dunque, rivolto all'espressione di una comunità/società che appartenga alle nostre relazioni: «Noi tutti viviamo di relazioni ed è in forza della cultura d'appartenenza che possiamo aprirci alle relazioni interculturali, per farci solidali e compartecipati in questo mondo globalizzato in cui viviamo. La nostra vita sociale e affettiva si configura a seconda dell'autenticità, della varietà e dell'ampiezza delle nostre relazioni. Il territorio e l'ambiente in cui viviamo è fatto di relazioni, tale che definirlo diversamente – come aperto o chiuso, sincero o ipocrita, ricco o povero, integrato o separato – diventa fondamentale per viverlo, interpretarlo, coltivarlo e migliorarlo. La nostra stessa città vive di relazioni – come la nostra regione è costituita e progredisce o regredisce in forza dell'energia, ampiezza ed eticità delle relazioni tra persone, comunità, enti e istituzioni» (Mollo, 2006, p.10).

Si coglie, oggi, la necessità di esercitare una sorta di "comprensione empatica" attraverso il riconoscimento degli stati interiori, che investa il modo di agire consueto, quotidiano e tipico, anche nelle abitudini riflessive, per approdare ad un'autentica cultura della solidarietà. Rifkin ritiene che lo sviluppo dell'empatia e lo sviluppo del sé vadano di pari passo e che accompagnino la crescente complessità delle strutture sociali che caratterizzano l'esistenza umana. Inoltre, afferma che "empatizzare" traduce "civilizzare" e, dunque, potremmo aggiungere, "educare" (Rifkin, 2010).

Fondamentale, proprio per quanto finora trattato, è la corrispondenza di questa stessa configurazione teorico-riflessiva con una cultura delle istituzioni, in cui prioritaria importanza ha la scuola contemporanea rispetto ai "modelli inclusivi" nei quali l'incontro con le "diversità" e con le "culture altre" non può che essere il risultato della crescita di un Paese, il quale ravvisi, nelle "relazioni plurali" il sostanziale segno di una civilizzazione umanizzante.

La scuola contemporanea sta affrontando una sfida educativa difficile per una condizione sistemico-territoriale, sociale e civile che mette in forte discussione l'apparato democratico e la condivisione dei significati culturali, per fronteggiare la dimensione ampia del confronto tra culture, esperienze e vissuti, nel tentativo di far corrispondere *azioni* alla *conoscenza storico-planetaria dei popoli* e per aderire ad un progetto complesso che, almeno scolasticamente, non si fermi al processo didattico, istruttivo e formativo, ma che sia configurabile come progetto di vita.

«Il lato oscuro dell'individualismo è il suo incentrarsi sull'io, che a un tempo appiattisce e restringe le vite, ne impoverisce il significato e le allontana dall'interesse per gli altri e la società.» (Mollo, 2006, p. 10), infatti, il solo superamento di una cultura etnocentrica può restituire la pienezza ed il riconoscimento autentico dell'altro e di noi stessi. L'educazione fa parte dell'esperienza umana che si qualifica come imprescindibile nel legame io-l'altro perché si realizza e si concretizza nelle relazioni interpersonali ricche della complessità di tutti gli uomini e di ciascuno. L'educazione è azione che inverte la reciprocità nella relazione umana, ontologicamente discontinua, che unisce, include e contribuisce alla

realizzazione partecipata della costruzione del mondo che può e deve essere in relazione con "l'altro" ascoltandolo ed empaticamente avvertendolo come parte di un sé che è soggetto 'attivo' del processo educativo dell'uomo.

L'alterità apre verso mondi nuovi ed è l'educazione che diviene, come direbbe bene Dewey, esperienza cosmica dell'esistere e dell'essere. Il progetto pedagogico della società contemporanea va perseguito nell'idea di una società educante rivolta anche ad una nuova elaborazione del significato dei racconti interni alle relazioni umane. L'educazione umana nel riconoscimento biografico dell'altro da sé è parte costitutiva del nostro essere presenti al mondo, andando oltre, oltrepassando i confini della diversità, superando orizzonti-limite e proiettandosi verso scelte di senso che riecheggino in *un'educazione interiore*, introspettiva che renda inesauribile il valore estetico di una bellezza che appartiene all'umanità (Demetrio, 2000). La dimensione estetica permette di rivedere se stessi in una indispensabile prospettiva che ci renda coscienza del mondo e categoria dalla natura e dei suoi processi, quali impulsi interiori che prendono forma nella vita e nel suo essere essenzialmente parte di tutti quegli elementi che la compongono.

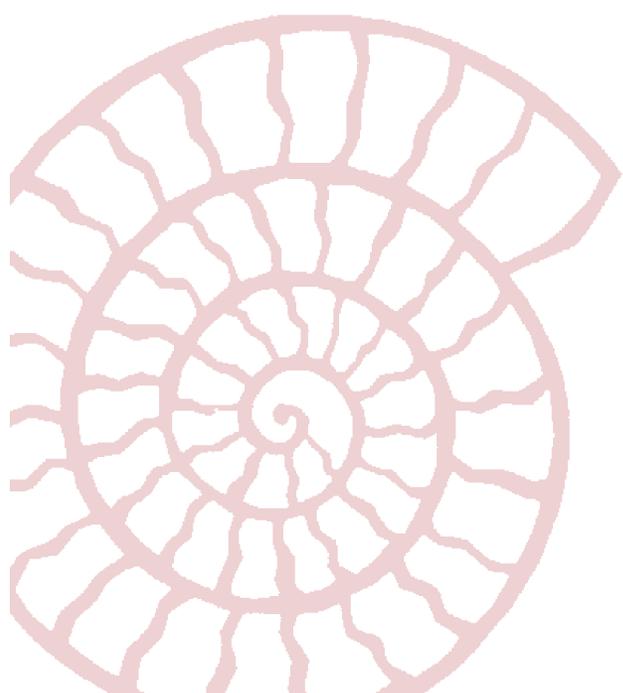
Conclusioni

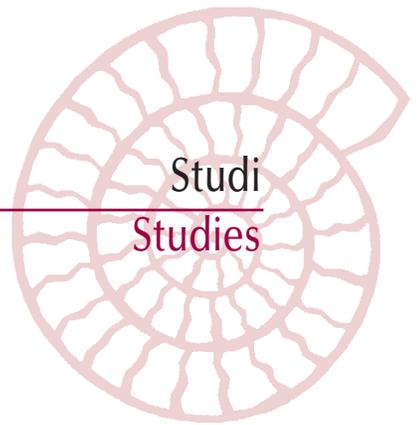
L'educazione è, dunque, relazione, amore, affettività, dono e reciprocità scambievole e gratuita: «alla presenza dell'altro non si trova più il fondamento del sé ma questo viene messo in discussione in quanto egoismo e viene ridefinito dal riferimento all'altro» (Lévinas, 2000, p. 86). Essere nel mondo è per Lévinas condizione necessaria dell'"essere con gli altri" prendendosene cura, interessandosene, prestando attenzione ai bisogni e alle esigenze che sono altrui, e ciò, simultaneamente, alimenta il sé nel pensiero, nell'esperienza e nella "condivisione dell'occuparsi" vicendevole in una "pratica dell'aver cura", costruendo sinergie e contatti con una diversità intesa anche come differenza di obiettivi, di interessi, di desideri, di cultura (Mortari, 2006).

È attraverso l'"agire praticato" della realtà e delle 'cose' del mondo che si determina la sua stessa affermazione dialogica, nel trascendimento come ricerca costante interna ed esterna al soggetto: «La prassi incontra, inevitabilmente, l'alterità del mondo. La conoscenza della scienza sociale è un'impresa meta-individuale. Ha bisogno del dialogo. Deve coinvolgere l'altro. La verità – quel briciolo o quel tanto di verità che ci è dato di raggiungere è – una verità intersoggettiva» (Ferrarotti, 2011, p. 104). Identità ed alterità diventano, così, complementari nella relazione educativa: "non c'è dell'altro se non c'è del Medesimo e viceversa" (Ricoeur, 2001, p. 78). L'alterità è nell'io e l'io in essa ed è in questo scambio che si rende sostenibile una riflessione inclusiva, una nuova cultura pedagogica che assuma senso e significato nell'universalità del concetto di persona. L'alterità, quindi, non deve essere considerata come condizione aggiuntiva, ma come dimensione intrinseca all'uomo per una fondamentale e autentica esigenza di compiutezza. Essa è un'importante risorsa perché è nell'incontro con l'altro che si valorizzano le differenze assumendo stile educativo inclusivo, quale volto umano della nostra contemporaneità. Tale argomentazione intercetta una pedagogia delle relazioni umane osservata in una nuova veste ermeneutica di traslazione significativa, in cui l'essenza dei rapporti tra le persone e l'ambiente circostante tutto, restituiscano il «valore assoluto del bello» che va dal più piccolo granello di sabbia in mezzo al mare, alla stella più brillante in cielo.

Riferimenti bibliografici

- Buber, M. (1997). *Il principio dialogico ed altri saggi*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Cambi, F. (2005). *L'identità della pedagogia oggi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Chiosso, G. (2012). *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*. Milano: Mondadori.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore*. Milano: La Nuova Italia.
- Durkheim, E. (1973). *Educazione come socializzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Esposito, R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino: Einaudi.
- Ferrarotti, F. (2011). *L'empatia creatrice. Potere, autorità e formazione umana*. Roma: Armando.
- Gennari, M. (1984). *Pedagogia e semiotica*. Brescia: La Scuola.
- Lévinas, E. (2000). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Martin, M. (1999). *Semiologia dell'immagine e pedagogia. Itinerari di ricerca educativa*. Roma: Armando.
- Mollo, G. (2006). *Etica delle relazioni umane*. Perugia: Morlacchi.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Pollini, G. (2003). *I valori della post-modernità tra continuità e discontinuità*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Post-modernità e problematiche pedagogiche*, Roma: Armando.
- Ravaglioli, F. (1999). *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*. Roma: Armando.
- Ricoeur, P. (2001). *La persona*. Milano: Jaca Book.
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.





Studi
Studies



Proposte emergenti per lo studio della valutazione del pensiero computazionale

New framework for assessing the development of computational thinking

Michele Baldassarre

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" - michele.baldassarre@uniba.it

Immacolata Brunetti

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" - Immacolata.brunetti@uniba.it

Maria Brunetti

MIUR - maria.brunetti@istruzione.it

ABSTRACT

Several study of educational research (Wing, 2006; Papert, 1975, 1981; Wilensky, 2001; Wilensky e Reisman, 2006; Wilensky e Resnik, 1999; Kolodner et al, 2003; Puntambekar and Kolodner, 2005; Y. Kali and M.C. Linn, 2009; Linn, H.S. Lee, Tinker, Husic, and Chiu, 2006, Kafai, 2006; Kafai and Ching, 2001) have shown that there is little agreement about what computational thinking encompasses, and even less agreement about strategies for assessing the development of computational thinking in young people. We are interested in the ways that design-based learning activities – in particular, programming interactive media – support the development of computational thinking in young people. Our context is Scratch – a programming environment that enables young people to create their own interactive stories, games, and simulations, and then share those creations in an online community with other young programmers from around the world.

The first part of the paper describes the key dimensions of our computational thinking framework: computational concepts (the concepts designers engage with as they program, such as iteration, parallelism, etc.), computational practices (the practices designers develop as they engage with the concepts, such as debugging projects or remixing others' work), and computational perspectives (the perspectives designers form about the world around them and about themselves). The second part of the paper describes our evolving approach to assessing these dimensions, including artifact-based interviews, and design scenarios. We end with a set of suggestions for assessing the learning that takes place when young people engage in programming¹.

Diversi studi sulla ricerca educativa (Wing, 2006; Papert, 1975, 1981; Wilensky, 2001; Wilensky e Reisman, 2006; Wilensky e Resnik, 1999; Kolodner et al, 2003; Puntambekar and Kolodner, 2005; Y. Kali and M.C. Linn, 2009; Linn, H.S. Lee, Tinker, Husic, and Chiu, 2006, Kafai, 2006; Kafai and Ching, 2001) dimostrano che gli studenti apprendono le strategie del pensiero computazionale mentre studiano e gli insegnanti riescono a modellare il pensiero verso queste strategie e adeguare misure di orientamento (K. Brennan, & M. Resnick, 2012). In molti casi un elemento chiave per l'insegnamento di queste strategie di pensiero è costituito dalla funzionalità offerta dagli ambienti di apprendimento idonei, particolarmente utili nel promuovere il pensiero computazionale (Wing, 2006); Affinché, però, ciò non risulti solamente una mera applicazione di giochi interattivi, il nostro studio verte principalmente sulla valutazione di quest'attività come prodotto e processo.

La ricerca proposta, è stata svolta in una classe prima di una scuola primaria nella provincia di Bari. Seguendo il programma del corso base di coding dal sito implementato dal Miur su "Programma il futuro", la docente ha sottoposto agli allievi un programma di coding attraverso giochi interattivi e collaborativi nel quale gli studenti si sono cimentati in un vero e proprio studio di programmazione informatica. Il nostro obiettivo principale verte sul modo in cui tali attività sostengono il pensiero computazionale e come valutarle. Abbiamo individuato delle dimensioni chiave nel processo di insegnamento-apprendimento di coding rinvenibili nei concetti, nelle pratiche e nelle prospettive computazionali che verranno analizzate insieme alle interviste degli studenti e al loro prodotto. Tali dati saranno successivamente triangolati con il pensiero dell'insegnante e i relativi indicatori sulla trasposizione didattica interna ed esterna.

I risultati attesi vogliono dimostrare che il pensiero computazionale ha natura interdisciplinare poiché sostiene il naturale processo di insegnamento e apprendimento di tutte le discipline ed è possibile valutarlo non come dato intuitivo ma come prodotto finale in relazione allo spazio, al tempo, alla lettura e alla scrittura.

KEYWORDS

Coding, Computational Thinking, Assessing, Knowledge Process, Tecnology.

Coding, Pensiero Computazionale, Valutazione, Processi Di Conoscenza, Tecnologie.

* Pur condividendo gli autori la responsabilità complessiva dei contenuti del contributo, i parr. 1, 2, 2.1 sono da attribuirsi a Michele Baldassarre, Prof. Associato del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione; i parr. 3, 4, 5, a Immacolata Brunetti dottore di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione e i parr. 6, 6.2, Conclusioni a Maria Brunetti, docente di scuola primaria.

1. Il pensiero computazionale

Computational thinking è il titolo di un'articolo pubblicato da Jeanette Wing (Wing, 2006) su *Communication of ACM*, nel quale si pone enfasi sul concetto di skills, indispensabili per tutti, non solo agli informatici. Questo modo di pensare viene proposto come quarta abilità di base, dopo la lettura, scrittura ed il calcolo da insegnare ai bambini. Già Saymond Papert(1996) introdusse la locuzione *computational thinking* dimostrando l'idoneità dell'insegnamento della matematica mediante la didattica della programmazione LOGO, proposta dal MIT, sulla base dei principi del costruzionismo. Dunque il computer risulterebbe essere un ottimo strumento per costruire gli artefatti cognitivi per mezzo del quale costruire rappresentazioni reali del mondo nel quale si interagisce. Successivamente viene declinato) come "is the thought processes involved in formulating problems and their solutions so that the solutions are represented in a form that can be effectively carried out by an information-processing agent " (Cuny, Snyder, Wing, 2010).

In definitiva è un'attività mentale per la risoluzione di un problema che necessita di una soluzione computazionale ad opera sia di una macchina che dell'uomo oppure e sembrerebbe l'aspetto più importante dell'unione della macchina con l'uomo. La tecnologia deve sostenere la diffusione del pensiero computazionale per capire vari aspetti di un problema, valutare le diverse strategie computazionali applicando o adattando le diverse strategie in diversi usi. Gli studenti apprendono le strategie del pensiero computazionale mentre studiano e gli insegnanti riescono a modellare il pensiero verso queste strategie e adeguare misure di orientamento (K. Brennan, & M. Resnick, 2012). Questo è possibile perché il pensiero computazionale è astrazione, è un'abilità fondazionale, è un modo di pensare creativo, stimola il pensiero meta cognitivo, riguarda le idee, i concetti e gli approcci per risolvere un problema ma anche per gestire la propria vita. (Wilensky, 2001; Wilensky e Reisman,2006; Wilensky e Resnik, 1999; Kolodner et all, 2003; Puntambekar and Kolodner, 2005; Y. Kali and M.C. Linn, 2009). Il pensiero computazionale differisce dal pensiero matematico-critico perché pone nuove abilità nel risolvere un problema, usa tecniche per prove ed errori, iterazioni, il provare a caso ed infine è legato ad uno strumento (Barr e Conery, 2011).

L'idea della programmazione in se come linguaggio per imparare ad imparare non si è rivelata vincente; è, invece, vincente l'idea di legare gli oggetti e la programmazione come competenza contestualizzata generando nuovi ambienti che eliminano gli errori di sintassi e riducono la complessità del codice di programmazione (Linn, H.S. Lee, Tinker, Husic, and Chiu, 2006, Kafai, 2006; Kafai and Ching, 2001).

2. Il progetto in una scuola primaria

La proposta parte dall'influenza di due lavori nel campo della ricerca informatica educativa. Il primo focalizzato su un costruttivismo radicale che sostiene l'importanza di tale pensiero non per l'apprendimento del linguaggio informatico, della sintassi o della semantica, ma per constatare la programmazione come un processo creativo ed intelligente di sintesi e problem solving per la risoluzione di problemi realistici in contesti autentici (Greening, 2000). Il lavoro di Ben-Ari (2001), invece, si focalizza su un costruttivismo più moderato e personale poiché da importanza alla conoscenza pregressa nell'apprendimento della programma-

zione. Lo studente che incontra un nuovo sistema, costruisce un nuovo modello mentale indipendentemente dal fatto che questo venga insegnato o no. Diversi studi mostrano quanto gli studenti (agenti computazionali) imparano le strategie del pensiero computazionale mentre studiano e i docenti adeguano misure di orientamento. Dunque il nostro primo obiettivo verte sul modo in cui tali attività promuovono il pensiero computazionale e come valutare tali attività. La domanda seguente è stata come valutare tali attività purché non risulti la sperimentazione solo una utilizzazione sterile e mera applicazione di giochi interattivi. Dunque il processo valutativo verte sul prodotto e sul processo.

La ricerca ha un impianto qualitativo; si è avvalsa di strumenti qualitativi tra i quali le video-osservazioni della lezione, le interviste semistruzzurate e il prodotto progettuale con Scratch. Scratch è un linguaggio di programmazione che usa blocchetti colorati che rappresentano le istruzioni per raccontare una storia interattiva, giochi e animazioni; è anche una community per condividere le creazioni ed esplorare quelle degli altri membri. Scratch è stato creato dal MIT Media Lab per studiare e valutare il pensiero computazionale. In particolare attraverso questo linguaggio è possibile sviluppare il pensiero computazionale, nell'ambito del costruzionismo, mediante tre dimensioni chiave individuate nello stesso:

- Concetti computazionali: i concetti che gli sviluppatori utilizzano quando programmano (sequenze, eventi, parallelismo, condizionali, operatori, dati);
- Pratiche computazionali: pratiche che si apprendono programmando (essere incrementali e iterativi, testing e debugging, riuso e remixing, astrazione e modularizzazione);
- Prospettive computazionali: i modi di vedere il mondo e se stessi che i ragazzi sviluppano grazie alla programmazione (esprimersi, connettersi, farsi domande).

2.1. Fasi della ricerca.

Il percorso proposto al gruppo classe è stato quello presentato nel progetto Programma il Futuro, Corso 1 rivolto ai bambini che non sanno leggere; questo per agevolare gli alunni e non sovraccaricarli di difficoltà in quanto l'abilità di lettura e comprensione era in via di acquisizione. Abbiamo seguito le diverse lezioni proposte in piattaforma che gradualmente hanno offerto agli alunni la possibilità di impadronirsi dei concetti necessari ad affrontare il compito finale del percorso: costruire una storia utilizzando dei comandi a blocchi per muovere e far parlare i personaggi utilizzando il programma scratch.

La ricerca si è articolata in tre step:

1. Fase 0: in questa fase ha avuto inizio l'esplorazione del coding a partire dal 7 Dicembre, Ora del codice, data stabilita dal Miur per iniziare il programma in tutta Italia. L'intero percorso si è articolato in ore di lavoro-gioco in laboratorio informatico, e ore di lezione tradizionale in palestra o in giardino. Gli alunni prima che al pc, hanno sperimentato fisicamente con esercizi di gioco l'attività del programmare movimenti e azioni come se loro stessi fossero il famoso cane o gatto del programma e un compagno di volta in volta diverso fosse il programmatore che scrive il codice. Allo step teorico/tradizionale svolto in palestra si è associato lo step pratico con l'ausilio del pc. Ciascun bambino ha realizzato la propria storia al PC; l'insegnante ha raccolto l'idea e le parole più coinvolgenti e chiamando l'autore di quelle particolari parole o

movimenti, ha chiesto di riprodurle su un altro PC. Questa operazione si è ripetuta fino a che abbiamo creato ciò che piaceva a tutti raccogliendo i suggerimenti di tutti. Alla fine è venuto fuori un programma di una decina di secondi dal tema: "Stare bene insieme anche nella differenza". Il lavoro si è svolto attraverso le seguenti caratterizzazioni:

- Decomposizione dei problemi in piccole parti facilmente risolvibili,
 - Astrazione: semplificare e generalizzare i problemi,
 - Negoziazione: lavorare in gruppi e poi lavorare per integrare le soluzioni in un tutto,
 - Costruzione del consenso: lavorare per avere l'appoggio del gruppo attorno a un'idea.
2. Fase 1: individuazione e descrizione dei concetti, delle pratiche e delle prospettive computazionali individuate dal MIT Media Lab mediante l'utilizzo di Scratch.
 3. Fase 2: valutazione di queste dimensioni attraverso la loro analisi; somministrazione delle interviste semistrutturate (Bichi, 2002) tese ad individuare le reazioni comportamentali degli studenti, le pratiche che si apprendono programmando, ovvero l'essere incrementali, iterativi, testing o debugging, riuso e remixing, astrazione e modularizzazione e le prospettive computazionali che ognuno di noi ha per organizzare la visione di se stessi e del mondo sviluppate grazie alla programmazione, come ad esempio l'esprimersi, il connettersi ed il farsi domande. Infine dati raccolti sulla riflessione dell'azione da parte del docente stesso e integrazione di queste con gli indicatori della trasposizione didattica (logica valoriale, didattica e dell'apprendimento)(Damiano, 2007; Altet, 2003; Develay,1995; Festermacher, 1986; Shulman, 1986).

3. Analisi dei dati: i concetti del pensiero computazionale

Quando si progetta un media interattivo con Scratch, entrano in gioco una serie di concetti computazionali, comuni a molti linguaggi e identificati come mappatura di blocchi di programmazione: sequenze, loop, parallelismo, eventi, condizionali, operatori e dati. Per ogni concetto si cercherà di spiegare i passi effettuati.

Concetto: sequenza

Un concetto fondamentale nella programmazione è che una particolare attività o compito viene espresso in una serie di singole fasi o istruzioni eseguite dal computer, come ad esempio una ricetta o una serie di istruzioni di programmazione che specificano un comportamento o un'azione. Ad esempio, un oggetto può essere programmato per muoversi a breve distanza attraverso una sequenza di istruzioni.

Concetto: loop

Nell'esempio precedente l'oggetto viene programmato per spostarsi e attendere alcuni secondi. Nel concetto di loop invece l'oggetto deve spostarsi e attendere molte più volte. Un loop è un meccanismo di istruzione di esecuzione della stessa sequenza più volte, ovvero una sequenza di istruzioni.

Concetto: eventi

Un evento, inteso come qualcosa che causa un'altra cosa, è molto importante nei media interattivi. Un esempio può essere il tasto di avvio di un video musicale oppure la collisione di due oggetti aumentano il punteggio di un gioco o ancora premendo il tasto spazio l'oggetto si muove nello spazio in su o in basso oppure cliccando il mouse verrà visualizzato il fumetto del personaggio per alcuni secondi.

Concetto: parallelismo

La maggior parte dei linguaggi di programmazione moderni supportano il parallelismo, ovvero sequenze di istruzioni che accadono allo stesso tempo. Scratch supporta il parallelismo tra gli oggetti ad esempio, una scena di festa da ballo potrebbe coinvolgere diversi personaggi che ballano contemporaneamente, ognuno con una sequenza unica di istruzioni di danza. Scratch supporta anche il parallelismo all'interno di un singolo oggetto. Nel nostro caso sperimentale mentre il cane si avvicina, il gatto dice ciao.

Concetto: condizionale

Un altro concetto chiave nei media interattivi è il condizionale, ovvero la capacità di prendere decisioni in base a determinate condizioni come espressione di molteplici risultati. Un esempio è stato utilizzare il blocco if per determinare la visibilità di un oggetto.

Concetto: operatore

Gli operatori permettono al programma di eseguire manipolazioni numeriche tra cui l'addizione, la sottrazione, la divisione e le operazioni di stringa come la concatenazione e la lunghezza delle stringhe.

Concetto: dati

Il dato comporta la memorizzazione, il recupero e l'aggiornamento dei valori. Scratch offre attualmente due contenitori per i dati: la variabile che può mantenere un singolo numero o una stringa e le liste che possono mantenere un insieme di numeri o stringhe. Calcolare il punteggio in un gioco è una motivazione frequente per i giovani designer per esplorare le variabili.

4. Le pratiche del pensiero computazionale

Per avere un quadro chiaro ed esaustivo del pensiero computazionale è necessario ottenere altri dati che corrispondono alle pratiche progettuali, ovvero al processo del pensare e dell'imparare, dunque all'andare oltre ciò che si sta imparando. Le dimensioni chiave delle pratiche sono state raccolte con l'aiuto delle interviste tese ad identificare appunto i processi di costruzione. Ci sono 4 gruppi principali di pratiche:

1. Incrementali e iterativi;
2. Testing e debugging;
3. Riutilizzo e remix
4. Astrazione e modularizzazione.

Pratica: Essere incrementale e iterativo

Progettare un media interattivo non è un processo privo di errori e sequen-

ziale poiché è necessario prima di tutto identificare un concetto per delineare il progetto, poi sviluppare un piano per la progettazione, e poi attuare il progetto in codice. È un processo adattivo perché la progettazione iniziale potrebbe cambiare in risposta all'avvicinarsi della soluzione che si svolge a piccoli passi. Nelle interviste si nota fortemente l'essere iterativi attraverso il desiderio di immaginazione e costruzione. Quindi giocare e creare, provare, ed infine sviluppare ulteriormente, in base alle proprie esperienze e nuove idee.

Pratica: test e debug

Le cose raramente (se non mai) funzionano esattamente come le immaginiamo; è fondamentale per i progettisti sviluppare strategie per affrontare se non anticipare i problemi. Nelle video-osservazioni, gli alunni descrivono le loro diverse pratiche provando e riprovando attraverso tentativi ed errori o il sostegno del docente.

Pratica: riutilizzo e remix

Questa pratica è stata possibile poiché i bambini hanno adattato alla loro storia e soprattutto alle loro idee, i personaggi presi dalle linee guida che il Miur ha identificato in questo programma (Code.org) su ciò che la comunità di Scratch condivide.

Pratica: astrazione e modularizzazione

L'astrazione e la modularizzazione sono pratiche importanti per la progettazione di un problem solving. In Scratch, gli alunni dovevano progettare una situazione problematica o storia, mettendo insieme piccole parti aventi ciascuno un obiettivo da raggiungere. I progettisti impiegano l'astrazione e la modularizzazione a più livelli ovvero dal lavoro iniziale di concettualizzazione del problema al passo successivo di traduzione del concetto in pile di codici che definiscono comportamenti o azioni. Ci può essere la pila di codice che controlla il movimento dell'oggetto sullo schermo; la seconda pila di codice controlla l'aspetto visivo dell'oggetto; la terza pila di codice controlla i vari eventi associati con gli ostacoli, come ripristinare il livello se l'oggetto collide con un pericolo. In questa fase gli alunni si pongono dal punto di vista di chi legge.

5. Le prospettive del pensiero computazionale

Nelle interviste abbiamo voluto rilevare l'evoluzione nella comprensione di se stessi, nelle relazioni con gli altri e con il mondo tecnologico che li circonda, ovvero i cambiamenti di prospettiva.

- La prima prospettiva la definisco di espressione perché gli alunni hanno visto questa strategia di pensiero come un mezzo per creare giocando: “posso giocare e creare”; “scrivere la storia” ed infine “mi piaceva quando programavo di eseguire”.
- La seconda prospettiva la definisco di collaborazione poiché la totalità dei bambini ha risposto che è piaciuto molto collaborare e ricevere aiuto da altri compagni.

Questo metodo ha avuto esiti favorevoli perché ha rafforzato l'impegno di ciascuno a superare le difficoltà che di volta in volta rendevano l'esercizio “difficile” tanto quanto lo sono i giochi ai quali i nostri bambini sono abituati, questo

per fare in modo che l'attenzione e la concentrazione non calassero; inoltre ha alimentato la capacità collaborativa del gruppo classe in una situazione di gioco altamente accattivante.

6. La valutazione del pensiero computazionale

Dopo aver analizzato il pensiero computazionale mediante i concetti, le pratiche e le prospettive, si è cercato di effettuare un'analisi valutativa sul processo di insegnamento della pratica computazionale attraverso alcuni indicatori della trasposizione didattica. Riporto di seguito due episodi della lezione tenuta dal docente in aula tecnologica.

1. I: Me ciao gatto spiegalo
2. A: Io come faccio a scrivere?
3. I: Nicolo hai risolto?.....Ciao gatto.....Martina lì scrivi e lì lo porti
4. A: Maestra io ho capito come bisogna fare la storia.....bisogna fare che se vuoi prendere un altro personaggio devi...fare di nuovo.
5. I: Spiega spiega
6. A: O mostragli fare oppure puoi scrivere nascondi
7. I: Ok...se lo vuoi fare sparire ovviamente
8. A: Andrea era troppo facile.
9. A2: dove devo metterlo?
10. A1: devi metterlo là. È facilissimo.
11. I: Pierpaolo che storia stai facendo?
12. A: sto ancora
13. I: quanti ne stai mettendo? È una partita di pallone?
14. A: no
15. I: hai messo lo sfondo con un campo di calcio?
16. A: no. Ah! devo mettere uno sfondo allora!
17. I: ma chiara glielo devi anche spiegare altrimenti lui non capisce e non lo saprà fare da solo. Spiegagli come si fa.
18. A: devi mettere.....
19. I: dove? Ma perché devi cliccare Gaetano! Clicca dentro....prima avrai cliccato senza accorgertene....dai Gabri scervellati!!
20. A: il gatto arancione.....dai Marti devi aggiungere una cosa.
21. I: ricomincia perché probabilmente Chiara non hai eseguito bene la consegna. Hai letto bene la consegna? Cosa dice?
22. A: dice...fai arrivare il cane fino al gatto, fai dire ciao al gatto quando il cane arriva là
23. I: quindi esegui, prova a fare esegui, Clicca su esegui, ricomincia...il cane non è arrivato al gatto ma tu hai spostato il gatto, poi fai dire ciao al gatto quando il cane arriva.....stai attenta. Tu hai fatto prima quando arriva il cane, invece prima devi fare arrivare il cane. Dopo... ..Il blocco prima dice quando arriva il cane e il cane, vedi. C'è qualcosa che non va. Allora.....elimina quei blocchi e ricomincia. Leggi bene la successione delle azioni.
24. A: fai arrivare il cane fino al gatto e fai dire ciao al gatto quando il cane arriva là.
25. I: e Vai!
26. A: ma questo lo devo mettere in mezzo maestra?
27. I: e penso proprio di sì. Riprova c'è qualcosa che non va. A te come va Gaetano? Gabri ci stai riuscendo?
28. A:....
29. I: bravo!

In queste battute l'insegnante apre e chiude l'episodio. L'obiettivo del docente è la creazione della storia mediante la programmazione. Nelle battute dal numero 11 al numero 14 si evidenzia l'invito del docente alla verbalizzazione della storia incoraggiando l'alunno al ragionamento. Si evince la logica valoriale basata sulla ragione. Dalle prime battute si evidenzia l'impostazione della lezione basata sui porsi le domande. Alla battuta 5 e alla battuta 17, c'è una chiara evidenza dell'invito della docente alla collaborazione e alla partecipazione di tutti gli allievi ma anche ad un implicito riferimento alla promozione della zona di sviluppo prossimale. Ciò dimostra una tendenza verso valori democratici e partecipativi. Dalla battuta 19 alla battuta 21 l'insegnante funge da guida, finché alla battuta 23 esplicita le direzioni da seguire mettendo in evidenza la domanda della consegna. In questo episodio si evidenzia molto chiaramente la logica didattica dell'insegnante che guida seppur in maniera molto marginale verso la risoluzione del problema ponendo domande indirizzanti verso il suo obiettivo. La logica dell'apprendimento si basa sulla costruzione della conoscenza ed anche sullo sviluppo del pensiero logico e computazionale.

6.1. Prospettive valutative

La piattaforma dava l'opportunità di valutare il prodotto finale attraverso l'attribuzione di punteggi per avere una chiara visione d'insieme, ma non ha offerto la possibilità di valutare la correttezza dei nodi concettuali interessati alla comprensione della lettura degli stessi. È opportuno, infatti, esprimere una valutazione delle competenze quando lo studente dimostra il possesso di un sapere che è utilizzato in contesti reali e complessi in modo preciso e pertinente. In tale processo tutte le risorse del soggetto vengono orchestrate e mobilitate per produrre soluzioni efficaci. Quindi la valutazione deve fare riferimento alle risorse possedute, alle strutture di interpretazione (modelli con cui il soggetto interpreta determinate situazioni) e alle strutture di autoregolazione (modi con cui riflette sulla proprie interpretazioni) (Trincherò, 2012). Resnick e Brennan nella progettazione di Scratch, hanno proposto diversi approcci per valutare il prodotto finale in relazione alle competenze (Brennan K., & Resnick, 2012). Seguendo, invece, la procedura del progetto "Programma il Futuro", non è possibile trasferire l'acquisizione di tali attività in altri contesti, poiché se da un lato è possibile applicare facilmente gli esercizi, dall'altro si nega quella flessibilità richiesta dall'azione educativa.

Così abbiamo pensato di relazionare gli obiettivi di apprendimento all'acquisizione delle competenze di base legate al pensiero computazionale (tab 1).

Obiettivi di apprendimento	Processi	Abilità di base con il pc
Leggere e ricavare informazioni da istruzioni	Procedure ed algoritmi. Collezione ed analisi dei dati. (Dati)	Decodificare istruzioni e creare istruzioni con linguaggio naturale e/o con linguaggio visuale a blocchi
Impiegare alcune regole del disegno tecnico per rappresentare semplici oggetti. Riduzione della complessità per fare emergere solo alcuni aspetti e tralasciandone altri.	Rappresentazione di dati; Riconoscimento di modelli e astrazione. (astrazione)	Rappresentare le soluzioni in forma sequenziale che sia effettivamente eseguibile e riproducibile.
Rappresentare i dati dell'osservazione attraverso tabelle, mappe, diagrammi, disegni, testi.	Scomposizione di un problema	Rappresentare anche attraverso l'uso di strumenti tecnologici dopo aver riconosciuto modelli, compiuto processi di astrazione, mappato un fenomeno complesso scomponendolo
Prevedere le conseguenze di decisioni o comportamenti personali. Individuare un metodo che raggiunga un risultato	Calcolabilità e complessità	Uso di diagrammi di flusso per rappresentare sequenze di azioni e conseguenze; trasformare decisioni o comportamenti in storie: storytelling e coding
Immaginare possibili miglioramenti. Modellare un processo ed eseguire esperimenti per individuare problemi/errori e correggerli.	Procedure e algoritmi (simulazione test e debugging)	Analisi metacognitiva di errori con la programmazione visuale a blocchi
Cambiare punto di vista: mettersi dalla parte del lettore	Scomposizione di un problema nei suoi elementi di astrazione e modularizzazione; divisione del problema in piccole parti.	Analisi metacognitiva del problema con la programmazione visuale a blocchi.

Tab.1. Obiettivi di apprendimento e pratiche del pensiero computazionale.

Conclusioni

Pochi hanno mostrato interesse incostante per l'alternanza di momenti "facili" ed altri "difficili". La maggior parte ha mostrato interesse, curiosità, e partecipazione ed ha contribuito alla risoluzione di alcuni quesiti di tipo tecnico da sciogliere. In generale ciascuno in opera davanti al proprio PC è riuscito ad acquisire i primi strumenti di pensiero computazionale per programmare una piccola storia che non solo doveva rispondere ai criteri della consegna ossia far muovere il cane e il gatto per far dire qualcosa, ma doveva dare un senso compiuto e piacevole alla storia stessa utilizzando i pochi elementi a disposizione in piattaforma; in particolare sfondo e suono. Gli alunni hanno compreso che solo se il codice (cioè la successione di comandi) è breve, semplice, e chiara l'azione sarà immediata.

Alla classe è piaciuto molto il risultato finale soprattutto per la sorpresa di aver costruito personalmente un piccolo programma. Gli inconvenienti sono stati tanti soprattutto quello legato alla sottomissione del prodotto al concorso.

In ogni caso la sperimentazione ha sortito una ricaduta positiva lasciando negli alunni la curiosità di continuare il percorso il prossimo anno scolastico.

Didatticamente parlando si ritiene che si possano fare diverse osservazioni al riguardo:

Il pensiero computazionale è un processo mentale per la risoluzione di problemi costituito dalla combinazione di metodi caratteristici e strumenti intellettuali, entrambi di valore generale. Questa generalità è il motivo principale del perché insegnare coding (Wing, 2006, pp.33-35).

I metodi caratteristici includono:

- Analizzare e organizzare i dati del problema in base a criteri logici;
 - Rappresentare i dati del problema tramite opportune astrazioni;
 - Formulare il problema in un formato che ci permette di usare un “sistema di calcolo” (nel senso più ampio del termine, ovvero una macchina, un essere umano, o una rete di umani e macchine) per risolverlo;
 - Automatizzare la risoluzione del problema definendo una soluzione algoritmica, consistente in una sequenza accuratamente descritta di passi, ognuno dei quali appartenente ad un catalogo ben definito di operazioni di base;
 - Identificare, analizzare, implementare e verificare le possibili soluzioni con un’efficace ed efficiente combinazione di passi e risorse (avendo come obiettivo la ricerca della soluzione migliore secondo tali criteri);
- Generalizzare il processo di risoluzione del problema per poterlo trasferire ad un ampio spettro di altri problemi.

Questi metodi sono importanti per tutti, non solo perché sono direttamente applicati nei calcolatori (computer), nelle reti di comunicazione, nei sistemi e nelle applicazioni software ma perché sono strumenti concettuali per affrontare molti tipi di problemi in diverse discipline.

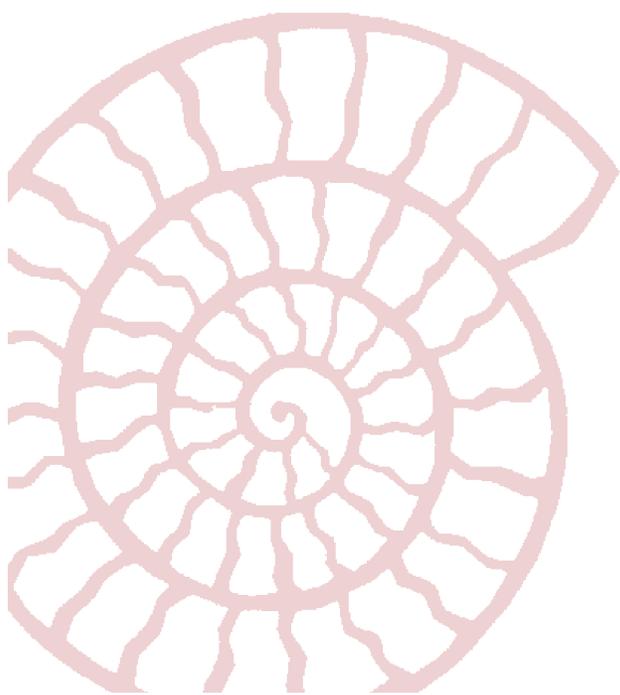
Gli strumenti intellettuali includono:

- Confidenza nel trattare la complessità
 - Ostinazione nel lavorare con problemi “difficili”;
 - Tolleranza all’ambiguità (da riconciliare con il necessario rigore che assicuri la correttezza della soluzione);
 - Abilità nel trattare con problemi definiti in modo incompleto;
 - Abilità nel trattare con aspetti sia umani che tecnologici, in quanto la dimensione umana (definizione dei requisiti, interfacce utente, formazione, ...) È essenziale per il successo di qualunque sistema informatico;
- Capacità di comunicare e lavorare con gli altri per il raggiungimento di una meta comune o di una soluzione condivisa.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003), *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Barr, D., Harrison, J. and Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology* 38(6), 20–52.
- Ben-Ari, M. (2001). Constructivism in computer science education. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 20(1), 45–73.
- Bichi, R. (2002). *L’intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). Using artifact-based interviews to study the development of computational thinking in interactive media design. *Paper presented at annual American Educational Research Association meeting*. Vancouver, BC: Canada.
- Cuny, J., Snyder, L., and Wing, J. M. (2010). Demystifying computational thinking for non-computer scientists. *Unpublished manuscript in progress, referenced*. In <http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf>.
- Damiano, E., (2007). *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Develay, M. (1995). *Savoir scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching. Tree aspect. In Wittrock M. C. (ed). *Handbook of research on teaching*, 3. New York: Macmillan.

- Greening, T. (2000). Emerging Constructivist Forces in Computer Science Education: Shaping a New Future? *Computer science education in the 21st century*, 47–80. Berlin: Springer.
- Kafai, Y. B. (2006). Playing and Making Games for Learning: Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies. *Games and Culture*, 1(1), 36-40.
- Kali, Y. and Linn, M. C. (2009). Designing Effective Visualizations for Elementary School Science. *Elementary School Journal* 109(5), 181-198.
- Kolodner, J. L. et al. (2003). Problem-Based Learning Meets Case-Based Reasoning in the Middle-School Science Classroom: Putting Learning by Design into Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495-548.
- Linn, M. C., Lee, H. S., Tinker, R., Husic, F. and J. L. Chiu (2006). Teaching and Assessing Knowledge Integration in Science. *Science* 313, 1049-1050.
- Papert, S. (1975). Teaching Children Thinking. *Journal of Structural Language*, 4, 219-29.
- Papert, S. (1981). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Puntambekar, S. and Kolodner, J. L. (2005). Toward Implementing Distributed Scaffolding: Helping Students Learn Science by Design. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 185-217.
- Kafai, Y. B. and Ching C. C. (2001). Affordances of Collaborative Software Design Planning for Elementary Students' Science Talk. *Journal of the Learning Science*, 10(3), 323-363.
- Shulman, S. L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(1).
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Wilensky, U. and Resnick, M. (1999). Thinking in Levels: A Dynamic Systems Approach to Making Sense of the World. *Journal of Science Education and Technology*, 8(1), 3-19.
- Wilensky, U. (2001). Modeling Nature's Emergent Patterns with NetLogo. *Proceedings of the Eurologo 2001 Conference*. Linz, Austria.
- Wilensky, U. and Reisman, K. (2006). Thinking Like a Wolf, a Sheep, or a Firefly: Learning Biology Through Constructing and Testing Computational Theories—an Embodied Modeling Approach. *Cognition and Instruction*, 24(2), 171-209;
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.





Dono e devianza. La reciprocità della relazione educativa del volontariato penitenziario

Gift and deviance. The reciprocity of the educational relationship of the penitentiary voluntary

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.itt

ABSTRACT

The recovery of the criminal, of its human capital involves the entire society, involved in a donation of time and resources for the recovery of the value of those who lost themselves in the deviant path. For this reason the contribution of those who knowingly, decides to contribute to the work of the rehabilitation must be valued and channeled in a project of formation and permanent motivation, associating the volunteer and the deviant subject in a path that responsibly and reciprocally bring both, in different roles, to create the conditions for inclusion in an educational relationship of absolute social value. It is precisely in this sense that the educational value of volunteering is expressed: in the reciprocity of the educational relationship between those who demonstrate the value of man purified by the pay principle and the prisoner who collects the value of what he donated. The burden that the volunteer assumes in this report, contributes to activating in the prisoner the process of empowerment, therefore, the understanding of the severity of the damage caused, a basic passage in the path of critical review. Therefore, the gift of the time of the volunteer, flanked by religious values, ethical and political, recalled by constitutional principles, is a key element to act in the inclusive retraining terms and to solicit a model of intervention for the recovery of the human capital of the prisoner, a resource, a recoverable value through the model of the capacitation.

Il recupero del reo, del suo capitale umano coinvolge l'intera società, coinvolta in una donazione di tempo e risorse per il recupero del valore di coloro che si sono persi nel percorso deviante. Per questo il contributo di chi consapevolmente, decide di dare il proprio apporto all'opera rieducativa deve essere valorizzato e canalizzato in un progetto di formazione e motivazione permanente, che associ il volontario e il soggetto deviante in un percorso che responsabilmente e reciprocamente porti entrambi, nei diversi ruoli, a creare le condizioni per l'inclusione in una relazione educativa di assoluto valore sociale. È appunto in questo senso che il valore educativo del volontariato si esprime: nella reciprocità della relazione educativa tra chi dimostra il valore dell'uomo depurato dal principio retributivo e il detenuto che raccoglie il valore di quanto a lui donato. L'onere che il volontario assume in questa relazione, contribuisce ad attivare nel detenuto il processo di responsabilizzazione, quindi, la comprensione della gravità del danno arrecato, un passaggio basilare nel percorso di revisione critica. Pertanto, il dono del tempo del volontario, affiancato ai valori religiosi, etici e politici, richiamato dai principi costituzionali, è un elemento chiave per agire nei termini rieducativi inclusivi e sollecitare un modello di intervento per il recupero del capitale umano del detenuto, una risorsa, un valore recuperabile attraverso il modello della capacitazione.¹

KEYWORDS

Voluntary, Prison, Gift, Reciprocity, Re-education.

Volontariato, Carcere, Dono, Reciprocità, Ri-Educazione.

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

Introduzione

Le leggi di riforma penitenziaria a partire dal 1975 consegnano alla collettività uno strumento che eleva il principio costituzionale fondato sulla rieducazione e risocializzazione del reo, affermando che il reinserimento sociale si deve realizzare anche attraverso la partecipazione di tutti i cittadini, permettendo l'intervento diretto dei volontari nel percorso di recupero del capitale umano del deviante, in affiancamento alle figure istituzionali specialistiche.

La valorizzazione del dono rappresentato dall'intervento del volontario nelle carceri, è l'elemento propulsivo del cambiamento di un sistema tendenzialmente istituzionalizzante, la costruzione di un ponte verso l'extramoenia, fondamentale per spostare la cultura penitenziaria dalla chiusura alla partecipazione, dalla custodia al trattamento, dalla punizione alla prevenzione. Un valore educativo multidimensionale che fa della reciprocità il motore di una relazione circolare che coinvolge le istituzioni, la comunità libera, le persone recluse, che vede il dono del volontario come il perno e il catalizzatore del sistema ri-educativo inclusivo.

I grandi numeri, in rapporto alla popolazione in esecuzione di pena², ci dimostrano le potenzialità di una risorsa che vede la partecipazione di persone di ogni età, estrazione e cultura, ma anche il ruolo, innegabile per quantità e qualità dell'intervento, rivestito dalle istituzioni della Chiesa cattolica, che coniugano le virtù teologali con i principi costituzionali ispirati dai padri costituenti.

2

Volontariato penitenziario – dati al 31 dicembre 2016						
Soggetti esterni e assistenti volontari che partecipano alle attività rieducative - Anno 2016						
Tipologia di attività	Soggetti esterni ex art. 17 o.p.			Assistenti volontari ex art. 78 o.p.		
	Appartenenti ad associazioni, enti, ecc.	Non appartenenti ad associazioni, enti, ecc.	Totale	Appartenenti ad associazioni, enti, ecc.	Non appartenenti ad associazioni, enti, ecc.	Totale
Sostegno alla persona, alle famiglie, ecc.	3.661	618	4.279	661	157	818
Attività sportive, ricreative e culturali	4.165	1.794	5.959	179	39	218
Attività di formazione lavoro	1.191	118	1.309	49	13	62
Attività religiose	2.274	839	3.113	166	35	201
Totale	11.291	3.369	14.660	1.055	244	1.299

I volontari dell'art. 17 sono i soggetti privati, o riuniti in istituzioni o associazioni pubbliche /private che, previa autorizzazione e nulla osta del magistrato di sorveglianza, partecipano all'azione rieducativa, al fine di promuovere i contatti tra comunità carceraria e società libera sulla base di un progetto o una richiesta approvata dalla direzione dell'istituto. I volontari dell'art. 78 sono i soggetti autorizzati dal Provveditorato regionale dell'amministrazione penitenziaria a prestare assistenza e sostegno morale ai detenuti ed internati ai fini del futuro reinserimento nella vita sociale. Possono anche collaborare con gli UEPE nell'esecuzione delle misure alternative alla detenzione e per l'assistenza ai dimessi ed alle loro famiglie. Qualora emergano comportamenti che possano pregiudicare l'ordine e la sicurezza, può essere sospesa l'efficacia dell'autorizzazione, comunicando al magistrato di sorveglianza il venir meno del rapporto di fiducia tra l'amministrazione e il volontario.

Una ricchezza che non deve essere liquidata come una forza lavoro gratuita che compensa le carenze dello Stato, un esercito multicolore spinto dalle più variegate motivazioni, ma una parte attiva del Paese che chiede e rende fiducia e che, muovendosi nei meccanismi e nei valori della donazione, dimostra attraverso il “fatto sociale totale” che il cambiamento è possibile, in tutti, non solo nel reo.

1. Il volontariato nel sistema penitenziario italiano

Il volontario che varca la soglia del carcere sa di avere di fronte non solo un detenuto ma una persona che ha la necessità di essere aiutata, sostenuta, alla quale occorre offrire una diversa, migliore prospettiva di vita; un passaggio questo, possibile solo se tutti gli attori del processo superano il senso di rifiuto e di ostilità nei suoi confronti, quell’istinto vendicativo diffuso nella massa che riconosce alla pena il solo valore retributivo.

I volontari penitenziari offrono gratuitamente, e in senso molto ampio, aiuto e assistenza ai detenuti; sono da sempre attivi nelle carceri ma solo con la riforma penitenziaria del 1975 è prevista la partecipazione alle attività istituzionali. In precedenza, il Regio Decreto n. 787 del 1931, denominato Regolamento Rocco, considerava le questioni penitenziarie di solo interesse governativo poiché la comunità del carcere andava rigidamente distinta dalle persone libere, ed era quindi basato su privilegi e punizioni, afflizioni e repressioni, palesate durante il regime fascista, dapprima mascherate con l’orientamento positivista che in qualche modo parlava di rieducazione. La pena doveva essere “mezzo di repressione, di espiazione, di prevenzione generale e di emenda”, e anche il Regolamento Rocco pur prevedendo il reinserimento sociale mediante lavoro, istruzione e religione, mirava al totale controllo sul detenuto e a sottometterlo. Già con il Regolamento Generale per gli stabilimenti carcerari del 1891, la competenza nelle carceri era una prerogativa esclusiva dello Stato, era improponibile l’idea che la comunità esterna partecipasse alla rieducazione o alla risocializzazione; solo nel 1954 vennero istituiti gli “Assistenti carcerari”, persone “di specchiata moralità e benemerite dell’assistenza ai detenuti”, pochi volontari normalmente appartenenti ad associazioni di area cattolica gestite dai cappellani che fornivano soprattutto un aiuto materiale ai detenuti poveri e analfabeti. Primi passi di una comunità sensibile e responsabile che nel dopoguerra, con diverse motivazioni, voleva partecipare alla ricostruzione e al cambiamento del Paese, compresa l’esecuzione penale.

Il principio costituzionale dell’art. 27, secondo cui le pene devono tendere alla rieducazione del condannato, non è una indicazione esclusiva per il sistema penale e penitenziario, la Costituzione non indica esattamente chi debba realizzare l’opera rieducativa, indeterminatamente l’indicazione è rivolta a tutto il sistema sociale in quanto l’obiettivo, il risultato, è di interesse comune. I principi costituzionali rieducativi, riassumono gli ideali e i valori condivisi dai nostri padri costituenti; in essi troviamo aspetti cristiani, laici e marxisti che però non si fermano al contenuto, comune a tutte le costituzioni di non ammettere il trattamento inumano o degradante, ma stabiliscono la finalità rieducativa della pena un valore derivante dalla diretta esperienza carceraria subita dai diversi membri dell’Assemblea Costituente durante il regime fascista nelle carceri gestite secondo il Regolamento Rocco e le leggi speciali, in coabitazione con detenuti comuni. Essi sono quindi frutto della consapevolezza di quali difficoltà si debbano affrontare per restituire alla società una persona migliore dopo la detenzione, in particolare in assenza di tutta

l'organizzazione sociale. Tutti sono pertanto chiamati a contribuire all'opera rieducativa della pena, gli altri enti dello Stato, le altre articolazioni pubbliche non esplicitamente demandate, e di conseguenza, anche i volontari, donatori del proprio tempo. Un dono, che secondo la lezione di Mauss, evidenzia la relazione che sta alla base dell'istituzione del legame sociale e che contraddistingue le più antiche forme d'interazione tra gli uomini permettendo il superamento di conflitti e ostilità «Le società hanno progredito nella misura in cui esse stesse, i loro sottogruppi e, infine, i loro individui, hanno saputo rendere stabili i loro rapporti, donare, ricevere e, infine, ricambiare. Per poter commerciare, è stato necessario, innanzitutto, deporre le lance. Solo allora è stato possibile scambiare i beni e le persone, non più soltanto da clan a clan, ma anche fra tribù e tribù, fra nazione e nazione e – soprattutto – fra individui e individui. Solo in seguito i popoli hanno saputo crearsi degli interessi, soddisfarli reciprocamente e, infine, difenderli, senza dovere ricorrere alle armi. In tal modo il clan, la tribù, i popoli sono riusciti – e lo stesso devono fare, nel mondo cosiddetto civile, le classi, le nazioni e anche gli individui – a contrapporsi senza massacrarsi, e a darsi senza sacrificarsi l'uno all'altro. Proprio in questo risiede uno dei segreti permanenti della loro saggezza e della loro solidarietà» (Mauss, 2002, p. 139).

La riforma penitenziaria del 1975 è diretta conseguenza di un periodo storico e culturale più sensibile alle marginalità e alle esigenze sociali, pertanto, il principio costituzionale di condividere il processo di recupero del reo con la comunità esterna diviene una costante nella nuova legge, che afferma che il reinserimento sociale si deve realizzare anche attraverso un contatto continuo tra il carcere e la società libera. È prevista ad ogni livello la partecipazione della comunità, che potrà così condividere il progresso trattamentale intramurario, l'esecuzione penale esterna, nonché sensibilizzare l'opinione pubblica sull'utilità dell'azione rieducativa, quindi consentendo l'azione dei volontari in molti ambiti della vita carceraria, non solo per il sostegno materiale degli indigenti, ma assegnando loro una funzione nel processo rieducativo inclusivo.

L'ingresso dei volontari nelle carceri non è stato certo un processo naturale, entrare in un sistema chiuso e diffidente nei confronti delle novità non poteva essere semplice, inoltre molte azioni non coordinate e personalistiche inevitabilmente entrarono in collisione con gli operatori istituzionali. La rivoluzione culturale che vedeva l'instaurarsi di un nuovo rapporto tra carcere e società è stato un processo tortuoso, ancor oggi, a oltre quarant'anni di distanza, vediamo luci e ombre nei rapporti tra i soggetti istituzionali, vincolati per obbligo giuridico con precise responsabilità, e i volontari, impegnati per scelta morale ma non sempre consapevoli delle conseguenze delle loro azioni. Ma la scelta di spostare il nodo dell'esecuzione penale fuori dalle mura ha richiesto, attraverso una maggiore specifica formazione, la valorizzazione del volontariato come migliore espressione della partecipazione della comunità esterna. Ciò ha permesso il coinvolgimento nei rapporti con le famiglie dei detenuti, il supporto al sostegno, alle attività scolastiche, ricreative, culturali e di inserimento lavorativo, ma anche la creazione di comunità di accoglienza e di cooperative, gli interventi a supporto delle famiglie frammentate o in difficoltà a causa della detenzione, il sostegno alla genitorialità, ecc.

Pertanto, l'intervento del volontario penitenziario non dev'essere sporadico, occasionale, personalistico, ma il contrario, affinché il ruolo non sia solo di supporto o un palliativo alle carenze di un sistema in crisi, deve dotarsi di specifiche attribuzioni e spazi operativi in cui esercitare le proprie funzioni integrate con le istituzioni, nel rispetto delle reciproche differenze. Un reciproco scambio, tra l'istituzione, utenza compresa, e il volontariato, dove il processo di dazione è so-

stituito dalla donazione, dove il dono non è un semplice passaggio tra chi offre e chi riceve lasciando i due reciprocamente separati e indifferenti, ma trasforma impegnando ed esponendo entrambi ad un legame irriducibilmente personale « [...] accettare, infatti, qualcosa da qualcuno equivale ad accettare qualcosa della sua essenza spirituale, della sua anima; tenere per sé questa cosa sarebbe pericoloso e mortale non solo perché sarebbe illecito, ma anche perché questa cosa che proviene da una persona, non solo moralmente, ma anche fisicamente e spiritualmente, questa essenza, questo nutrimento, questi beni, mobili o immobili, queste donne o questi discendenti, questi riti o queste comunioni, danno una presa magica e religiosa su di voi» (Mauss, 2002, p. 20). Uno scambio perciò che non avviene *al di là* degli attori ma *tra* gli attori in quanto soggetti che, attraverso lo *hau*, essenza vitale insita negli esseri umani, nella terra e nelle cose, imprimono sulla cosa donata il segno permanente della loro individualità, coinvolti in una relazione in cui restano sempre implicati (Ricoeur, 2005).

2. Volontariato e reciprocità educativa

Quando si parla di percorso rieducativo, inclusivo, per una persona detenuta non possiamo prescindere dalla sinergia tra tutti gli elementi che contribuiscono al processo; il volontariato, come chiaramente illustrato, è una delle chiavi, una componente imprescindibile, un valore aggiunto anche per il dono del tempo e delle capacità che offre alla collettività, non solo reclusa. Ma il volontariato penitenziario non si crea dal nulla, sono necessari presupposti culturali, realtà sociali che mettono a disposizione un capitale umano “gratuito”, da motivare, formare, organizzare sia in carcere che fuori.

Presupposti, questi, insiti nella scelta esercitata dal volontario di “donarsi”, che si obbliga non solo nei confronti della persona che riceve, ma anche dell’istituzione che custodisce e rappresenta il detenuto perché lo ha in carico, ne ha la responsabilità e la custodia. È quindi un reciproco obbligo di dare, ricevere e scambiare che combina individui e istituzioni in un legame stabile e vincolante, che si discosta dagli interessi e dall’utilità immediata. Ed è proprio a partire da questa particolare forma di scambio che è il dono, “il vero universale sociologico e antropologico” (Caillé, 1998, pag. 68), la “roccia morale eterna” (Ivi, pag. 29) su cui si fonda ogni alleanza, che diventa possibile passare al *Terzo Paradigma* «[...] di cui abbiamo bisogno per superare i punti di vista ugualmente limitati dell’individualismo e dell’olismo è dunque un paradigma del dono. Esso non pretende di pensare la generazione del legame sociale né dal basso – a partire dagli individui sempre separati –, né dall’alto – a partire da una totalità sociale sovrastante e sempre preesistente; ma in qualche modo a partire dal suo ambiente, orizzontalmente, a partire dall’insieme delle interrelazioni che legano gli individui e li trasformano in attori propriamente sociali. La scommessa sulla quale si base il paradigma del dono è che il dono costituisca il performatore per eccellenza delle alleanze. Ciò che le suggella, le simboleggia, le rende vive» (Ivi, p. 12).

Benché il volontariato penitenziario rappresenti solo una piccola parte dell’apporto che i volontari danno al sistema sociale del nostro paese, occorre riconoscerne l’elevato peso specifico nell’ambito dell’esecuzione penale sia intramuraria che esterna. Ormai è imprescindibile la presenza di personale volontario all’interno delle carceri per ogni genere di supporto: dalle esigenze materiali, di ascolto e spirituali ai detenuti, fino alla realizzazione delle attività trattamentali, quindi lavorative, culturali, sportive, ecc.

Il recupero del cittadino deviante, del reo, del suo capitale umano coinvolge l'intera società, l'intero "patrimonio umano" costituito da una collettività coinvolta in una donazione di tempo e risorse per il recupero del valore di coloro che si sono persi nel percorso deviante. Quindi, ognuno, oltre le istituzioni con gli specifici ruoli e doveri, è tenuto a prendere parte alla rieducazione e alla risocializzazione. Il legame sociale sancito dal dono lega gli individui preservandone però la libera autodeterminazione, senza forme dedotte da schemi e sistemi preordinati, ma in base a scelte e preferenze dove l'imprevisto e l'inatteso giocano spesso un ruolo importante. Il volontariato, inteso quindi come dono alla collettività, è innanzi tutto una "scommessa", dagli esiti incerti riguardo al fatto che l'altro ricambierà. In questo senso Caillé parla del dono come di un "salto nell'ignoto" (Caillé, 1998, p. 122), «Chi prende l'iniziativa del dono non può in alcun modo essere certo che l'altro risponda [...]. Ma è proprio nella capacità di correre questo rischio, di affrontare gli esiti inevitabilmente incerti di una scommessa che si restituisce la chance alla fiducia e le si consente di rinascere nella sua qualità di collante sociale per eccellenza» (Pulcini, 2005, p. 200).

La logica che presiede all'instaurarsi dei legami deve contenere questo elemento che Caillé chiama "incondizionalità" e che implica il rischio di «esporsi alla possibilità che quel che viene restituito differisca da quel che è stato dato, sia restituito ad una scadenza sconosciuta, forse mai, sia dato in cambio da altri che quelli che avevano ricevuto o non sia restituito per niente» (Caillé, 1998, p. 80).

È indubbio che la rieducazione, disciplinata da norme e delegata a organizzazioni, strutture e professionalità specifiche sia un fatto tecnico: abbiamo tribunali, giudici, penitenziari, educatori, psicologi, assistenti sociali. Le norme ci indicano cosa può essere misurato e ricostruito attraverso le tecniche del trattamento penitenziario, ma è indubbio che ciò che rende possibile l'inclusione sociale è la partecipazione della comunità, che contribuirà a spostare la rieducazione da una questione tecnica a un valore condiviso, prescindendo dai contenuti politici, laici o religiosi che muovono l'azione.

Emerge quindi la persona, le persone che interagiscono per ri-educare, perché nessun contesto educativo (e quindi ri-educativo) può prescindere dall'intervento dell'altro, non necessariamente in un rapporto di dipendenza o causa effetto, ma certamente di sinergia per il bene della collettività. Peraltro perché, riprendendo il paradigma del dono, ciò che si realizza non riguarda il simile, ma l'estraneo, colui che appartiene a un'altra tribù, il nemico: è a questi e non a quelli che bisogna donare. «D'altra parte, tutto il *Kula* intertribale costituisce, a nostro avviso, il caso estremo, il più solenne e drammatico di un sistema più generale. Esso fa uscire la stessa tribù, al completo, dalla stretta cerchia delle sue frontiere, dei suoi interessi e dei suoi diritti» (Mauss, 2002, p. 47). «L'obbligo di invitare è del tutto evidente, quando viene praticato da clan a clan, o da tribù a tribù. Esso non ha neppure senso se l'invito non è fatto a persone diverse dai componenti della famiglia, del clan o della fratria» (Ivi, p. 68).

Senza altro, dopo tante difficoltà d'integrazione nel sistema, oggi il volontariato rappresenta un patrimonio di grande valore non solo per gli interventi a sostegno dei detenuti, ma come supporto complessivo all'Amministrazione Penitenziaria in un momento di estrema problematicità sul piano strutturale, economico e organizzativo. In particolare in una fase di carenza di personale e di risorse economiche, per i tagli lineari sulla gestione dell'intero sistema carcere, con conseguenze specifiche sul trattamento del detenuto, in quanto, se alcuni capitoli di spesa sono tassativi (stipendi, sicurezza), quelli che riguardano la rieducazione non lo sono.

Ecco allora che le migliaia di volontari penitenziari diventano per l'Amministrazione un valore insostituibile, da un lato per il contributo materiale che portano laddove le risorse istituzionali non arrivano per la carenza di fondi, dall'altro per la qualità della loro presenza nell'opera di ascolto e vicinanza a chi è recluso.

Criticità e diffidenze reciproche minano di sovente il rapporto collaborativo, è però indubbio che i rischi possono derivare dall'intervento di persone non adeguatamente formate e organizzate, o con motivazioni che oltre a non essere in linea con le previsioni di legge, possono arrecare danno al detenuto e allo stesso volontario. Elemento chiave diventa allora la formazione e la selezione, entrambi sono l'elemento di garanzia per l'efficacia dell'intervento del volontario, sia sul piano organizzativo che educativo, perché il gesto spontaneo, il dono del proprio tempo e delle proprie energie non sia confuso con la ricerca di emozioni o di "espiazioni".

Alla persona privata della libertà, sia in attesa di giudizio che in esecuzione di pena, non occorre un interesse estemporaneo o emotivo, tantomeno ci si può avvicinare con improvvisazione o con superficialità, il carcere è il luogo deputato alla ricostruzione della persona, dove il sostegno, la relazione educativa, il trattamento, si pongono l'obiettivo di aiutare la persona a costruire un progetto di vita, a creare legami utili, a scoprire i propri talenti. Il carcere è un ambiente complesso, non solo una città nella città, ma un luogo dove tutte le difficoltà e le asperità della vita si trovano raccolte; pertanto, ogni parola, gesto, atteggiamento, deve essere finalizzato in ogni istante a vedere, riconoscere e comprendere per tentare di ricostruire e restituire a tutti noi una risorsa unica.

Riuscire a fare tutto questo in un luogo che contraddice se stesso con la pretesa di trasformare in meglio le persone rinchiodendole, è un'impresa davvero difficile se non folle. Per questo il contributo di chi consapevolmente, volontariamente decide di dare il proprio apporto all'opera rieducativa deve essere valorizzato e canalizzato in un progetto di formazione e motivazione permanente, che associ il volontario e il soggetto deviante in un percorso che responsabilmente e reciprocamente porti entrambi, nei diversi ruoli, a creare le condizioni per l'inclusione in una relazione educativa di assoluto valore sociale. La donazione compiuta dal volontario produce in lui e in chi la riceve un messaggio positivo sulla sua vita. Chi dona, infatti, investe senza uno specifico tornaconto su un'altra persona, superando le logiche economiche segnate dal profitto e dal tornaconto. Il donare evidenzia, inoltre, la libertà di poter disporre di se stessi e delle proprie risorse per un bene che, non essendo particolare o esclusivo, è un bene comune, cercato e costruito avendo la possibilità di contribuire e di partecipare.

Il prendere in carico, condividendo nella prossimità e nella quotidianità i disagi e le risorse per affrontarli, induce gradualmente l'acquisizione di stili di vita e di comportamenti che ricostituiscono e consolidano un tessuto sociale spesso disgregato e frazionato. Per questo la dinamica di dono che si sviluppa a partire dall'impegno di volontariato, supera la condizione dello scambio reciproco e dell'ambito donatore-beneficiario, inducendo benefici diretti anche al contesto sociale di riferimento e non necessariamente reciproci.

È appunto in questo senso che il valore educativo del volontariato si esprime: nella reciprocità della relazione educativa tra chi dimostra il valore dell'uomo depurato dal principio retributivo e il detenuto che raccoglie il valore di quanto a lui donato. L'onere che il volontario assume in questa relazione, contribuisce ad attivare nel detenuto il processo di responsabilizzazione, quindi, la comprensione della gravità del danno arrecato, un passaggio basilare nel percorso di revisione critica.

La bidirezionalità della relazione ha pertanto una particolare rilevanza sia per il detenuto, sia per il volontario. Occorre considerare che la perdita di contatto con le proprie amicizie, con gli affetti, comporta, in particolare nelle fasi critiche della detenzione (arresto, sentenze, scarcerazione), una perdita di contatto con se stessi. Il recupero di questo contatto richiede una esperienza di condivisione delle proprie difficoltà con chi è disponibile all'ascolto ed al sostegno, un'azione di sovente esperita attraverso il volontario attivo negli sportelli d'ascolto, una situazione nella quale egli, oltre ad agire per il sostegno della persona, sperimenta la realtà altrui che inevitabilmente aiuta a meglio comprendere se stessi. Una situazione comunque a rischio per l'operatore non adeguatamente preparato e supportato, in quanto può vivere con angoscia l'esperienza di solidarietà, rimanendo imprigionato nel ciclo del dolore altrui.

Diviene quindi fondamentale la presenza del gruppo di volontariato, che da un lato fornisce gli stimoli e il sostegno all'esperienza, ma dall'altro consente di sviluppare le chiavi di lettura delle esperienze e accresce in quantità e qualità i momenti di confronto utili a rileggere i casi e le vicende.

Allo stesso modo il volontario, figura riconosciuta dall'istituzione carceraria ma super partes rispetto al sistema penitenziario, si pone come latore di un messaggio positivo verso la comunità diffidente, creando da un lato le condizioni per la risocializzazione, ma dall'altro rappresenta un elemento di garanzia nel processo di responsabilizzazione sociale che coinvolge tutti gli attori del processo inclusivo. In linea, quindi, con le finalità della pena, con un ruolo che non trascura le esigenze di sicurezza, rispettando la vittima e la società, per arrivare al nucleo della rieducazione: umanità della pena, rispetto della dignità del condannato e opportunità inclusiva.

Infine, il volontario, non condizionato dall'appartenenza "gerarchica" al sistema penitenziario, può partecipare offrendo una capacità critica e una sensibilità sociale spesso dimenticata da una Amministrazione che, di sovente, ha solo una sensibilità amministrativa e un obbligo istituzionale.

Pur apparendo un paradosso per chi ritiene rischiosa la presenza di estranei, la partecipazione dei volontari può aiutare la sicurezza all'interno di un diverso concetto di custodia rispetto a quello di sovente adottato. La maggiore e più articolata conoscenza dell'individuo permette di elevare il livello di sicurezza non solo detentiva ma sociale, inoltre, appunto per la bidirezionalità garantita dalla presenza della comunità esterna dentro le carceri, può supportare un maggiore consenso sociale alle politiche inclusive per i detenuti. In questo modo la previsione di convocare nel Gruppo di Osservazione e Trattamento anche i volontari, direttamente o tramite il rappresentante in caso di gruppi organizzati, rafforza sia la legittimità del ruolo nell'organizzazione, sia e soprattutto, garantisce un contributo ulteriore alla conoscenza della persona e delle dinamiche interne alla comunità penitenziaria.

Indubbiamente sicurezza è anche un clima di maggiore distensione e dialogo favorito dalla presenza di persone "esterne", non è casuale a questo proposito, la relazione tra le carceri più aperte all'ascolto e la diminuzione degli atti di autolesionismo e di suicidi, in generale il diverso clima organizzativo favorito dal reciproco riconoscimento del ruolo, può influire per migliorare i margini di rischio insiti nel sistema carcerario.

Ma, nonostante i tanti anni trascorsi tra i vari passaggi normativi, è una strada ancora all'inizio del suo percorso; i mutamenti spaventano, in particolare nei sistemi incardinati sulle routine, istituzionalizzati e istituzionalizzanti, ma la prova dell'utilità della trasformazione deriva dalla dimostrazione che il cambiamento garan-

tisce sicurezza, specie in fasi di profonda continua modificazione delle dinamiche sociali e dei fenomeni devianti, molto diversi, nella genesi e nello sviluppo, alle stesse previsioni dell'Ordinamento Penitenziario del 1975. Del resto la stessa legge di riforma, ebbe a suo tempo notevoli difficoltà ad essere accettata per la sua eccessiva modernità, conoscendo resistenze, sia da parte del personale che dalla stessa Amministrazione penitenziaria, motivate da timori poi rivelatisi infondati.

I volontari penitenziari sono quindi una ricchezza della quale ancora non è compreso appieno il potenziale produttivo in termini educativi e organizzativi, ma anche strategici per perseguire l'obiettivo finale dell'inclusione e della riduzione della recidiva.

3. Il volontariato cattolico nelle carceri, un dono tra fede e speranza di recupero del capitale umano: l'esempio della Caritas

Le grandi associazioni di volontariato, intese nell'accezione attuale, appaiono negli anni '70, epoca in cui si assiste ad una profonda rivoluzione culturale in campo politico, culturale e religioso; su questa scia si attiva un'esigenza di rinnovamento istituzionale ed emerge il bisogno di partecipazione da parte dei cittadini. Anche sul versante ecclesiale incalza il bisogno di aggiornamento e rinnovamento, come conseguenza dei mutamenti storici e della celebrazione del Concilio Vaticano II. Nello stesso contesto storico culturale prende forma la riforma penitenziaria del 1975 che, come già evidenziato, prevede la partecipazione del volontariato in molti livelli della vita carceraria e del trattamento penitenziario. L'ordinamento penitenziario, inoltre, da un lato stabilisce la libertà di professare la propria fede religiosa, dall'altro garantisce la celebrazione dei riti del culto cattolico e conferma il ruolo istituzionale del cappellano penitenziario e la sua partecipazione attiva al trattamento del detenuto. Di conseguenza, la posizione laica della norma consente l'accesso di volontari di qualsivoglia orientamento religioso, ma, nei fatti, la posizione avanzata del volontariato di ispirazione cattolica e il supporto dei cappellani penitenziari, permette il consolidamento del ruolo attivo della comunità ecclesiale all'interno delle carceri e l'affermazione delle grandi istituzioni cattoliche. Un volontariato di ispirazione ecclesiale e cattolica che, per quanto internamente eterogeneo, trova la sua ragion d'essere nel principio evangelico di amore per il prossimo, nella *pietas* cristiana, nella *caritas* (Pastore 2011, p. 54). «La caritas cristiana assume, lungo l'arco del tempo, sia un valore privato che un valore pubblico e, al di là di ogni criticismo, è un potente fattore di elevazione del tasso di civilizzazione in Occidente» (Toscano, 2011, p. 6).

Nella Chiesa cattolica, la devozione all'altro passa attraverso le istituzioni religiose e mantiene un carattere di appartenenza all'interno di un ordinamento che in parte collabora e in parte contrasta con le istituzioni statali, in base, appunto, alla separazione degli ordinamenti. Il volontariato si avvale non solo della qualità organizzativa delle organizzazioni cattoliche da lungo tempo operanti nel campo senza fini di lucro, ma anche della sollecitazione individuale alla cura del prossimo secondo la virtù teologale, da San Paolo ritenuta la virtù più importante, della carità cristiana. L'aiuto ai deboli, storicamente assolto dalle istituzioni ecclesiastiche nei Paesi di cultura cattolica, è transitato in gran parte alle istituzioni statali nel corso dell'edificazione e consolidamento del welfare state, oggi in crisi, rimandando al volontariato l'azione di supporto sociale, evidenziandone la capacità sussidiaria in una condizione di ridotte risorse e un aumento dell'apporto dei soggetti non profit (Damari, 2011, p. 35).

Il volontariato non fa disquisizioni teologiche, storiche, filologiche sulla carità, ma vive nei contenuti originali di comunione, condivisione, di servizio alla pari, combattendo nei fatti ogni forma di emarginazione, sia quella che nasce dal rifiuto di rapporti interpersonali, sia quella che nasce dalle strutture emarginanti e discriminanti come il carcere. (Nervo, Ferdinandi, 2013).

Occorre però considerare che secondo Giovanni Nervo (1990), presbitero, partigiano e padre fondatore della Caritas Italiana, la strada del volontariato dei cristiani è la condivisione non solo la donazione conformemente all'insegnamento di Cristo, pertanto i gradi di comunione potranno essere diversi, secondo i doni e le condizioni di vita, ma l'atteggiamento interiore e il metodo esteriore dovranno muoversi verso la solidarietà e l'amore cristiano. Quindi lo specifico cristiano del volontariato, in quanto illuminato dalla fede, si distinguerà per le specifiche motivazioni che, se vive, produrranno più frutti, maggiore generosità nella donazione, speranza e continuità anche nell'insuccesso, amare e dare a fondo perduto senza chiedere nulla e senza aspettarsi nulla, principi questi alimentati nell'eucarestia quando è chiesto di fare in memoria di lui.

È proprio grazie a Monsignor Nervo che la Caritas, organismo della Chiesa italiana, venne istituita dalla Conferenza episcopale italiana nel 1971 per promuovere e coordinare tutta l'attività caritativa della Chiesa nel nostro paese, compresa una particolare attenzione al problema dei detenuti e delle loro famiglie sia a livello nazionale, diocesano e parrocchiale, affrontando in particolar modo quelle situazioni che solo apparentemente sembrano non interessare la società perché in qualche maniera già risolte, con una pena o comunque contenute in un carcere.

Gli interventi strutturati in collaborazione con le direzioni degli istituti penitenziari riguardano: l'assistenza degli indigenti, specie immigrati; il reinserimento sociale anche tramite la formazione e il lavoro all'interno di cooperative sociali; l'accoglienza in occasione di permessi concessi dal magistrato di sorveglianza come la visita dei familiari al detenuto e l'accesso alle misure alternative alla detenzione, altrimenti impossibili per molte persone se non ci fosse una rete di centri di accoglienza promossi dalla comunità ecclesiale. Inoltre le Caritas diocesane, mediante l'azione dei volontari penitenziari, soprattutto tramite i Centri di ascolto, si prendono carico di percorsi di riconciliazione tra condannato e vittima e interventi di mediazione penale che non si esauriscono fra le mura di un carcere, promuovendo dei percorsi di riconciliazione in linea con le richieste istituzionali, attenti alle famiglie dei detenuti e alle vittime del reato.

Altro aspetto chiave, che coincide con la necessità di promuovere socialmente il principio di solidarietà e responsabilità collettiva del percorso rieducativo inclusivo, è la funzione pedagogica di promozione sociale affrontata dall'istituzione cattolica, affrontando quelle resistenze culturali che si celano anche in alcuni segmenti delle comunità ecclesiali. Un potenziale pedagogico del volontariato che si realizza anche nell'ambito delle Chiese locali, attraverso le attività pastorali, cambiando radicalmente l'approccio alla persona bisognosa, quindi superando la beneficenza (dal ricco al povero) e l'elemosina (dono di cose avanzate o superflue) per dare valore al contenuto originale della condivisione, della comunione e del servizio (Damoli, Lovati, 1994).

Il capitale sociale non è meno fondamentale, per i volontari, rispetto al capitale umano e a quello socioeconomico, ma assume un effetto addizionale e media gli esiti delle risorse individuali, applicate al campo delle scelte solidali, ampliando le possibili applicazioni (Wilson, Musick, 1998). A vari gradi, l'agire volontario determina un'azione collettiva, ovvero una rete di comportamenti e relazio-

ni tra attori che producono capitale sociale in cui sono comprese informazioni, supporto, fiducia e obbligazioni (Psaroudakis, 2011, p. 70).

Quindi, il dono del tempo del volontario, affiancato ai valori religiosi, etici e politici, richiamato dai principi costituzionali, è un elemento chiave per agire nei termini rieducativi inclusivi e sollecitare un modello di intervento per il recupero del capitale umano del detenuto, una risorsa, un valore recuperabile attraverso il modello della capacitazione. Risultano utili ai fini di questa riflessione sul ruolo del volontariato cattolico per il recupero del soggetto deviante, alcune considerazioni del Cardinale Martini, il quale ritiene che la società umana, abbandonando i suoi falsi valori, deve ritornare a scoprire ed a credere che le persone sono un grande valore, che anche i colpevoli appartengono vitalmente alla propria comunità, che per motivi di solidarietà si deve condividere il loro fallimento per ricondurli ad una nuova umanizzazione. In conclusione, che una società dimostra di essere matura solo quando sa assumersi le proprie responsabilità di fronte al male, condividendone la colpa e l'espiazione (Martini, 2002).

Conclusioni

Per giungere al termine di questa analisi sulla specificità del volontariato penitenziario e quindi sulla relazione tra dono e recupero del deviante, al fine di comprendere una realtà complessa e difficile da rappresentare, è necessario puntualizzare alcuni elementi partendo dal concetto stesso di volontariato. Omoto e Snyder (1995), collocano il volontariato tra i comportamenti d'aiuto programmati, caratterizzati dalla ricerca attiva di opportunità per poter aiutare altre persone, dalla libera decisione di tempi e modalità nei quali svolgere l'attività, dall'affermazione di valori, dalla promozione di cambiamenti sociali e dalla funzione di mediazione tra gli individui e le istituzioni. La legge 266 del 1991 definisce il volontariato come "attività personale, spontanea e gratuita, senza fini di lucro e mirata alla solidarietà"; le due definizioni inquadrano così gli aspetti sostanziali, ma se consideriamo l'azione che ne è alla base, un "dono", ci si apre all'analisi del fenomeno, in particolare quando si realizza nel particolare contesto della giustizia e delle carceri.

Godbout (1992) sostiene che il volontariato può essere definito come un dono moderno, che permette l'attualità del gesto preservando i singoli e la loro libertà dalle costrizioni della comunità. Ma il concetto di dono legato al volontariato è da tempo oggetto di dibattiti, specie in quelle situazioni, come quella penitenziaria, che mettono in discussione l'identità e il ruolo dei volontari di fronte a sé stessi, all'utenza, alle istituzioni. Infatti, il dono può essere considerato l'espressione unilaterale della solidarietà, oppure un atto proprio di una relazione di reciprocità; la prima è ritenuta la modalità prevalente che caratterizza il volontariato nel nostro sistema sociale, tuttavia, donare, per i contenuti e i processi relazionali e organizzativi che comporta, ma anche per le configurazioni del particolare rapporto tra dare e ricevere, può sottendere reciprocità ed aspettative.

Come sottolineava Simmel (1998), in linea di principio anche il soggetto che riceve è un soggetto che dà, da lui si muove verso il donante un raggio di azione, ciò fa del dono un'azione reciproca, un fatto di rilevanza sociale. Ciò avviene perché il bisognoso, anche se escluso dal processo di scopo del donante, si trova attraverso il dono nella condizione di poter restituire il beneficio alla collettività a cui appartengono entrambi; quindi, ciò che viene elargito tramite una spontanea donazione di tempo o di beni, è restituito alla società, legittimando

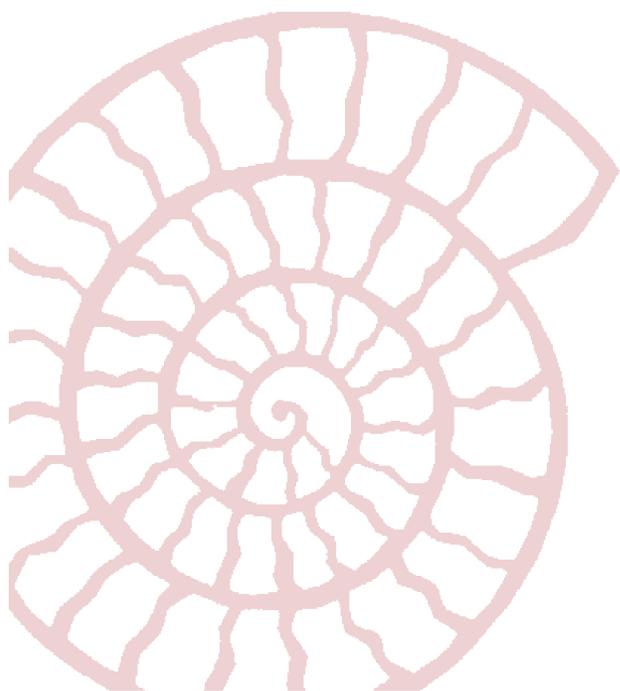
agli occhi della collettività l'atto del donare. Seguendo questa riflessione, il ricevente non è il fine ultimo del dono, ma il mezzo attraverso cui il donante raggiunge il proprio scopo, ideale, religioso, morale, sentimentale, politico o altro, non comportando per questo giudizi morali o etici. Naturalmente non sono escluse le motivazioni puramente altruistiche in assenza di aspettative consce di benefici o contropartite, del resto le motivazioni sono un indicatore parziale dei processi mentali che riguardano il rapporto tra sé e il contesto; in linea con Bateson (1997) riteniamo che buona parte dell'epistemologia personale è nascosta alla coscienza, pertanto, ciò di cui ci riteniamo consapevoli, sono solo approssimazioni più o meno elaborate di ciò che è invece scarsamente accessibile.

Proseguendo nella riflessione sul volontariato penitenziario, occorre sottolineare la rilevanza socio-economica riferita al concetto di gratuità, intesa non come motivazione intrinseca ma come fine dei rapporti. Tale caratterizzazione si può osservare nelle forme di attualizzazione del dono, ovvero, secondo Mauss, come forma di scambio fondato su movimenti di dare-ricevere-restituire, ma senza quel vincolo di obbligazione presente nelle culture studiate dall'antropologo, bensì basate sul carattere emergente nella relazione del donare, che può comprendere aspetti di obbligazione solo parziali in un contesto di libertà di scelta, espressione e appartenenza. In questa fattispecie, la gratuità assume il significato economico di solidarietà collettiva, di conseguenza, un sistema fondato sulla gratuità può essere definito come sistema a economia solidale. È sempre vero però che nel dono si rispecchia la personalità del donatore che si esprime nella relazione; per questo l'accettazione dell'altro è ciò che colloca il dono, così come teorizzato da Mauss, fuori dalle logiche di mercato (Caillé, 2008). Parallelamente, le scelte soggettive eseguite dal volontario sono un indicatore dell'avanzare della coscienza civile (Rossi, Boccaccin, 2006), di conseguenza, al volontariato è assegnato un ruolo chiave nell'evoluzione del sistema sociale e, nello specifico, dell'organizzazione della giustizia, un movimento in grado di incidere significativamente sulle istituzioni politiche mediante la diffusione la reciprocità e di dono all'interno delle relazioni sociali.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Caillé, A. (1998). *Il Terzo Paradigma. Antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caillé, A. (2008). Note sul Paradigma del dono. In Grassatelli, P., Montesi, C. (2008). *L'interpretazione dello spirito del dono* (pp. 21-39). Milano: FrancoAngeli.
- Damari, C. (2011). Modelli di volontariato in Europa. Tra etica e politica. *Sociologia e ricerca sociale*, 96, 32-53.
- Damoli, E., Lovati, A. (1994). *Carcere e società: oltre la pena*. Segrate: Piemme.
- Ferdinandi, S. (a cura di) (2013). *L'alfabeto della carità. Il pensiero di Giovanni Nervo, «padre» di Caritas Italiana*. Milano: EDB.
- Godbout, J.T. (2002). *Lo spirito del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Godbout, J.T. (1998). *Il linguaggio del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Martini, C. M. (2002). *Sulla giustizia*. Milano: Mondadori.
- Nervo, G. (1990). Il volontariato tra realtà e prospettive. *Italia Caritas documentazione*, 1, 3-8.
- Omoto, A.M., Snyder, M. (1995). Sustained Helping without Obligation: Motivation, Longevity of Service, and Perceived Attitude Change among Aids Volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 671-686.

- Pastore, G. (2011). Il volontariato in Italia: dinamiche e processi storico-sociali. *Sociologia e ricerca sociale*, 96, 54-67.
- Pulcini, E. (2005). *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Psaroudakis, I. (2011). Il volontariato: una mappa concettuale. *Sociologia e ricerca sociale*, 96, 68-86.
- Rossi G., Boccaccin L. (2006), *Le identità del volontariato italiano. Orientamenti valoriali e stili di intervento a confronto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simmel, G. (1998). *Sociologia*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Toscano, M.A. (2011). Prefazione. Il volontariato tra principi e pratiche. *Sociologia e ricerca sociale*, 96, 5-8.
- Wilson, J., Musick, M. (1998). The Contribution of Social Resources to Volunteering. *Social Science Quarterly*, 4, 799-814.





Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria

Methodological perspectives of Physical Education

Ferdinando Cereda

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
ferdinando.cereda@unicatt.it

ABSTRACT

The methodology of physical activities are taken into account and are situated in the contemporary educational horizon.

Its importance in the educational acting on both the body and the mind is described in the general educational context and in the school context as well.

Physical education has its primary scope in developing all the functions of the person considered in all the components that constitutes the selfsame person.

Physical education has its reason of existing in methodological and teaching models that make possible the introduction to sport education and to actual sport.

The goals of physical education have to be included in those of the general education and a methodological discourse has to be based upon these premises, that is what is to be effected by means of movement and basing upon this choosing the means considered more suitable to fulfil them.

La metodologia dell'attività motoria viene presa in considerazione e collocata nel panorama educativo attuale. L'importanza della sua azione educativa sul corpo e sulla mente viene riportata inoltre nel contesto dell'educazione in generale e nell'ambito scolastico.

L'educazione motoria si pone lo scopo primario di sviluppare tutte le funzioni della persona intesa in tutte le componenti che la costituiscono.

L'educazione fisica trova la sua ragion d'essere in modelli metodologici e didattici che rendono possibile l'introduzione all'educazione sportiva ed allo sport vero e proprio.

I fini dell'educazione motoria devono rientrare in quelli dell'educazione generale e un discorso metodologico deve partire da queste premesse, da cosa s'intende realizzare attraverso il movimento e subordinare la scelta dei mezzi ritenuti più idonei per realizzarli.

KEYWORDS

Physical Activity, Sport, Teaching, Methodology.
Attività Fisica, Sport, Insegnamento, Metodologia.

Introduzione

Se l'educazione generale è l'azione intesa a sviluppare tutte le facoltà dell'uomo, l'educazione motoria deve essere compresa con pieno diritto e al posto che le compete (Le Boulch, 1979; Sibilio, 2015a). La Scuola dovrebbe adempiere a questo compito con interesse e attenzione non inferiori a quelli dedicati agli altri aspetti dell'educazione generale (Carraro, 2004). L'educazione al movimento è una disciplina di formazione poiché si rivolge alla personalità totale dell'individuo e svolge la sua azione educativa sul corpo e sulla psiche del soggetto.

Peraltro l'essenza dell'uomo non è concepita come puro intelletto, né come pura volontà, ma come una vera e propria unità non solo psicologica (d'intelletto, sentimento e volere) ma psico-fisica. In altri termini, il rapporto tra la vita fisica e la vita psichica, o, meglio ancora, tra il corpo e lo spirito, è da considerarsi, come un rapporto costante, così da rappresentare una realtà unica, nella quale solo per astrazione si distinguono l'uno dall'altro i due domini (Novara, 1962).

L'educazione motoria può essere annoverata tra le scienze dell'educazione ed è importante nella definizione e nella costruzione dei processi formativi ed educativi (Lipoma, 2014). I principi e le esplicazioni della sua didattica particolare risultano di grande beneficio a tutto il sistema istruttivo. Una didattica diversa da tutte le altre per quel misto di praticità, di coerenza logica, di verificabilità e di falsificabilità in essa presente. L'educazione motoria è un linguaggio e come tale possiede:

- Una dimensione semantica, costituita dall'insieme dei fattori della motricità;
- Una dimensione sintattica, costituita dall'insieme dei legami dei fattori della motricità;
- Una dimensione logica, costituita dalla disposizione gerarchizzata della motricità.

Il linguaggio motorio e i suoi codici possono essere ampliati sempre più e, quindi, educati. Si realizza così l'educazione specifica del linguaggio motorio, cioè educazione del movimento (Sotgiu, 1989). Questo, a sua volta, può essere utilizzato per educare e ampliare altri linguaggi, realizzando così l'educazione attraverso il movimento.

La scuola, quella primaria in particolare, dovrebbe avere un ruolo centrale nel favorire la pratica di un'ampia varietà di esperienze motorie, fornendo non solo strumenti e occasioni di pratica, ma anche elementi di conoscenze e competenze, che possono orientare la scelta, motivare alla partecipazione e, non ultimo, contribuire al benessere di alunni e insegnanti (Carraro, 2008).

Comunque proprio nel contesto della ricerca del benessere, il ruolo della scuola è fondamentale. La scuola primaria, per esempio, rappresenta uno dei luoghi fondamentali per la crescita e l'educazione della persona, processi che non possono non confrontarsi con il corpo, con la corporeità e con le numerose opportunità offerte dall'esperienza del movimento. Si ritiene che questo compito non possa essere attribuito ad altre agenzie educative, come ad esempio le società sportive, o ad altre figure professionali, come gli esperti che vengono talvolta chiamati ad intervenire su specifici progetti.

La parola chiave di uno dei modelli educativi che rivolgono particolare attenzione all'educazione al movimento è "la variabilità della pratica" (Pesce, 2015). In questo modello educativo la finalità principale consiste, partendo dalla formazione del corpo in movimento, ad arrivare alla formazione delle abilità di vita del cittadino, cavalcando l'onda della naturale gioia di muoversi dei bambini.

Nella stessa direzione si stanno attuando degli interventi, ancora a livello sperimentale e principalmente negli Stati Uniti, che seguono una nuova tecnica di insegnamento: la “lezione fisicamente attiva”. Questa inserisce l’educazione fisica nell’ambito dell’insegnamento scolastico in maniera innovativa. Le sessioni tenute dall’insegnante hanno la finalità di incorporare l’attività fisica direttamente nell’insegnamento di altri contenuti e di altre materie scolastiche (Norris et al., 2015).

1. Uno sguardo all’educazione motoria

L’azione didattico-educativa motoria dovrebbe essere realizzata attraverso procedure e metodologie differenziate generali e specifiche, finalizzate rispettivamente alla formazione di base di ogni allievo e all’educazione alla polisportività. L’educazione motoria si pone lo scopo primario di sviluppare al meglio tutte le funzioni della personalità definita come un costrutto teorico estremamente complesso, che reagisce unitariamente a stimoli proprio ed esteroceettivo e che si forma in virtù dell’interazione continua fra la dotazione biologica e l’ambiente in cui si situa (Meinel, 1984; Rikard, 2006).

Nonostante il riconoscimento del valore dell’attività motoria e dello sport come promotori del benessere personale, questi non sono direttamente in grado di influenzare la diffusione della pratica sportiva. Le indagini effettuate nell’ambito dell’evoluzione dell’educazione motoria denunciano un deficit progressivo dell’efficienza fisica e motoria nella popolazione scolastica (Pesce, 2015). Una causa di questa situazione può essere individuata proprio nella concezione dello “sport – spettacolo – commercio”. La strumentalizzazione del corpo finisce per annullare la dimensione ludica del movimento e, anziché sviluppare potenzialità e incoraggiare al superamento dei propri limiti con la pratica sportiva, seleziona ed emargina. Inoltre l’azione sinergica delle agenzie educative ha avuto esiti significativi nell’introdurre nel pensiero comune argomenti quali stili di vita, benessere, tutela della salute, purtroppo senza comportare un reale cambiamento nelle abitudini di vita della popolazione.

Per far fronte all’emergenza sociale della sedentarietà, della deroga al fair play e dell’abbandono precoce della pratica motoria e sportiva, occorre delineare un nuovo percorso di continuità tra la famiglia, la scuola e il mondo dello sport. Sinergicamente, questi attori devono garantire l’educazione “per”, “in” e “attraverso” le attività motorie e sportive (Nordmann, 2007), seguendo un modello coerente con il percorso formativo tracciato nelle Indicazioni Nazionali fornite dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (Cereda, 2016).

Tre sono gli ingredienti essenziali del cambiamento: la formazione integrata fra i diversi attori del mondo educativo e sportivo, il supporto agli insegnanti di scuola da parte dei laureati in Scienze Motorie e un nuovo modo di coinvolgere e motivare i bambini nelle attività motorie e sportive.

La difficile finalità proposta consiste invece nell’incremento di popolazione che farà della vita attiva e salutare e del fair play un’abitudine permanente, in linea con le direttive HEPA dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (HEPA, 2014) e in coerenza con la prospettiva trasversale dell’Educazione alla Convivenza Civile (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2009), finalità irrinunciabile del sistema educativo nazionale. Inoltre, in una prospettiva olistica di sviluppo del capitale umano, occorre sottolineare l’apporto fondamentale dell’attività motoria in generale e dell’Educazione fisica in particolare per lo svilup-

po integrato del capitale individuale, fisico, emozionale, intellettuale e sociale e produttivo della persona (Bailey et al., 2013).

Comunque sia, l'impostazione e la soluzione del problema metodologico costituisce un fatto di dottrina, che porta la ricerca alle basi scientifiche dell'educazione motoria per conoscere la motricità nei suoi aspetti anatomo-fisiologici e psico-pedagogici, abbandonando qualsiasi forma di empirismo.

Si tratta quindi di rinnovare metodi non più consoni ai tempi e d'improntare l'insegnamento alle più aggiornate concezioni dell'uomo negli aspetti bio-psico-pedagogici, per realizzare un'opportuna linea didattica.

In tale prospettiva si sta affermando per esempio una nuova metodologia che si basa sulla visualizzazione del corpo nella chinesiologia (Azzarito, 2010).

2. Posizione del problema

Si osserva un tentativo di revisione tecnica per dare al movimento un'espressione nuova, dinamica, estetica ma ancora lontano da un orientamento metodologico nuovo, poiché legato ancora ad un'educazione fisica svolta secondo la sistemazione tradizionale, anziché per motivazioni. Si tratta di esercizi a corpo libero, con i piccoli attrezzi, ai grandi attrezzi, di corsa breve e veloce, di giochi ginnastici e presportivi, anziché esprimere motivazioni di ordine fisiologico, psicologico, pedagogico. Ovvero, parlare dei fini dell'educazione motoria che rientrano in quelli dell'educazione generale (Gamelli, 2004). Un discorso metodologico deve partire da queste premesse, da cosa s'intende realizzare attraverso il movimento e subordinare la scelta dei mezzi ritenuti più idonei per realizzarli.

Il movimento è un mezzo, tanto quanto lo sono gli attrezzi, per realizzare quanto la persona del nostro tempo domanda, come una sua reale necessità e quanto l'educazione generale gli propone di acquisire per non essere travolto da condizioni di vita da lui stesso create, che oggi lo opprimono, lo determinano e lo condizionano (Cereda, 2013).

Per tale motivo, qualsiasi metodologia, per essere valida, deve indossare gli abiti dell'uomo del suo tempo, comprenderlo, soddisfarlo, correggerlo, indirizzarlo. È quindi lecito affermare che il fine dell'educazione fisica non sia tanto il possesso della salute, della forza, della velocità, della potenza, ecc., fini a se stesse, quanto il senso di pieno equilibrio e di benessere che deriva dal loro possesso.

Nella metodologia della "visualizzazione" del corpo (Azzarito, 2010) si ricerca e si propone addirittura l'adozione di nuovi metodi di analisi, con il supporto di immagini scelte secondo specifici criteri da sottoporre ai giovani; anche con l'utilizzo di interviste effettuate con gli stessi sempre sulla base della visione di immagini. Vengono quindi adottati nuovi metodi per permettere ai giovani di "parlare" in modo significativo delle loro esperienze e della loro percezione del corpo in contesti di attività fisica.

Mentre lo studio del corpo come una "macchina" ha dominato la ricerca e la produzione del sapere da parte degli studiosi dello sport (per es. biomeccanica, apprendimento motorio, pedagogia dello sport), indagare sulle dimensioni motorie del corpo nella chinesiologia, del "corpo nella cultura", permette ai ricercatori di esplorare le relazioni interdipendenti tra potere, significati culturali assegnati al corpo e problemi di disuguaglianza negli ambienti dell'attività fisica.

In breve, si suggerisce che l'adozione da parte dei ricercatori di una ricerca qualitativa nelle sue varie forme può portare a intuizioni sociologiche del "corpo in movimento" per l'appunto nel campo della chinesiologia.

Perciò si considera anche il problema contemporaneo di come vengano costruite le “narrazioni” visive del corpo. Le società occidentali sono sempre più caratterizzate da trend globali attraverso i quali la cultura dei media popolari fabbrica immagini a non finire del corpo attivo nel fitness, nella salute e nei contesti sportivi (TV, riviste, internet,...). Il modo in cui i giovani vedono se stessi e gli altri nello sport sono inestricabilmente connessi alla maniera in cui percepiscono e capiscono le immagini del corpo prodotto appunto dai media (Azzarito & Harrison, 2008). Gli studiosi devono riconoscere che l'apprendimento da parte dei giovani di valori, attitudini e convinzioni sui loro comportamenti appropriati o inappropriati e l'apparenza del corpo (per es. forma, misura, muscolarità) su cui viene costruito il loro senso del sé e della loro fisicità non avviene soltanto o principalmente a scuola. Piuttosto, ha luogo fuori dalle scuole attraverso il loro legame con immagini e visualizzazioni prodotte dalla TV, dalle riviste, da internet e da altri media ancora.

Inoltre l'adozione da parte dei ricercatori di metodologie innovative che mescolano due modi di pensare quali l'analisi critica della cultura visiva e l'investigazione del corpo come un testo sociale, storico e visivo, potrebbe generare nuovi modi di comprendere la condizione culturale contemporanea del corpo dei giovani. Insomma occorrono nuovi approcci metodologici per permettere ai giovani di partecipare alla ricerca, di “parlare” in modo significativo e sensato delle loro esperienze corporee e per comunicare le loro conoscenze e identità. Attraverso il processo di ricerca, i partecipanti possono essere messi nelle condizioni dalle metodologie visive di dare creativamente il senso di se stessi e di riflettere sui modi in cui creano le loro identità e i loro corpi non solo verbalmente, ma anche visivamente (Gauntlett & Holzwarth, 2006). Per comprendere come le gerarchie del corpo informano le esperienze corporee soggettive dei giovani, sono create e sostenute, è cruciale procedere con la ricerca della cultura visiva del corpo nella chinesologia. Dato il legame inestricabile tra la cultura visiva e il corpo nella cultura occidentale contemporanea, considerato che “il metodo è inseparabile dalla teoria e dalla analisi” (Banks, 2001, p. 178), uno studio visivo critico del corpo fornisce metodologie innovative che possono portarci a una conoscenza significativa del corpo.

3. Educazione fisica e sportiva

L'educazione fisica è costituita da un insieme di attività coordinate, volte allo sviluppo fisico e psico-pedagogico dell'individuo. La ginnastica, come complesso di movimenti regolati con varie finalità, rientra nell'alveo dell'educazione fisica, ma può anche correlarsi alla pratica preparatoria di una disciplina sportiva.

L'educazione fisica e quella sportiva possono coesistere quando si comprendono i tratti comuni dei due momenti educativi, facendoli in tal modo operare su uniformi basi di principio e di metodo. Se la prima non vuole possedere l'attributo di sportiva deve fare proprio un concetto dello sport: l'allenamento. Non esistono divergenze nei fini bio-psichici da conseguire, ma solo differenziazioni di grado e tecniche (Cilia, 1996). L'educazione fisica non è l'espressione di una ginnastica di base che prepara allo sport o un'attività complementare allo sport medesimo. Essa deve essere l'attività motoria che vede nell'educazione sportiva niente altro se non la sua logica continuazione, sia per il carattere utilitario e maggiormente completo del gesto sportivo, sia per l'interesse che esso suscita nel giovane. Qualsiasi movimento dovrebbe avere un fine di evidente utilità, che possa essere trasferito al di fuori della palestra e del momento prettamente sco-

lastico, in funzione di attività naturali o sportive da svolgersi all'aperto (Faigenbaum, 2007).

L'educazione fisica perderebbe di significato se non possedesse ragioni metodologiche e didattiche che rendessero possibile l'introduzione all'educazione sportiva e, per i più dotati, allo sport vero e proprio. Perché questo avvenga occorre che la metodologia dell'educazione fisica non arresti i suoi interessi ai soli aspetti bio-psichici della persona, ma li espanda fino a valutare le condizioni di vita dell'individuo, i suoi bisogni e le sue tendenze, per orientarlo verso soluzioni per lui benefiche. Occorre proporre delle motivazioni ricreative, emulative, morali, estetiche, al fine di combattere i danni della sedentarietà e della carenza di moto (Lloyd, 2014).

Per esempio, le "lezioni fisicamente attive", ovvero quelle che incorporano l'attività motoria nell'insegnamento di altre materie, hanno proprio la finalità di incrementare l'attività fisica dei bambini durante il tempo delle lezioni stesse.

Si rileva una evidente efficacia negli interventi di attività fisica fatti a scuola. L'ambiente scolastico fornisce infatti un'opportunità unica per assicurare l'attività fisica al massimo numero di bambini nell'arco di lunghi periodi di tempo, considerando tuttavia che, nonostante gli insegnanti supportino tali interventi, spesso il tempo rimane insufficiente per implementarli, preferendo ad essi compiti più strettamente accademici. La gamma di possibili interventi derivanti dall'esperienza delle "lezioni fisicamente attive", fornisce una varietà di idee da adattare e da replicare per i ricercatori e per gli insegnanti (Norris et al., 2015).

Occorrono però ulteriori indagini, più ampie e più rigorose in grado di assicurare fermamente gli effetti delle lezioni fisicamente attive. Interventi futuri in questo ambito dovranno essere sviluppati necessariamente con gli insegnanti e con l'ambiente scolastico come base irrinunciabile, con la finalità di ridurre il tempo scolastico sedentario, mantenendo al contempo però il valore educativo.

Conclusioni

È riduttivo delineare una metodologia esclusivamente fondata su premesse strettamente scientifiche, di ordine biologico e psicologico, tanto quanto è indispensabile la valutazione del tempo storico in cui la persona si trova a vivere, dell'ambiente e delle relative esigenze, in quanto sono tali elementi che determinano le varie carenze e i vari bisogni. L'uomo deve riuscire a soddisfare i suoi bisogni attraverso le razionali attività di moto che gli vengono proposte. Tale razionalità s'individua non soltanto nel proporre movimenti validi sotto il profilo meccanico o funzionale, bensì nel conoscere, intuire, individuare le esigenze proprie a ciascuno, legate al profilo somato-organico e psichico tipico ad ognuno, nelle diverse età della vita, a seconda del sesso, dell'educazione e dell'ambiente sociale. Necessitano quindi una metodologia ed una didattica che non si limitino a prendere in considerazione solo i fatti bio-psichici, ma anche i fattori tempo e ambiente.

Qualunque possa essere lo scopo e l'orientamento che può assumere una lezione, indipendentemente dalla caratteristica dominante formativa, ritmica, sportiva, ricreativa, essa dovrebbe restare vincolata ai principi generali che determinano il carattere dell'educazione motoria (Calidoni, 2000; Sibilio, 2015b). Questo significa che il fine educativo è pur sempre il preminente e che qualunque altro fattore va inteso come mezzo. L'acquisizione, quindi, del gesto tecnico corretto, non può costituire il fine della lezione. Esso andrebbe inteso come una parte dell'educazione motoria generale che si vuole insegnare, la componente di

un tutto nel quale si deve inserire, legata a quanto è già stato acquisito negli altri momenti della lezione ed in funzione di quanto verrà fatto successivamente.

Se le attività motorie educative si limitassero alla sola sfera fisica si ridurrebbero o a una semplice trasposizione d'indirizzi di pensiero o di soluzioni didattiche oppure ad una pura valutazione chinesologica del movimento (Cereda, 2015).

Le attività motorie educative sono una disciplina di formazione dell'individuo inteso come corpo e come spirito in senso globale. In questo senso la Ginnastica Educativa (il movimento, il gioco, l'educazione sportiva) e lo sport richiedono un impegno complessivo dell'IO, una collaborazione delle facoltà fisiche e psichiche, fino ad arrivare ad una sintesi armonica perfetta (Cilia, 1996).

Il mio corpo è la condizione fisica del mio IO e se lo curo attraverso un'educazione sistematica si otterrà anche un'educazione della personalità. Si favorirà il processo evolutivo dalla nascita alla morte attraverso mutazioni continue. L'educazione sistematica dell'IO, corpo-spirito non è limitata alla fisiologia, allo sport, ma si estende al campo psicologico, sociologico, pedagogico ed arricchisce la ginnastica educativa di un vasto contesto umanistico (Cereda, 2015).

Il linguaggio del corpo sta alla persona come la lingua ad una cultura; così come in quella lingua sono stratificate le esperienze culturali, biologiche, sociali, di quel popolo, per l'individuo il suo corpo contiene tutta la sua storia personale, cioè le sue esperienze soggettive e di relazione e i relativi significati. La sua soggettività è incarnata nel corpo anche se in modo a lui sconosciuto (Biccardi, 2001).

In tale ottica, solo riconoscendo al linguaggio corporeo una consapevolezza autentica, possiamo costruire un modello educativo che può contribuire alla formazione integrale della persona umana e la didattica del corpo e del movimento nella scuola riconosce nella corporeità e nel movimento la base di un processo che a partire dalla sensorialità induce, appunto, consapevolezza.

Nella scuola dell'Infanzia, difatti, nel campo di esperienza il corpo e il movimento si legge che "i bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzando fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo... perché, il movimento è il primo fattore di apprendimento di un bambino ed è attraverso il movimento che il bambino cerca, scopre, gioca, salta e corre e l'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione"¹.

Diventa dunque indispensabile sollecitare nella didattica le potenzialità espressive e comunicative del corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività (Palumbo, C., Franco, S., Cereda, F., 2017).

Tutte le attività motorie e sportive programmate nel curricolo di Educazione fisica contribuiscono alla promozione delle esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive e la conquista di abilità motorie, nonché la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi.

1 Regolamento 16 novembre 2012, nota 26 novembre 2012 prot. n. 7734.

Riferimenti bibliografici

- Azzarito, L., & Harrison, L. Jr. (2008). "White men can't jump": Race, gender and natural athleticism. *International Review for the Sociology of Sport*, 81, 25-37.
- Azzarito, L. (2010). Ways of Seeing the Body in Kinesiology: A Case for Visual Methodologies. *Quest*, 62: 2, 155 – 170.
- Bailey, R., Hillman C., Arent S., Petitpas A., (2013). Physical Activity: an underestimated investment in human capital? *Journal of Physical Activity and Health*, 10, 289-308.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in social research*. London: Sage Publications.
- Biccardi, T., (2001). *La comunicazione corporea*. In Sibilio M., *Il laboratorio come percorso formativo*. Napoli: Esselibri.
- Calidoni, P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Carraro, A. (2008). *Educare al movimento*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Carraro, A. e Lanza M. (2004). *Insegnare/Apprendere in Educazione Fisica: problemi e prospettive*. Roma: Armando.
- Cereda, F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cereda, F. (2015). Attività motoria, sport e processi educativi. Tra implicazioni didattiche e aspetti pedagogici. *Pedagogia e Vita* (73), pp. 260-272.
- Cereda, F. (2016). Attività Fisica e Sportiva: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute. *Formazione & Insegnamento*, vol. XIV – 3 Supplemento, p. 25-32.
- Cilia, G., Cecilian, A., Dugnani, S. e Monti, V. (1996). *L'educazione fisica*. Padova: Piccin.
- Faigenbaum, A., McFarland, J., Johnson, L., Kang, J., Bloom, J., Ratamess, N., and Hoffman, J. (2007) Preliminary evaluation of an afterschool resistance training program. *Percept Mot Skills*, 104: 407-415.
- Gamelli, I. (2004). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini Reprint.
- Gauntlett, D., & Holzwarth, P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies*, 21, 82-91.
- HEPA Europe (European network for the promotion of health-enhancing physical activity) (2014). World Health Organization, Regional Office for Europe. Vedi: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/physical-activity/activities/hepa-europe> (sito visitato il 3 aprile 2017).
- Le Boulch, J. (1979). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Lipoma, M. (a cura di) (2014). *Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lloyd, R.S., Faigenbaum, A.D., Stone M.H., et al. (2014). Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *Br J Sports Med*, 48: 498-505.
- Meinel, K. (1984). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee Guida "Cittadinanza e Costituzione"*, 4 marzo 2009.
- Nordmann, L. (2007). Bildung im sport, Bildung fuer sport, Bildung durch Sport [Formazione dello sport, per lo sport, attraverso lo sport], *Leistungssport*, 36, 5, 19-24.
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmir, S., Duke-Williams, O., Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, Mar; 72: 116-25.
- Novara, G. (1962). *Teoria e Metodologia delle attività motorie educative*. Trapani: Edizioni di "Chirone".
- Palumbo, C., Franco, S., Cereda, F. (2017). Motor technique and didactics: a possible alliance from an educational point of view. *Education Sciences & Society*, 2016 (2): 91-105.
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., Bellucci, M., (2015). *Joy of moving. Movimenti e Immaginazione. Giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Torgiano (PG): Calzetti e Mariucci editori.
- Rikard, L. G. e Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11:4, 385-400.
- Sibilio, M. (2015)a. *Il corpo educativo*. In Sibilio M., *L'agire educativo* pag.108-119. Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2015)b. *La funzione orientativa della didattica semplice*. *Pedagogia Oggi*. Vol. 1/2015. Pag.327-334.
- Sotgiu, P. e Pellegrini, F. (1989). *Attività motorie e processo educativo*. Roma: Società Stampa Sportiva.



Per un nuovo umanesimo pedagogico.
Tra vuoto esistenziale ed anelito alla pienezza
For a new pedagogical humanism.
Between existential void and aspiration to fullness

Chiara D'Alessio
Università degli Studi di Salerno
chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

This work is an excursus about the nodal questions of pedagogical theory concerning the idea of humanism and of the human being, considering theories that have strongly contributed to the discussion on these themes, specifically the existential analysis of V.E. Frankl and its pedagogical applications. Moreover, there are hints from various researchers on the idea of freedom related to happiness, with particular reference to issues related to the formation of moral personality. The work ends with a proposal-provocation that deals about the problematic joints of contemporary education with a reference to its meaning and its foundation.

Il lavoro rappresenta una disamina delle questioni nodali della teoresi pedagogica in merito all'idea di umanesimo e di persona, alla luce di teorie che hanno fortemente contribuito alla riflessione su queste tematiche, nello specifico l'analisi esistenziale di V.E. Frankl e le sue applicazioni pedagogiche. Seguono spunti mutuati da diversi studiosi sull'idea di libertà connessa a quella di felicità, in particolare riferimento a tematiche relative alla formazione della personalità morale. Il lavoro termina con una proposta-provocazione che si riaggancia agli snodi problematici dell'educazione contemporanea con un richiamo al suo senso ed al suo fondamento.

KEYWORDS

Humanism, Education, Freedom, Happiness, Fullness.
Umanesimo, Educazione, Libertà, Felicità, Pienezza.

1. Introduzione

Per lungo tempo, in passato come in presente, si è parlato di Umanesimo associato al Rinascimento come epoca che chiudeva il Medioevo e apriva alla modernità: il senso era riferito alla classicità di tipo letterario. L'attuale ampliata visione antropologica dell'umanesimo parte dall'uomo ed indica lo sviluppo di tutto l'uomo in ogni uomo.

Nel regno animale, a cui appartiene anche l'uomo con il suo salto essenziale di qualità, solo tra gli uomini si può dire: questo è più umano di quello. Il termine più "umano" è legato alla possibilità dell'essere umano di svilupparsi al più o al meno grazie alle sue scelte, alla sua libertà. Dunque l'animale ha un'essenza statica mentre l'uomo ne ha una dinamica (D'Alessio, 2014); il concetto di umanesimo si inserisce così in una visione antropologica integrale, non decurtata dallo scientismo né inquinata dai materialismi o economicismi.

La storia, in particolare recente, del pensiero, documenta la distanza tra gli umanesimi incompleti e quello integrale che insegna la imprescindibile centralità della persona, dove il concetto di persona coincide con quello di in-dividuo, un non diviso, un tutt'uno dell'essere, che porta con sé il rischio di interpretarlo come chiuso in sé. La persona invece è essenzialmente apertura, relazione, dialogo, con – costruzione.

2. La tensione trascendentale nell'uomo

Le discipline umanistiche, in generale, quelle socio-psicologiche, e la pedagogia in particolare, nel loro percorso scientifico non hanno potuto e non possono prescindere dall'analisi di due tra le maggiori pulsioni dell'animo umano: l'imprescindibile bisogno di socializzare, di relazionarsi con l'altro, e la insopprimibile tensione verso il divino, verso il mistero, il senso ultimo della vita.

Lo studio di tali pulsioni, delle loro interazioni con la psiche e del modo diverso in cui si sono sviluppate e diversamente manifestate nel tempo in conseguenza del differente sistema di valore che modellava e permeava la società, fornisce valide risposte pedagogiche e sperimentati modelli educativi. Nessun sistema educativo può partire dall'errato presupposto che il discente sia un soggetto isolato (Donnarumma D'Alessio, 1989).

L'educatore, qualsiasi sia lo scopo che si prefigge di raggiungere, non deve mai dimenticare che ogni uomo si conosce e si riconosce partendo dall'idea che gli altri si formano di lui, per aderirvi o per discostarsene.

Pertanto, nessun modello formativo può prescindere dal bisogno di socialità della persona e dagli effetti che l'interazione sociale produce nel singolo.

La personalità non solo è il frutto dell'interazione psico-sociale e dei valori che tale interazione riesce a trasmettere, ma anche il risultato della personalissima risposta che ognuno riesce a darsi e che la società gli suggerisce, relativamente ai grandi interrogativi sul senso ultimo della vita, sul perché dell'universo e dell'uomo. Tali interrogativi, connaturati all'essere umano, lo accompagnano sin dall'epoca preistorica e non possono essere sopiti dal materialismo concreto e pragmatico dei nostri tempi, né all'apparentemente rassicurante, ateismo razionale.

Uno degli autori che, in maniera originale e determinante, ha analizzato entrambe le strutture costitutive dell'uomo, sia quella interpersonale che quella trascendentale, quest'ultima nell'accezione di ricerca del senso, è stato senza dubbio Viktor Emil Frankl.

Per Frankl la motivazione principale dell'uomo non è il principio del piacere

(Freud), né la volontà di potenza (Nietzsche), bensì la “volontà di significato”, il desiderio di trovare un senso, lo scopo della propria vita (Frankl, 1983).

Il male del nostro tempo, di frequente, è proprio la frustrazione esistenziale che può anche portare alla disperazione e alla depressione o alle dipendenze da sostanze psicotrope.

L'essere umano ha bisogno di significati, ha bisogno di ancorare la propria esistenza a qualcosa, ha la necessità di trovare una spiegazione. Il contrario è una “crisi di senso”: non sapere più cosa facciamo, non credere più a niente (ibidem).

È proprio da queste premesse che Frankl genera e sviluppa il proprio personale metodo della logoterapia. Fin dal tempo dell'università, manifesta uno spiccato interesse per i problemi della psicologia, conosce personalmente Sigmund Freud con il quale intrattiene una corrispondenza epistolare, ma si sente in maggiore sintonia intellettuale con la psicologia individuale dell'austriaco Alfred Adler, con il quale inizia un'intensa collaborazione.

All'interno del movimento adleriano, Frankl si avvicina alle posizioni dello psicologo Rudolf Allers, cattolico e tomista, i cui interessi filosofici andavano ben oltre i confini ristretti della teoria adleriana e, dopo la sua uscita dal movimento, anche Frankl ne viene espulso (Severino, 1986).

Negli anni successivi egli svilupperà un proprio metodo psicoterapeutico che verrà definito “Analisi Esistenziale e Logoterapia”. Frankl riconosce alla psicoanalisi di Freud il merito di aver criticato le teorie psicologiche contemporanee incentrate sulla vita cosciente e razionale dell'uomo. La psicoanalisi, fondata sulle teorie della libido e dell'inconscio, sostiene invece che le ragioni dell'attività cosciente dell'uomo vanno ricercate in motivazioni inconse di natura istintuale. Ma, se queste teorie hanno ampliato gli orizzonti della psicologia, attirando l'attenzione sulle componenti irrazionali della vita psichica, Frankl le considera tuttavia materialistiche e riduzionistiche (Frankl, 1977).

Infatti, oltre a un inconscio di tipo istintivo egli sostiene l'esistenza di un inconscio di tipo spirituale e, proprio il mancato riconoscimento di quest'ultimo, ha gravi conseguenze sulla visione generale dell'uomo, sulle teorie relative ai disturbi psichici e, infine, sulle terapie (Frankl, 1978).

La psicoanalisi freudiana considera le parti superiori della psiche semplicemente come sovrastrutture formatesi nel corso dello sviluppo individuale nell'interazione con la cultura e i suoi valori, mediati prima dai genitori e poi da altri educatori, laici e religiosi. Originariamente l'uomo sarebbe solo un insieme d'istinti che lo spingono all'oro soddisfazione.

In questa concezione non esistono valori assoluti, lo scopo dell'esistenza si riduce a ricerca dell'omeostasi, cioè al tentativo di ridurre la tensione dei singoli istinti nello sforzo di ritrovare uno stato di equilibrio (Frankl, 1970).

Frankl afferma che l'uomo nella sua complessità non può essere ridotto unicamente ad un insieme d'istinti. Certamente l'essere umano è caratterizzato dai processi vitali e dalle loro conseguenze sul comportamento sociale ma, a differenza degli altri esseri viventi, possiede una dimensione spirituale in conseguenza della quale la vita umana non è solo vita biologica ma anche “esistenza” (ibidem).

L'uomo dispone di un nucleo spirituale che gli consente di prendere posizione nei confronti dei condizionamenti di origine biologica, psichica e sociale, di opporvisi per quanto possibile e, nei casi in cui essi non possono essere modificati, di non aderirvi passivamente ma di mantenere, comunque, un atteggiamento di critica e di libertà interiore (Frankl, 1977).

La visione frankliana, diversamente dalle teorie psicologiche e dalle ideologie mediche, che promettono non solo la guarigione ma il benessere fisico, psichico e sociale, riconosce la precarietà dell'esistenza umana, l'ineluttabilità della

sofferenza e, in ultima analisi, l'importanza della morte come inevitabile conclusione dell'esistenza.

È necessario riconoscere che, nonostante gli innegabili progressi della medicina, il medico non può garantire la salute permanente e, in molti casi, l'obiettivo non può consistere nell'eliminazione totale dei disturbi, ma nel trovare un equilibrio che consenta al malato di vivere dando un significato alla propria esistenza nonostante la malattia o, in certi casi, perfino grazie a essa.

La morte, poi, ponendo fine all'esistenza contribuisce a rafforzare il senso di responsabilità. L'uomo non ha a sua disposizione un tempo infinito, non può rimandare continuamente decisioni o prese di posizione, ma deve agire tenendo conto di questa scadenza di cui non conosce la data (Frankl, 1983).

Frankl, per rendere più accessibile il fulcro della sua analisi, era solito raccontare ai suoi studenti un aneddoto in cui descriveva la "vita come un film", nel quale egli era solito paragonare la vita a un film in corso di produzione, ma in cui la pellicola impressionata non può più essere modificata e non si sa neppure quanta pellicola si abbia ancora a disposizione (Frankl, 1977).

Mentre gli animali sono guidati dagli istinti, per cui il loro operare mostra un senso comune, per esempio gli schemi di caccia uguali per tutti i membri di una stessa specie o le modalità di costruzione di nidi e tane, l'uomo invece è libero di scegliere fra alternative diverse.

Frankl deplora che nella civiltà moderna la libertà venga intesa soltanto negativamente, quale autonomia nel prendere decisioni fino al limite della arbitrarietà, mentre viene trascurato il legame fra libertà e responsabilità. Infatti, ogni scelta ha una dimensione morale e può esser messa in relazione con un sistema di valori e di ideali e proprio questo orientamento può conferire un significato alla scelta. Tali scelte possono risultare difficili in quanto l'uomo si trova in continua tensione fra essere e dover essere, fra la realtà da una parte e gli ideali da realizzare dall'altra: «[...] la tensione tra l'essere e il significato è radicata in modo ineliminabile nell'essenza dell'uomo. La tensione tra essere e dover-essere appartiene all'essere-uomo. E quindi costituisce anche una condizione indispensabile di salute mentale» (Frankl, 1983).

Frankl identifica nell'elusione del problema esistenziale una possibile causa di disturbi psichici (Frankl, 1977).

Mentre in situazioni difficili, quali guerre e crisi economiche, l'uomo è posto drammaticamente di fronte a problemi concreti, in condizioni di benessere affiorano problemi esistenziali, quali il senso di vuoto e il cosiddetto *taedium vitae*, con il ricorso a vie di fuga alternative quali l'uso di sostanze inebrianti o di droghe (Frankl, 1978).

La mancanza di significato della propria esistenza può manifestarsi in crisi esistenziali: l'Analisi Esistenziale si propone di rendere l'uomo consapevole dell'importanza dell'essere responsabile per la propria esistenza. In certi casi tali crisi raggiungono livelli patologici e Frankl li definisce "disturbi noogeni", cioè riconducibili al nous, alla spirito (Frankl, 1983).

La cura di questi disturbi deve tener conto del significato più profondo dell'esistenza e della realtà, del Logos, e si presenta come Logoterapia (Giusti, Carolei, 2005).

L'Analisi Esistenziale non riconosce solo la dimensione spirituale dell'uomo ma anche una componente trascendente ed entra in contatto con l'ambito religioso. Frankl ha il merito di aver dato ampia attenzione al rapporto fra la religione ed una psicologia che prende in considerazione nell'uomo non solo l'apparato psichico ma anche la dimensione spirituale, che ne influenza la vita psichica e psicosomatica, e lo apre all'ambito religioso.

In Frankl la psicoterapia ha come scopo primario la salute psichica, la religione la salvezza dell'anima, ma questa distinzione non esclude la possibilità d'integrazioni: tanto la salute psichica può aver ripercussioni sulla salvezza dell'anima, quanto la realizzazione spirituale sulla vita psichica.

L'approccio dell'Analisi Esistenziale all'etica e alla religione è, però, completamente diverso da quello psicoanalitico. Mentre la psicoanalisi considera la coscienza come Super-Io, come un'istanza che si è formata nel corso dello sviluppo e quindi di cui sarebbe possibile spiegare psicologicamente l'origine, Frankl intende la coscienza come l'istanza più alta nell'uomo, che non può essere spiegata né con gli istinti dell'Es né con fenomeni dell'Io, ma come un fenomeno che trascende il puro essere-uomo, e quindi l'interpretazione di sé stessi a partire dalla trascendenza (Frankl, 2000), o come lato immanente di un tutto trascendente che, come tale, si innalza al di sopra del piano dell'immanenza psicologica, trascendendolo (ibidem). La voce della coscienza è, in qualche modo, la voce della trascendenza, per cui attraverso la coscienza della persona umana risuona una istanza sovrumana. L'uomo non è semplicemente un esemplare della specie umana, un mammifero più sviluppato di altri ma è "persona" che, proprio per questo, si può aprire a una dimensione che supera l'ambito umano.

Frankl capovolge anche l'interpretazione freudiana del rapporto fra immagine di Dio e padre criticando la tesi secondo cui le concezioni religiose sarebbero solamente proiezioni psichiche rispondenti a esigenze di tipo nevrotico. Nella psicanalisi non solo il Super Io rappresenta una immagine paterna introiettata, ma ciò viene affermato in maniera particolare del concetto di Dio: per la psicanalisi Dio è una pura immagine paterna. Noi invece affermiamo l'opposto. In realtà, non è Dio un'immagine del padre, bensì il padre è un'immagine di Dio. Per noi il padre non è l'archetipo della divinità, ma è vero il contrario: Dio è l'archetipo di ogni paternità. Solo dal punto di vista ontogenetico, biologico, biografico, il padre costituisce il primum. Dal punto di vista ontologico il primum è Dio. Se dunque sotto il riguardo psicologico il rapporto "padre-figlio" è antecedente all'altro "uomo-Dio", sotto il riguardo ontologico non è primario, ma ricalcato su quest'ultimo (Frankl, 2000).

Dalle teorie di Frankl risulta evidente che egli conduce anche una sottile critica della modernità nelle sue manifestazioni deteriori: il riconoscimento del significato dell'esistenza contraddice ogni forma di nichilismo e di esistenzialismo, ogni forma di disperazione e di disprezzo della vita umana e rappresenta, piuttosto, un invito all'uomo a riflettere, ad assumersi le proprie responsabilità, a riconoscere nello stesso tempo il significato dell'esistenza di ogni essere umano e quindi della sua dignità indipendentemente dalle condizioni esteriori. Frankl sostiene inoltre che la felicità non si raggiunge ricercandola ma è l'effetto "collaterale" di una vita carica di senso.

Identificare lo specifico della persona con la libertà e la responsabilità (i filosofi parlerebbero di statuto metafisico) sulle orme di Frankl ci è sembrato non vano. In fondo, la responsabilità non è che l'altra faccia della libertà: ne costituisce l'aspetto positivo, è questo il motivo (Frankl, 1983, pp. 60) per cui raccomanderei che la Statua della Libertà, che si erge sulla costa dell'Est, venisse integrata dalla Statua della Responsabilità sulla costa dell'Ovest". L'apertura ai metasignificati, libertà, responsabilità, relazionalità, trascendenza, quali significati ultimi e universali può forse costruire la premessa epistemologica per un nuovo umanesimo pedagogico.

Perché questo avvenga occorre, a nostro avviso, guardare all'uomo quale egli, in effetti, è: coscienza e macchina (Cartesio), re decaduto, bestia e angelo (Pascal), passione (Sartre) e ragione (Kant), rivelazione e mistero (Marcel), assurdo

(Camus) e paradosso (Palumbieri, 2001), unità e narrazione (Ricoeur, 1990), dilemma (May, 1970), totalità fisiopsico-spirituale (Franta, 1985), sistema di sistemi in continua unitaria autoregolazione, sinfonia di Sé (Scilligo, 2004).

Umanesimo, esistenzialismo, personalismo possono ispirare l'antropologia e la metodologia pedagogica.

Il filo conduttore di studi, ricerche ed esperienze personali traccia un iter orientato alla scoperta ed all'attuazione degli elementi paidetici in essi rinvenibili. La proposta pedagogica esige una lettura ricca, estesa e profonda la quale chiarisca e sveli, per quanto è possibile, le dimensioni della persona umana, mistero perduto, mistero da ritrovare. In questo senso, potremmo guardare alla pedagogia come ad una forma di mistagogia o introduzione/ educazione/ formazione al mistero e come guida verso la pienezza d'essere.

Intendere la persona come mistero comporta la consapevolezza delle innumerevoli, e inconoscibili, potenzialità che tendono, nella persona, all'attuazione, entro certi limiti, e in modi e tempi diversi.

È noto che le dimensioni culturali della nostra epoca (schiacciamento della realtà sull'apparenza, perdita del senso storico, della criticità, dell'impegno, dei sistemi classici di significato) influenzano o comunque si presentano correlate a non poche patologie che spesso non sono altro che una disperata ricerca di raggiungere la felicità intesa come equilibrio interiore e gioia di vivere.

3. Educazione, libertà, felicità: l'incontro possibile

Da un punto di vista pedagogico è innegabile che la qualità dei costumi non può non influenzare fortemente la qualità propriamente etica delle persone. L'assimilazione delle mentalità, l'esempio, le sollecitazioni, tutto questo pesa sulla scelta libera degli individui. Anche gli educatori non sfuggono a queste molteplici pressioni di modo che spesso divengono dei semplici trasmettitori delle visioni e dei comportamenti dominanti. E quando il loro senso critico è abbastanza fermo da permettere loro di giudicare e di agire con discernimento, la loro opera è direttamente contrastata e ostacolata dalla cultura di massa.

Resta il fatto che l'educazione propriamente detta, se non può disinteressarsi dei costumi sociali, ha come oggetto specifico la formazione della personalità e, nell'ordine etico, l'acquisizione e la crescita di virtù solide, che sole danno alla persona l'autonomia interiore e la vera libertà. È vero che le virtù godono oggi di cattiva stampa e che la loro importanza è disconosciuta in larghi settori dell'educazione.

A questo discredito hanno contribuito non poco concezioni della libertà che potremmo definire puntiformi.

Si ragiona come se la libertà (e la persona, identificata con questa libertà) si trovasse ad ogni istante a dovere porre una nuova scelta, integrale, assoluta, svincolata da tutto il suo passato. È per questo motivo che, poi, molti dubitano della realtà della libertà: improvvisamente si scoprono i dinamismi dell'inconscio o il peso del dato sociale e si giunge al determinismo così che i nostri contemporanei sono lacerati tra un'esaltazione libertaria e un senso schiacciante di fatalità. In realtà la personalità morale la si costruisce nella durata, mediante il radicamento e l'interiorizzazione delle convinzioni, mediante l'esercizio del dominio di sé, mediante la fedeltà. Tutto ciò può essere messo in relazione con la felicità, sacrosanto diritto di ogni essere umano? È possibile intendere l'educazione come cammino verso la pienezza d'essere che faccia coincidere felicità, vita buona e virtù?

In fondo, ciò che ognuno cerca nella propria esistenza è essere felice. Il co-

strutto della felicità non ha una definizione univoca ma si può esplorare partendo dall'etimologia: "felicitas" deriva da *felix*, fecondo, fertile, fruttifero; la felicità ha a che fare, nella persona, con la fertilità personale, la fecondità, la capacità di andare oltre. Inoltre il sinonimo beatitudine, dal verbo *beo*, *beare*, *beatum* significa riempire, colmare, arricchire e poi, per estensione, fare felice e rallegrare. Suppone pertanto qualcosa che fa felice perché arricchisce e colma la persona oltre al semplice essere contenta, in una situazione in cui vince le difficoltà nel proprio cammino di crescita.

La persona è un essere dinamico: uno dei suoi dinamismi più intimi è la crescita verso la pienezza, l'andare oltre, aspirare ad essere in pienezza ed ad essere di più. La persona non tende solo ad essere e mantenersi nell'esistenza in un semplice equilibrio omeostatico: essa è sempre voler andare oltre e ciò succede nella misura in cui va attualizzando le sue potenzialità e la sua vocazione, nella misura in cui si apre alla realtà, scopre un senso, mette in ordine tutte le sue dimensioni e supera quanto blocca questa aspirazione. Sia Pindaro che Fichte hanno percepito questo dinamismo come primo imperativo morale: "diventa chi sei".

L'aspirazione ad esistere in pienezza è il dinamismo di base della persona, un desiderio che va al di là di tutti i desideri particolari, naturali e promossi socialmente ed è attivo anche quando non si ha coscienza di esso. Secondo Mouroux (1966) la persona è un essere teso verso avanti, strappato continuamente da ciò che è e dall'urgenza di ciò che deve essere. È possibile constatare empiricamente che ogni persona aspira sempre ad un di più (professionalmente, economicamente, affettivamente) e risulta difficile che qualcuno sia soddisfatto di quanto raggiunto in un qualsiasi ambito della vita, ma è anche evidente che la soddisfazione dei desideri non calma mai il desiderio. Il desiderio nasce al di sopra di tutto quanto possa mancare o soddisfarlo (Levinas, 1986): la persona stessa è desiderio che mai si sazia né si soddisfa. Blondel (1997) distingue tra volontà che vuole e volontà voluta che si dirige agli oggetti concreti ma, al di là della soddisfazione che questi forniscono, la persona continua a volere.

Dunque la persona e con essa il desiderio è inquietudine, domanda, ricerca lanciata continuamente alla ricerca di ciò che può darle un senso: ciò a cui la persona tende continuamente è pienezza, equilibrio, vita unificata ed equilibrata tutte le sue dimensioni: corporale, intellettuale, affettiva e volitiva coltivando l'esigenza di coltivare la propria intimità con la realizzazione dell'apertura mediante l'incontro.

Il desiderio di pienezza si concretizza per la persona in un orientamento esistenziale nella propria vita, dal quale dipenderà la sua felicità. Sperimentare questo desiderio porta anche alla percezione di una carenza, una privazione: per questo la vita è anche inquietudine e dolore, come percezione della distanza tra ciò che si è e ciò che si è chiamati ad essere. Tali aspetti non sono comunque l'ultima parola: il desiderio porta con sé una promessa di pienezza. Potremmo dire che la persona è speranza di pienezza e come tale la sua vita può essere felicità invocata, gioia.

In effetti la persona percepisce ciò che è ed anche ciò che ancora non è e vuole essere: se sperimenta tale carenza significa che la sua vita è un cammino tra i due stati e che per realizzarlo deve mettere in gioco la propria libertà. Ogni persona aspira ad un orientamento od attuazione esistenziale nella propria vita, ovvero il modo personale nel quale ognuno realizza e vive la sua chiamata alla pienezza.

Esaminando il pensiero di Frankl abbiamo visto che la realizzazione non è ciò che in ultima istanza la persona cerca, né lo stare bene con sé stessa; la persona cerca la pienezza dalla quale dipenderà la felicità: siamo felici nella misura in cui

camminiamo verso la pienezza ma se si cerca direttamente la felicità non la si trova perché essa è una porta che si apre verso fuori. Ciò vuol dire che non è qualcosa di donato ma arriva mettendo in gioco la nostra vita, impegnandoci per quello che scopriamo essere 'la cosa preziosa': questo sollecita la persona e fa sì che abbia convinzioni ed ideali che la muovono, riconoscendo che vi è qualcosa di più grande di sé stessa che merita il suo impegno (Ricoeur, 1990).

La pienezza è una meta mai definitivamente raggiunta. Potremmo dire che la persona è una freccia lanciata verso l'infinito e non può accontentarsi di niente di meno. Il che, tradotto in termini educativi, significa camminare continuamente insieme verso la pienezza. La felicità sta appunto in questo cammino che ci porta ad affermare che la persona è gerundiale: una realtà essenzialmente dinamica che è ciò che è essendo ciò che è. In questa prospettiva l'educazione è anche dono reciproco delle proprie realtà in un farsi continuo che rende più umani.

4. Riflessioni conclusive

Quanto detto finora è estremamente ricco di spunti per un'idea di educazione non più soltanto veicolo per l'insegnamento di contenuti e valori, di per sé inefficace ed anzi potenzialmente nocivo se non costantemente legato al potenziamento delle capacità di valutazione, decisione ed autoformazione del soggetto. Il divenire del processo educativo risulta dall'interazione tra corporeità, psiche e spiritualità: il corpo rende possibile la realizzazione psichica di un'esigenza spirituale; l'educazione può intervenire sulle condizioni psicofisiche ma non trasmettere l'esistenza spirituale.

La dimensione spirituale, presente già nell'infanzia, non può essere educata ma attende di realizzarsi nell'esistenza in maniera autonoma, partendo dalla motivazione (non di natura pulsionale né intellettualistica) al significato fino all'esercizio responsabile della propria libertà che, più che configurarsi come razionale è piuttosto colorato di emozionalità ed esistenzialità (Frankl, 2000).

I nuclei portanti dell'educazione, in base a questa concezione, vanno rinvenuti non nell'apprendere saperi oggettivi estrinsecamente validi ma nel potenziare le abilità di valutazione in base alle quali si passa dall'intenzione, alla decisione, all'azione. Il reiterarsi di decisioni ed azioni libere e responsabili le rende sempre meno consapevoli e sempre più spontanee, il che, non togliendo loro importanza né significato, attenua senz'altro la connotazione di rinuncia, sacrificio, gravità che troppo spesso viene associata alla parola responsabilità.

L'educazione dovrebbe portare a riflettere sul dover essere transoggettivo, rappresentato da significato intrinseco e concreto dell'esistenza, di valenza etica oltre che psicologica, come opportunità implicita di valore in attesa di realizzazione e parte di verità.

Se anche tutti i valori universali scomparissero, la vita continuerebbe ad essere piena di significato perché i significati rimangono intatti nonostante la caduta delle tradizioni; naturalmente, in un'epoca priva di valori, la ricerca dei significati richiede una grande consapevolezza: per questo l'educazione non può pensare di procedere lungo le linee razionali. La sua finalità dovrebbe consistere nell'affinamento delle capacità di prendere decisioni indipendenti ed autentiche.

Un percorso educativo è alla fine valido se, al di là della trasmissione di specifici contenuti oggettivi, culturalmente e socialmente codificati e dunque storicamente fluttuanti, è educazione alla responsabilità: un'educazione non calcante, non imperniata sulla triade profitto, produzione, consumo, saprà prevenire crisi e patologie e promuovere potenzialità personali e valori universali?

Se l'educazione è, sul piano teorico, meditazione sul suo pensare, non dubitiamo che saprà correggere il tiro. Plasticità, flessibilità, esigenza di apprendere, ricercare e costruire, empatia e socievolezza, volontà di significato, desiderio di pienezza, sono pur sempre dinamismi umani.

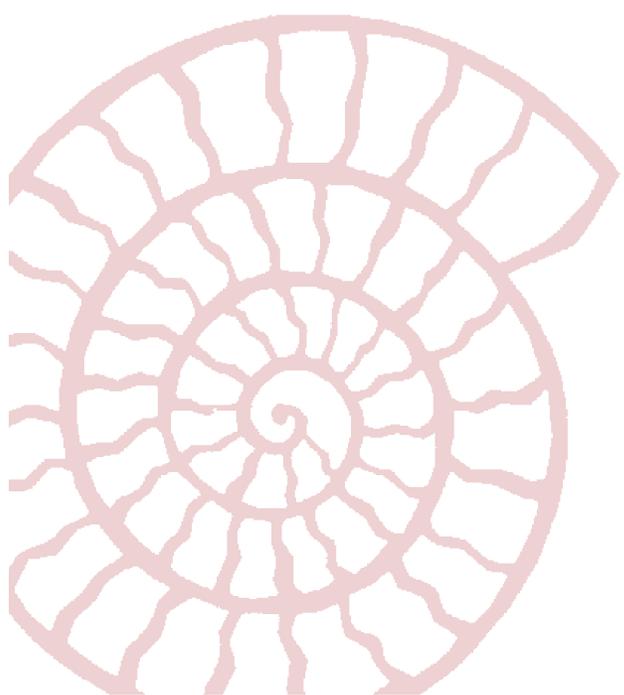
Un'educazione delle certezze (perdute), nella proliferazione ormai esponenziale delle offerte (formative?) rischia di costruire "cembali squillanti" e "bronzi sonori". Non permettiamo che ciò accada.

Ritroviamo l'uomo. In ogni uomo. La venerazione per ogni persona umana è la base per costruire insieme la civiltà dell'amore: in un mondo di minacce antiche, nuove, inedite, questo messaggio è urgente.

Se, analfabeti in amore, non impareremo a giocare nell'amore non entreremo nel regno dei cieli. E nemmeno nel regno dell'educazione (Donnarumma D'Alessio, 1999).

Riferimenti bibliografici

- Blondel, M. (1997). *L'azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della pratica*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- D'Alessio, C. (2014). Psicologia, antropologia e neuroscienze per una visione integrale della natura umana. In Bisceglia B. (a cura di), *La natura umana*. Salerno: Edizioni Libreria Universitaria.
- Donnarumma D'Alessio M. (1989). *Perché devo crescere. Ricerca dei valori per un'etica del futuro*. Novara: DeAgostini.
- Donnarumma D'Alessio M. (1999). *Vedere dal cuore*. Milano: Gribaudi.
- Frankl, V. E. (1960) Beyond Self-actualization and Self-expression. In *Journal of Existential Psychiatry* (vol. 1, pp. 17).
- Frankl, V. E. (1977). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Brescia: Morcelliana.
- Frankl, V. E. (1978). *Teoria e terapia della nevrosi*. Brescia: Morcelliana.
- Frankl, V. E. (1983). *Un significato per l'esistenza*. Roma: Città Nuova.
- Frankl, V. E. (2000). *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*. Brescia: Morcelliana.
- Franta, H. (1985). *Individualità e formazione integrale*. Roma: LAS.
- Giusti, E., Carolei, F. (2005). *Teorie transpersonali. L'integrazione della spiritualità e della meditazione nei trattamenti pluralistici*. Firenze: Sovera Edizioni.
- Lévinas, E. (1986). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- May, R. (1970). *La psicologia e il dilemma umano*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Moroux, J. (1966). *Senso cristiano dell'uomo*. Brescia: Morcelliana.
- Palumbieri, S. (2001). *L'uomo meraviglia e paradosso*. Roma: Urbaniana University Press.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. Parigi: Du Seuil.
- Scilligo, P. (2004). *La Nuova Sinfonia dei molti Sé*. Roma: LAS.
- Severino, E. (1986). *La filosofia contemporanea*. Milano: Rizzoli.





Attività sportiva & disability management per favorire l'inclusione scolastica

Sport activity and disability management to benefit scholastic inclusion

Davide Di Palma

DISMEB – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
davide.dipalma@uniparthenope.it

Domenico Tafuri

DISMEB – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
rita.minello@unicusano.it

ABSTRACT

The number of disabled people in the world is in constant growth and, in line with this trend, in Italy, there has been a significant increase of students with disabilities within the school system. This phenomenon represents a critical social issue that needs to be managed in the best way. In this regard, the purpose of this paper is to propose the implementation of disability management approach to pursue the scholastic inclusion. It also identifies in sport activity the optimal tool to implement the principles of this management model in the school, in order to achieve the inclusion objectives.

La numerosità di soggetti disabili nel mondo è in continuo sviluppo e, in perfetto accordo con tale trend, in Italia, si è registrato un notevole incremento di studenti diversamente abili all'interno del sistema scolastico. Tale fenomeno rappresenta una criticità sociale che necessita di essere gestita nel migliore dei modi. A tal proposito lo scopo del presente elaborato è di proporre l'applicazione dell'approccio del disability management per perseguire l'inclusione scolastica. Si individua, inoltre, nell'attività sportiva lo strumento ottimale per implementare i principi di tale modello gestionale nella scuola e raggiungere gli obiettivi inclusivi prefissati.

KEYWORDS

Sport; Disability Management; Scholastic Inclusion; Social Inclusion.
Sport; Disability Management; Inclusione Scolastica; Inclusione Sociale.

Introduzione¹

La disabilità, ad oggi, rappresenta una tra le principali criticità sociali, sanitarie ed economiche di rilievo globale. È stimato che oltre un miliardo di persone nel Mondo vive con qualche forma di disabilità. Circa un quinto di costoro, pari a più di 200 milioni di individui, è affetto da disabilità gravi ed è così costretto ad affrontare una serie di significative difficoltà e criticità nella vita di tutti i giorni. Inoltre, le percentuali di disabilità nel Mondo risultano in continuo aumento a causa del progressivo invecchiamento della popolazione e del conseguente incremento di individui colpiti da malattie cronico-degenerative (WHO, 2011; Oecd, 2007). In Italia sono 4,1 milioni le persone disabili, di cui circa 1 milione quelli la cui condizione di non abilità è da considerarsi grave.

Nello specifico, anche, gli alunni con disabilità sono aumentati notevolmente e costantemente nell'ultimo decennio in tutti gli ordini di scuola. Si è infatti passati da quasi 120.000 unità di dieci anni fa alle oltre 230.000 registrate nell'anno scolastico 2014-2015 (MIUR, 2015).

Tale incremento, purtroppo, non può essere interpretato come segnale di una maggiore integrazione nel sistema scolastico degli alunni con disabilità, ossia di una loro migliore inclusione sociale, infatti, l'inclusione scolastica è un concetto che va al di là del mero aumento di iscritti nelle scuole (Canevaro, 2007).

Anzi, la presenza crescente di soggetti disabili all'interno del sistema nazionale scolastico comporta la necessità di avvalersi di un modello gestionale ottimale in grado di garantire la massima integrazione sia in termini di efficienza che di efficacia.

A tal proposito, si propone l'implementazione nella scuola italiana del modello del "Disability Management", un approccio innovativo, già consolidato in Paesi come il Canada e gli USA, che ha l'obiettivo di costruire, gestire ed organizzare soluzioni che sostengano l'autonomia della persona con disabilità nelle diverse sfere sociali della vita quotidiana, soprattutto in relazione al mondo del lavoro e al rapporto con i diversi stakeholder.

Si ipotizza, poi, che l'attività sportiva rappresenti lo strumento attraverso cui i dettami di tale approccio gestionale producano gli effetti sociali positivi, anche, a livello scolastico così come avviene nel settore del lavoro.

Infatti, tale modello in questo modo risulterebbe facilmente adattabile al contesto scolastico in quanto orientato a favorire l'abbattimento delle barriere che ostacolano l'inserimento di qualsiasi soggetto disabile.

Appare, inoltre, evidente che la scuola dovrebbe essere il primo contesto in cui debbano essere assorbiti i dettami di tale approccio gestionale al fine di porre le basi per ottenere dei risultati sostenibili nel tempo in grado di perseguire, innanzitutto, il principale obiettivo del beneficio sociale derivante dall'inclusione del disabile, ed in secondo luogo il potenziale beneficio economico derivante dalla formazione di una risorsa umana produttiva ed autonoma per il mercato del lavoro e quindi per l'intera economia.

1 Il manoscritto è frutto di un lavoro collettivo nello specifico si possono ricondurre ai soli fini valutativi i paragrafi introduzione, 1, 2 e 3 a Davide Di Palma, 4 e conclusioni a Domenico Tafuri.

1. Disabilità nel Mondo e in Italia

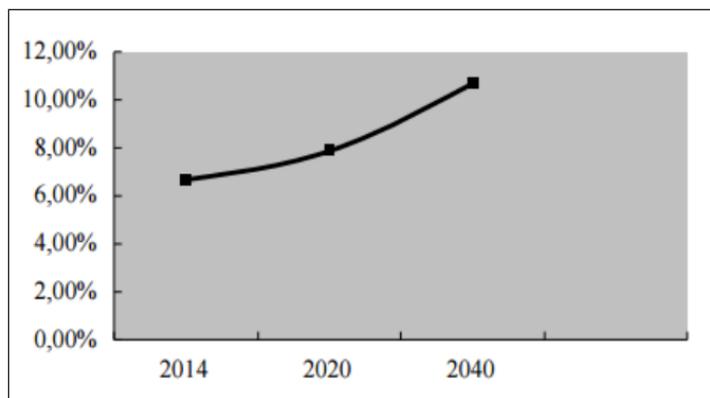
Il concetto di disabilità non sempre risulta ben definito. Spesso, infatti, sorge un po' di confusione, dovuta con buona probabilità alle diverse accezioni utilizzate nel corso degli ultimi anni per riferirci a persone affette da deficit, menomazioni, disturbi o comunque caratterizzate da abilità diverse dalle persone c.d. "normodotate". Il susseguirsi di diverse definizioni, a partire dal dopoguerra fino ai giorni nostri, è frutto delle diverse modalità con cui si è approcciato alla disabilità sia dal punto di vista medico-clinico che legislativo e che ha portato, al contempo, anche ad un'evoluzione di tipo culturale sul tema per la società e l'economia nel suo complesso. Nel Maggio del 2001, in occasione della 54^a Assemblea Mondiale della Sanità, viene approvato l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) il quale è stato accettato da 191 Paesi come "standard di valutazione e classificazione di salute e disabilità". La disabilità viene, così, descritta quale conseguenza o risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo (ICF, 2002; Perenboom & Chorus, 2003; WHO, 2001).

La nuova classificazione introdotta è l'espressione di un approccio di tipo bio-psicosociale alla disabilità che considera nel complesso le relazioni che sussistono tra lo stato di salute di un individuo e le variabili che vanno ad incidere su questo. La caratteristica della multidimensionalità è pertanto una delle principali del modello, dal momento che esso non considera solo l'aspetto biologico della disabilità, ma anche quello psicologico, sociale ed economico (ICF, 2002). Infatti, il collegamento causale tra condizione di salute e disabilità si manifesta nel momento in cui le condizioni ambientali economiche e sociali, non adattandosi alle condizioni di salute della persona, creano ostacoli e barriere all'attività, alla partecipazione e alla produttività della persona (Angeloni, 2010; Baratella & Littamè, 2009; Griffo, 2012).

In relazione a tale accezione, secondo i dati raccolti dall'OMS (Organizzazione mondiale della Sanità), più di un miliardo di persone nel mondo presenta delle forme di disabilità, ossia circa il 15% della popolazione mondiale; di questi circa l'80% vive in Paesi in via di sviluppo. Inoltre, bisogna considerare il continuo invecchiamento della popolazione al quale è strettamente correlato l'incremento delle persone colpite da patologie cronico degenerative che in diretta conseguenza moltiplicherà la numerosità dei soggetti disabili (Oecd, 2007).

Per quanto riguarda l'Italia, secondo le stime del Censis (Centro Studi Investimenti Sociali), il 6,7% della popolazione è disabile, ossia circa 4,1 milioni di persone, di cui quasi 1 milione da considerarsi "grave".

Il Censis, infatti, prevede che in Italia nel 2020 il numero di disabili arriverà a circa 5 milioni di persone, ossia pari quasi all'8% della popolazione, fino a raggiungere i 7 milioni nel 2040, ossia il 10,9%, come mostrato nella tabella seguente (Commissione Europea, 2010; Giancaterina, 2010).



Fonte: Censis, 2016 (www.censis.it)

Tab. 1. Incremento della disabilità in Italia

La preoccupazione che può sorgere dall'analisi di queste stime, obbliga le istituzioni e la società a prendere coscienza del problema che è destinato sempre più ad impattare sulla sostenibilità dello sviluppo socio-economico. Inoltre, è stato stimato che tra gli individui più poveri del mondo, ossia coloro che vivono con meno di 1 dollaro al giorno e sono impossibilitati all'acquisto di quei beni considerati di prima necessità, circa 1 su 5 è disabile (Commissione Europea, 2010; Daita, 2009). La disabilità per la maggior parte delle volte è causa di povertà in conseguenza alle difficoltà che le persone disabili spesso incontrano nello svolgimento di determinate attività di base, così come per la mancanza di servizi adeguati a garantirne l'integrazione e l'accessibilità, tutti aspetti che ostacolano la partecipazione di costoro alla vita della società (avere in primis un'istruzione, un lavoro, etc.). L'esclusione aumenta il rischio di povertà, che a sua volta causa disabilità. La mancanza di risorse per poter far fronte alle cure e all'assistenza necessaria può ulteriormente peggiorare la situazione, aggravando lo stato di disabilità. Ed ancora, per quanto riguarda l'inclusione nel mercato del lavoro dei disabili, i dati raccolti da uno studio svolto dal Secretariat for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Scrpd) evidenziano che circa il 60-70% delle persone diversamente abili nei Paesi industrializzati non ha un lavoro (Baratella & Littamè, 2009; Daita, 2009).

Secondo i dati Istat, in Italia tale dato si aggira attorno all'80%, pressoché il doppio rispetto al tasso di inattività riferito al resto della popolazione non disabile. Infatti, solo il 16% delle persone affette da disabilità con un'età compresa tra i 15 e i 74 anni risulta occupata. Tra i disabili occupati, nel nostro Paese, le stime attestano che solo il 17% di questi afferma di aver trovato lavoro grazie ai centri per l'impiego, mentre il 31% si è affidato alla rete di parenti e amici, il 20% ha partecipato a un concorso pubblico e solo il 16% ha inviato un curriculum in risposta agli annunci (Daita, 2009; Istat, 2010; Perrino, 2009).

Il problema deve, assolutamente, essere affrontato a monte e quindi nel primo luogo dove il soggetto disabile ha l'opportunità e, allo stesso tempo, la necessità di rapportarsi con il resto della società: la scuola.

L'esclusione delle persone diversamente abili nel contesto scolastico genera inesorabilmente l'esclusione dal mercato del lavoro e dal sistema economico-produttivo. Ciò, comporta un problema che fa ricadere un maggior onere non solo su tali persone, ma anche, e soprattutto, sulla società nel suo complesso; infatti, con-

siderando esclusivamente la forza lavoro inutilizzata si genera una perdita economica per un valore che oscilla dal 4% al 7% del PIL nazionale (Istat, 2010).

2. Disabilità e scuola: le cifre in Italia

Nella nuova visione multi-prospettica della disabilità, essa viene qualificata come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. È, così, l'ambiente stesso ad assumere un ruolo cruciale, potendo rappresentare una barriera o un fattore abilitante. Questo è inteso in un'accezione molto ampia, ricomprendendo la sfera del contesto familiare, dell'assistenza socio-sanitaria, delle politiche sociali ed occupazionali e soprattutto del sistema scolastico di un Paese (Angeloni, 2010).

La presenza degli alunni con una o più forme di disabilità nel sistema di istruzione italiano è notevolmente cresciuta nel corso degli ultimi anni. Dai dati delle "Rilevazioni Integrative sulle Scuole" condotte dal MIUR (Tabella 2) risulta che gli alunni con disabilità nell'anno scolastico 2014/2015 sono 234.788, pari al 2,7% del numero complessivo degli alunni frequentanti. Se si confronta tale dato con quello registrato nello scorso decennio, si evidenzia un incremento pari al 39,9%. Tale crescita assume ancora più rilievo se si considera che il numero complessivo degli alunni frequentanti il sistema scolastico, nello medesimo periodo, è stato caratterizzato da una diminuzione, seppur lieve (-0,4%).

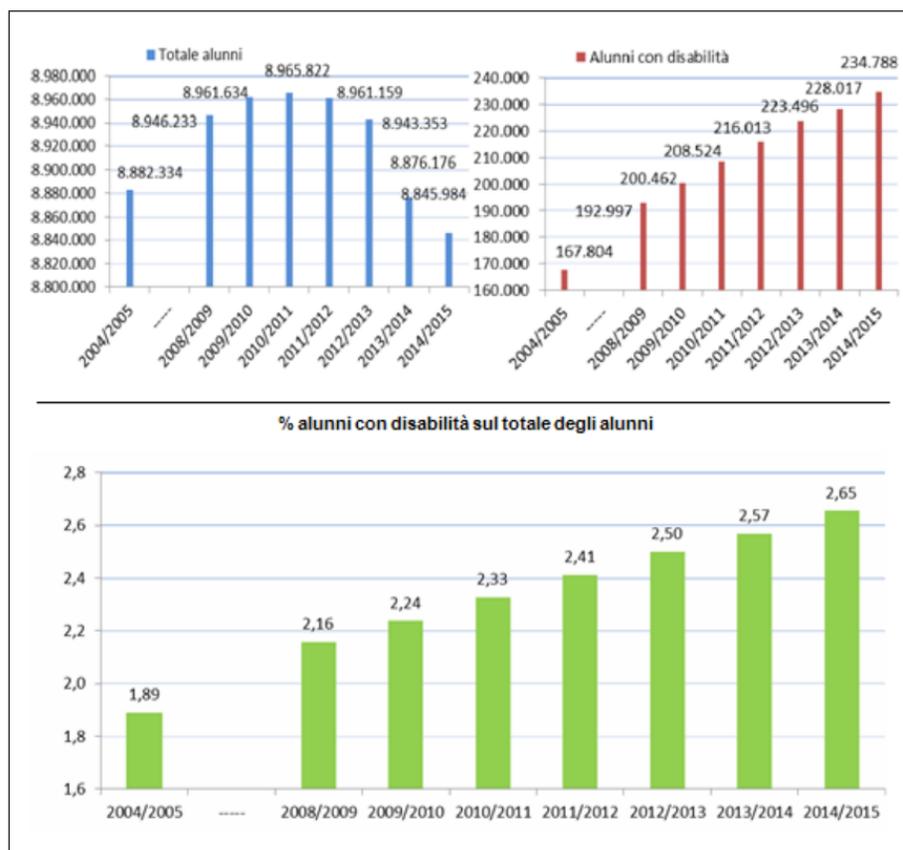
	a.s. 2004/2005	...	a.s. 2013/2014	a.s. 2014/2015	var. % 2013/14 2014/15	var. % 2004/05 2014/15
Totale scuole						
Alunni con disabilità	167.804		228.017	234.788	3,0	39,9
Totale alunni	8.882.334		8.876.176	8.845.984	-0,3	-0,4
<i>% alunni con disabilità / totale alunni</i>	1,9		2,6	2,7		
Scuole statali						
Alunni con disabilità	155.657		212.944	218.905	2,8	40,6
Totale alunni	7.664.980		7.757.847	7.753.202	-0,1	1,2
<i>% alunni con disabilità / totale alunni</i>	2,0		2,7	2,8		
Scuole non statali						
Alunni con disabilità	12.147		15.073	15.883	5,4	30,8
Totale alunni	1.217.354		1.118.329	1.092.782	-2,3	-10,2
<i>% alunni con disabilità / totale alunni</i>	1,0		1,3	1,5		
di cui: Scuole paritarie						
Alunni con disabilità	7.536		11.862	12.211	2,9	62,0
Totale alunni	988.713		989.769	961.002	-2,9	-2,8
<i>% alunni con disabilità / totale alunni</i>	0,8		1,2	1,3		

Fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Rilevazioni sulle Scuole

Tab. 2. Alunni con disabilità e totale alunni: la dinamica degli ultimi 10 anni

Il sistema nazionale d'istruzione è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie, private e degli enti locali. Al proposito, osservando il sistema scolastico tenendo conto della forma gestionale, si nota che, nel periodo considerato, gli alunni con disabilità nelle scuole statali sono aumentati del 40,6%, arrivando, nell'a.s. 2014/2015, a circa 219 mila unità. Per le scuole a gestione non statale si è registrata una crescita del 30,8% rispetto all'a.s. 2004/2005; nelle scuole paritarie, in particolare, il numero degli alunni con disabilità sale del 62% (MIUR, 2015).

L'incidenza degli alunni diversamente abili sul totale dei frequentanti le scuole italiane, è complessivamente e progressivamente aumentata; infatti, nell'a.s. 2014/2015 tale percentuale si è attestata intorno al 2,7%, mentre nell'a.s. 2004/2005 era pari all'1,9% (Figura 1).



Fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Rilevazioni sulle Scuole
Fig. 1. Alunni con disabilità e totale alunni: l'andamento negli ultimi 10 anni

Considerando, invece, la distribuzione degli alunni con disabilità nei vari ordini di scuola, notiamo che questi sono concentrati soprattutto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado. Secondo i dati raccolti, il 9,5% degli alunni con disabilità si colloca nella scuola dell'infanzia, contro il 18,3% degli alunni totali frequentanti tale ordine; il 37% si colloca nella scuola primaria, contro il 31,9% del totale degli alunni; il 28,5% nella scuola secondaria di I grado, contro il 19,6% degli alunni frequentanti tale ordine scolastico; il 25% degli alun-

ni con certificazione di disabilità è inserita nella scuola secondaria di II grado, contro il 30,3% degli alunni nel loro complesso (MIUR, 2015).

3. L'inclusione scolastica

La situazione appena descritta, caratterizzata da un notevole incremento, può essere interpretata come segnale di una maggiore "inclusione" nel sistema scolastico degli alunni con disabilità, ossia di una loro migliore integrazione sociale?

Appare evidente che la risposta al quesito proposto sia negativa; l'inclusione scolastica è un concetto che va al di là del semplice, seppur cospicuo, aumento di iscritti nelle scuole. Dovrebbe, infatti, misurarsi attraverso informazioni che descrivono sia le risorse umane messe in campo che la presenza di strutture scolastiche accessibili (Canevaro, 2007). Essa è frutto di un lungo processo irreversibile connotato da valenza pedagogica, culturale e sociale. Il diritto allo studio è un diritto costituzionalmente garantito, infatti, la scuola è aperta a tutti e tutti i cittadini, a prescindere dalla loro situazione personale, hanno pari dignità sociale.

L'inclusione scolastica è un principio cardine, una consapevolezza culturale che necessita della volontà e della capacità di promuovere iniziative, progetti di efficientamento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità e programmi capaci di coinvolgere fattivamente alla tematica i vari stakeholder locali.

Per poter rispettare l'accezione di "scuola inclusiva", questa dovrebbe essere capace di individuare tutti i bisogni educativi speciali, che siano stati diagnosticati o meno, e di valutare la reale necessità in termini di risorse umane e infrastrutturali per fornire delle soluzioni efficaci ed adeguate. Nel perseguire l'obiettivo della c.d. "speciale normalità" per il successo scolastico di tutti gli studenti, la scuola dovrebbe, inoltre, prestare particolare attenzione al supporto, ma soprattutto alla valorizzazione, delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio (Ianes, 2006).

È importante che l'inclusione scolastica venga considerata un fenomeno biunivoco, ovvero che non consista solo nell'adattamento dei comportamenti degli alunni con disabilità verso il "sistema scuola", ma che preveda anche da parte di questo ultimo una comprensione ed accettazione dei comportamenti dei soggetti con disabilità, al fine di valorizzarne le potenzialità.

Inoltre, con l'obiettivo di perseguire un percorso sostenibile nel tempo, piuttosto che fine a se stesso, è indispensabile realizzare programmi integrati scuola-lavoro, che rendano possibile e concreto il passaggio dal progetto didattico ed educativo al più generico "progetto di vita" per gli studenti con disabilità.

In ragione di quanto appena esposto, la crescente numerosità di studenti disabili rappresenta una criticità che necessita di essere gestita sia in modo efficace che efficiente, affinché si trasformi nell'opportunità di formare un numero sempre maggiore di soggetti disabili caratterizzati da un livello di autonomia, e soprattutto di autostima, tale da configurarli quali risorse produttive per se stesse e per l'intero sistema socio-economico.

A tal proposito, sfruttando l'attività sportiva si ipotizza l'applicazione dell'innovativo approccio gestionale del Disability Management anche nel contesto scolastico al fine di concretizzare il concetto di inclusione.

4. Sport e Disability Management

Appare opportuno, in via preliminare, descrivere le specificità e l'origine del modello del Disability Management in modo da far emergere la forte correlazione con il sistema scolastico per poi mostrare come lo sport, accogliendo i principi di tale approccio, si configuri come il mezzo ottimale per favorire l'inclusione scolastica dello studente disabile.

Con lo scopo di far evolvere la cultura manageriale internazionale verso una maggiore attenzione al problema dell'inclusione delle persone disabili nei luoghi di lavoro, nel 2002 viene presentato dall'OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro) il "Code of practice on managing disability in the workplace". Questo "codice" comprende un set di pratiche e linee guida con l'obiettivo di rendere più inclusivi i luoghi di lavoro e le varie infrastrutture eliminando le barriere che limitano l'accesso al lavoro dei diversamente abili, e, al contempo, propone l'adozione di politiche di management che tengano in considerazione le diversità. Anche se principalmente orientato al mercato del lavoro e alle aziende, il documento prevede che i governi acquisiscano, comunque, un ruolo fondamentale nel supportare, incentivare e promuovere politiche e azioni volte a creare maggiori opportunità e di conseguenza maggiore inclusione per le persone con disabilità.

Emerge chiaramente, così, l'esplicito riferimento alla necessità di adottare una efficiente politica gestionale, definita Disability Management, affinché si possa effettivamente trarre vantaggio dall'inclusione di persone disabili in ogni sfera sociale. Da qui la stretta correlazione con il contesto scolastico, e la possibilità di assimilarne i concetti fondamentali per poter raggiungere, efficacemente, il traguardo dell'inclusione scolastica.

Tale modello manageriale ha l'intento di contemperare gli interessi dell'azienda col bisogno del lavoratore, disabile o malato, di lavorare non solo per una esigenza economica, ma anche per soddisfare un bisogno insopprimibile di identità e di integrazione attraverso e nel lavoro, come la scuola ha l'obiettivo di conciliare i bisogni dello studente con i propri interessi (Angeloni, 2011; Shrey, 1996; Geisen, 2015). Anzi, ancor più nel sistema scolastico dove le finalità dello studente sono quelle di essere istruito e formato e quelle della scuola sono di adempiere a tali incarichi, tale approccio gestionale potrebbe più facilmente consentire il perseguimento di obiettivi secondari, quali il bisogno di identità e la crescita dell'autostima.

Il Disability Management viene teorizzato per la prima volta negli anni Ottanta, all'interno di diverse discipline economico-gestionali ed organizzative, e si diffonde solo in alcuni Paesi quali il Canada, gli USA e nel Nord Europa, mentre in altri come la Cina, il Giappone e la Francia è stato preso in considerazione solo di recente. In Italia, il cambiamento dell'approccio teorico e pratico caratterizzante il sistema di protezione sociale degli ultimi decenni, che ha visto il passaggio da un'assistenza paternalistica statale ad una maggiore responsabilizzazione dei soggetti destinatari delle misure (c.d. Workfare), ha offerto nuove prospettive per la diffusione dello strumento del Disability Management.

La cultura dell'inclusione e delle pari opportunità sostenuta dal Disability Management è, inoltre, una leva per combattere la povertà; infatti, se è vero che la povertà alimenta la disabilità, e la disabilità, a sua volta, alimenta la povertà, si potrebbe invertire il trend di questo circolo vizioso. Le realtà aziendali a volte però, spinte dalle esigenze di produttività e massimizzazione del profitto, non sono in grado di cogliere le maggiori opportunità che si celano dietro le pratiche di questo approccio di management. Il modello sostiene che è necessario convincersi

che è il lavoro a dover essere idoneo, e non il lavoratore, dal momento che ogni persona si contraddistingue per delle caratteristiche che se mal inserite e adattate nel contesto aziendale possono creare delle criticità e di conseguenza un incremento dei costi (Shrey, 2011). Tale concetto è estremamente replicabile nel contesto scolastico dove, potendo prescindere dal vincolo economico, la scuola potrebbe, e dovrebbe, essere quanto più idonea possibile ad accogliere il soggetto disabile valorizzandone le peculiari caratteristiche con lo scopo di favorire l'inserimento e limitare le criticità sociali sia individuali, ma anche collettive. È, infatti, evidente che una scorretta gestione dei soggetti disabili all'interno del contesto scolastico rappresenta un potenziale "costo sociale" per l'intero insieme di studenti e quindi per l'intero "sistema scuola".

A ragion di ciò, il Disability Management si preoccuperebbe da un lato di ricercare soluzioni diversificate che enfatizzino i punti di forza degli studenti con disabilità e, dall'altro, di diffondere una cultura organizzativa e scolastica scevra da pregiudizi e da sentimenti discriminatori.

L'attività sportiva e l'intero settore sportivo da intendersi sia in termini sociali, ludici che economici può rappresentare un ottimo strumento atto a perseguire quanto sopra esposto. Infatti, un'analisi condotta da Cottingham et al. (2014) ha mostrato che lo sport rappresenta un'opportunità di sviluppo per le comunità svantaggiate, come quella dei soggetti disabili, ed aggiunge che dovrebbe essere organizzato e gestito proprio in relazione di tale opportunità. Al proposito si evidenzia il ruolo chiave delle politiche pubbliche manageriali a supporto di tale settore al fine di generare dei vantaggi sociali ed economici come si sta cercando di fare nei contesti Inglese, Canadese ed anche della Scozia e dell'Irlanda del Nord se pur in modo meno incisivo.

Nello specifico, lo sport organizzato rappresenta, proprio, per i giovani disabili, una strategia efficiente a perseguire risultati sociali. Infatti, gli atleti sportivi in età scolare con disabilità, negli USA, hanno sviluppato una maggiore autostima e soprattutto un grado di autonomia superiore rispetto ai soggetti disabili di pari età che non praticano sport (Beyer, Flores & Vargas-Tonsing, 2009). In perfetto accordo sono i risultati di uno studio sull'attività sportiva per gli studenti disabili condotto in Australia che ribadisce l'incremento dell'autonomia da parte degli alunni praticanti attività sportiva, a parità di condizione disabilitante, sesso, età e livello di istruzione (Sotiriadou & Wicker, 2014). Ed ancora, l'analisi di ricerca condotta da Raiola et al. (2015) evidenzia l'incremento delle capacità pratiche da parte di un gruppo di soggetti con disabilità mentali sottoposto ad attività sportiva rispetto al gruppo controllo che non la praticava.

Ovviamente, tutto ciò, non può prescindere dalla necessità di proporre ed attuare, in Italia, politiche atte ad incentivare la pratica sportiva in relazione alle diverse forme di disabilità nei diversi contesti sociali, tra cui quello della pubblica istruzione.

Ulteriore conferma degli effetti positivi che l'attività sportiva, se gestita attraverso le linee guida del Disability Management, è in grado di generare nei confronti delle persone disabili proviene dal mondo degli eventi, e in particolare dalle Paralimpiadi. Attraverso tale manifestazione è emerso da parte dei soggetti disabili, e nei confronti degli stessi, un forte senso di consapevolezza della loro condizione e della possibilità di conseguire il successo nella vita attraverso un'espressione sportiva (Legg & Steadward, 2011). Si trascende, così, dalla concezione di disabilità intesa come limite e si concede la possibilità al soggetto diversamente abile di risultare una risorsa sportiva, e di conseguenza sociale, ed anche economica, attiva e produttiva. Allo stesso tempo la scuola per mezzo della promozione dell'attività sportiva organizzata secondo i principi dell'approccio

manageriale sopraesposto, magari, anche, attraverso manifestazioni ludiche ed amatoriali, potrebbe valorizzare le proprie risorse scolastiche, specialmente, quelle costituite da studenti disabili. Di fatti, l'attività motoria gestita in modo ottimale costituisce da sempre un elemento in grado di migliorare le capacità di apprendimento e quelle relazionali dei giovani studenti (Altavilla, Tafuri & Raiola, 2014; Raiola, Tafuri & Altavilla, 2015).

Una gestione efficiente ed efficace non deve essere limitata ai soli eventi sportivi, bensì andrebbe sfruttata in tutte quelle espressioni sportive e di attività fisica che possono, e devono, coinvolgere i soggetti diversamente abili, specialmente all'interno del contesto scolastico che rappresenta il più vasto bacino d'utenza di giovani disabili su cui è doveroso rivolgere l'attenzione per perseguire un beneficio sociale sostenibile nel tempo.

Ad esempio, a tal proposito, applicando la teoria gestionale del Disability Management un primo, e fondamentale, passo verso l'inclusione scolastica prevedrebbe che le varie infrastrutture sportive presenti all'interno delle scuole dovrebbero essere scevre da barriere architettoniche ed organizzate e gestite da un personale professionalmente adeguato e formato a supportare soggetti disabili.

Implementando, così, delle politiche di management performanti per la gestione degli studenti disabili nel sistema scolastico italiano si possono generare, e amplificare, i benefici che l'attività sportiva è già in grado di apportare per tali soggetti, e di conseguenza per l'intera comunità, sia a livello sociale che addirittura economico (Cottingham et al., 2014; Sotiriadou & Wicker, 2014).

Conclusioni

Più di un miliardo di persone nel mondo presenta delle forme di disabilità, ossia circa il 15% della popolazione mondiale; di questi circa l'80% vive nei così detti paesi in via di sviluppo. In Italia il numero di soggetti disabili ha superato i 4 milioni ed il fenomeno è in continua crescita a causa dell'invecchiamento costante della popolazione correlato ad un incremento dell'insorgenza di malattie cronico degenerative fortemente disabilitanti.

In linea con il trend generale anche la numerosità di studenti diversamente abili nel sistema scolastico Italiano ha subito una crescita esponenziale negli ultimi anni, configurandosi come un fenomeno critico che necessita di essere gestito in modo ottimale.

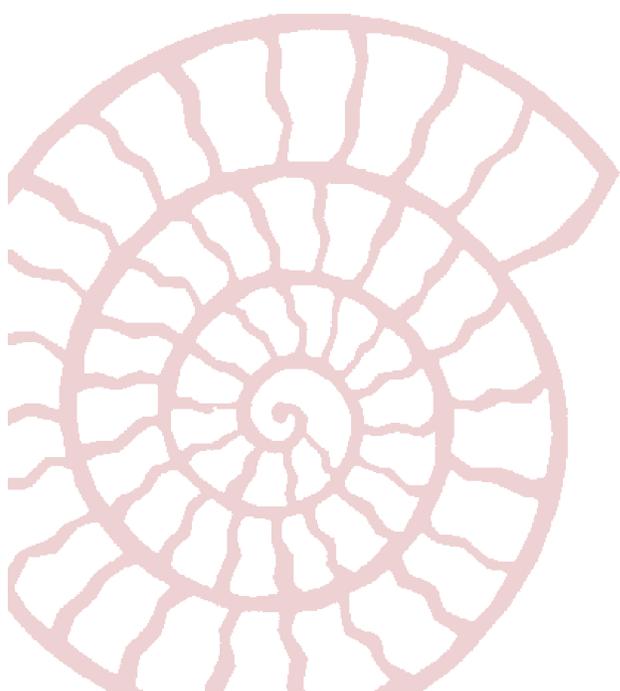
A tal proposito si è discussa l'importanza dell'innovativo modello del Disability Management, portando all'evidenza come l'attività sportiva nel contesto scolastico per i soggetti disabili, efficacemente gestita, possa rappresentare il mezzo attraverso il quale perseguire gli obiettivi sociali ed, anche, economici che tale approccio gestionale genera già in altri settori come quello lavorativo.

Gli studenti disabili, infatti, attraverso lo sport raggiungono un grado di autostima ed autonomia nettamente superiore rispetto a coloro che non praticano attività sportiva, il che facilita nettamente l'inclusione scolastica ed anche un'inclusione sociale fino, addirittura, a favorire una futura inclusione nel mondo del lavoro con benefici bidirezionali di tipo "socio-economico".

Il ruolo del disability management applicato al contesto scolastico potrebbe essere, così, proprio quello di rendere gli studenti disabili, attraverso lo sport, quanto più possibile delle risorse umane autonome, attive, soddisfatte e produttive per l'intera società.

Riferimenti bibliografici

- Altavilla, G., Tafuri, D., & Raiola, G. (2014). Some aspects on teaching and learning by physical activity. *Sport Science* 7(1), 7-9.
- Angeloni, S. (2010). *L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili: Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Angeloni, S. (2011). *Il Disability Management Integrato: un'analisi interdisciplinare per la valorizzazione delle persone con disabilità*. Roma: Rirea.
- Baratella P. e Littamè E. (2009). *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*. Trento: Erickson.
- Beyer, R., Flores, M. M., & Vargas-Tonsing, T. M. (2009). Strategies and Methods for Coaching Athletes with Invisible Disabilities in Youth Sport Activities. *Journal of Youth Sports*, 4(2).
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Comunicazione della Commissione europea (2010). *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere*, Bruxelles, 16 dicembre 2010
- Cottingham, M., Carroll, M. S., Phillips, D., Karadakis, K., Gearity, B. T., & Drane, D. (2014). Development and validation of the motivation scale for disability sport consumption. *Sport Management Review*, 17(1), 49-64.
- Daita, N. (2009). *La dignità di un lavoro per le persone disabili*, La Macchia, C. (a cura di), *Disabilità e Lavoro*. Roma: Ediesse.
- Geisen, T. (2015). Workplace Integration Through Disability Management. In *Handbook of Vocational Rehabilitation and Disability Evaluation* (pp. 55-71). Springer International Publishing.
- Giancaterina, F. (2010). Come sono cresciute le persone con disabilità in Italia dal dopoguerra, fra buone leggi e pratiche a macchia di leopardo, *Impresa sociale*, n. 2 (44).
- Griffo, G. (2012). *Persone con disabilità e diritti umani*, in Casadei, T. (a cura di), *Diritti umani e soggetti vulnerabili. Violazioni, trasformazioni, aporie*. Torino: Giappichelli Editore.
- Ianes D. *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Centri Studi Erickson, 2006.
- ICF (2002). *International Classification of Functioning, Disability and Health – trad. it*. Trento: Erikson, 14 – 22.
- Istat (2010). *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*. Health and Social Security. Roma.
- Legg, D., & Steadward, R. (2011). The Paralympic Games and 60 years of change (1948–2008): Unification and restructuring from a disability and medical model to sport-based competition. *Sport in Society*, 14(9), 1099-1115.
- MIUR (2015), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s.2014/2015*. Servizio STATISTICO – MIUR.
- Oecd. (2007). Trends in severe disability among elderly people: assessing the evidence in 12 Oecd countries and the future application. Parigi: *Oecd Health Working Papers* 26.
- Perenboom, R. J., & Chorus, A. M. (2003). Measuring participation according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and rehabilitation*, 25(11-12), 577-587.
- Perrino, A.M. (2009). *I disabili e l'accesso al lavoro*, in La Macchia, C. (a cura di), *Disabilità e lavoro*. Roma: Ediesse.
- Raiola, G., Tafuri, D., & Altavilla G. (2015). Physical activity and its relation to body and ludic expression in childhood. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 6(3).
- Raiola, G., Tafuri, D., Paloma, G.F., & Lipoma M. (2015). Case study on mental health and physical activity. *Sport Science*, 8 (2), 95-98.
- Shrey, D.E. (1996). Disability management in industry: the new paradigm in injured worker rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 18(8), 408-414.
- Shrey, D.E. (2011). *Disability Management at the Workplace: Overview and Future Trends*, in *Encyclopedia of Occupational Health and Safety*, International Labor Organization, Geneva.
- Sotiriadou, P., & Wicker, P. (2014). Examining the participation patterns of an ageing population with disabilities in Australia. *Sport Management Review*, 17(1), 35-48.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.





Valutazione e collaborazione per la formazione dei docenti: al di là dell'ossimoro del senso comune

Appraisal and Collaboration for Teachers' training: beyond the common sense's oxymoron

Margherita Di Stasio

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)
m.distasio@indire.it

ABSTRACT

In this contribution we will try to read the appraisal as a support in reflective teachers' training path; in a school and community dimensions, we will consider it as incentive to sharing practices for peer review process oriented to teachers professional development and school improvement. We will conduct this analysis from an historical perspective from the Autonomy to the Buona Scuola.

In questo contributo, si proverà a leggere la valutazione come supporto alla riflessione nei percorsi formativi dei docenti; in una dimensione di scuola e comunità, la si considererà come incentivo alla condivisione delle pratiche e al confronto tra pari orientato alla crescita professionale dei docenti e al miglioramento della scuola. Quest'analisi verrà condotta in una prospettiva storica, dall'Autonomia Scolastica a La Buona Scuola.

KEYWORDS

Appraisal; Collaboration; Teachers' Training; Professional Development. Valutazione; Collaborazione; Formazione dei Docenti; Sviluppo Professionale.

1. Introduzione

“Il pregio pubblico di un uomo, che è il valore attribuitogli dallo stato è ciò che gli uomini chiamano comunemente dignità”. Se Thomas Hobbes sicuramente non pensava ai temi che saranno qui trattati, nondimeno questa frase coglie lo stato e il ruolo che hanno nel mondo della scuola.

Questo lavoro infatti vuole approcciare il tema della valutazione di uno degli aspetti, la formazione, che caratterizzano il profilo professionale della figura cardine della scuola: il docente.

Perché Hobbes? Perché se da una parte la sua definizione di “dignità” commisurata all’aiuto che da un uomo può venire, facilmente si attaglia al ruolo del docente che supporta lo studente nel percorso di crescita, dall’altra è proprio con Hobbes che il valore (*axios*) si sposta dalla sfera etica a quella economica: il valore di un uomo si definisce in base “al prezzo che si pagherebbe per l’uso del suo potere”.

Ed è proprio questo aspetto che complica l’orizzonte della nostra trattazione e pone il nostro tema al centro di una serie di fermenti normativi, sociali e culturali.

Nel quadro attuale “valutazione” sembra sinonimo di sanzione e il merito può essere letto come un elemento capace di innescare conflitto. Per andare al di là del senso comune, tenteremo un approccio storico, seppur limitato alla nostra storia più recente, per accostare in una relazione virtuosa finalizzata alla formazione e allo sviluppo professionale, due elementi che sembrano in netto contrasto: valutazione e collaborazione.

2. Il problema

Non è facile accostare i termini “docenti” e “valutazione” quando dalle pagine dei quotidiani intellettuali, docenti, associazioni, voci della ricerca, della politica, della scuola discutono con toni giustamente partecipi i risvolti di un cambiamento in atto. Proviamo intanto ad allontanarci dal clamore dicendo cosa non faremo: non parleremo di valutazione dei docenti *tout court*. Parleremo di valutazione e valorizzazione dei percorsi formativi dei docenti per capire come questi passaggi possano essere momenti di riflessione, analisi e crescita personale e professionale, precludendo a una condivisione e una costruzione condivisa dei saperi all’interno di una comunità. Per far questo dobbiamo porci una serie di interrogativi di fondo: come delineare la figura del docente? Qual è il ruolo della collaborazione in una comunità affatto particolare come la scuola? Qual è il rapporto del docente con la valutazione? A partire dalle risposte individuate potremmo avvicinarci ai nostri nodi centrali e chiederci: cosa significa oggi formazione dei docenti e come la si sostanzia? La valutazione e la valorizzazione dei percorsi formativi può favorire la condivisione, la collaborazione e la crescita professionale?

Queste le linee di un percorso che dai primi anni ‘90, ci porterà alla scuola dell’autonomia, alla cosiddetta “buona scuola” per finire con ipotesi di sviluppo futuro.

3. Il decennio A.A.: Avanti Autonomia

Per descrivere i docenti italiani nei primi anni ‘90, in un’era pre-autonomia e in cui ancora non venivano offerti quadri generali dalle *survey* su larga scala, ci affidiamo a Piero Romei che identifica i tratti del “quadro culturale «reale»”. (Romei, 1991, p. 56) entro cui operano i docenti.

Il primo tratto è l'individualismo, dovuto a una conoscenza disciplinare esclusiva che si esplicita in una realtà operativa specifica, rendendo il singolo docente autosufficiente, abituato a "l'azione didattica individuale praticamente insindacabile" (Romei, 1991, p. 56).

Altro tratto è la consapevolezza che i docenti hanno della natura qualitativa e delle implicazioni etico-valoriali del "«produrre cultura» operando su «materiale umano»" (Romei, 1991, p. 56). Questo comporta una sorta di rifiuto del confronto con altre realtà.

Questo prelude a un terzo tratto, l'autoreferenzialità per cui un docente non confronta il proprio lavoro nemmeno con coloro che, a vario titolo, fanno parte della stessa organizzazione: non con i colleghi né con gli studenti.

Questa per Romei è la situazione del docente: "protetta" per sostanziale autoreferenzialità, per non abitudine al controllo, per individualismo. Sottolineava però come il pesante contrappunto, il prezzo di tutto questo, sia la mancanza di parametri per l'apprezzamento del merito professionale.

Completano questo quadro l'attenzione agli adempimenti formali, definiti anche "cerimoniale" e "l'abitudine a essere socialmente garantiti dall'appartenenza a una struttura pubblica" (Romei 1991, p. 57).

In quale tipo di organizzazione si muovono questi docenti? La chiave che Romei sceglie è l'uso delle metafore; ne propone tre, come strumenti per analizzare le organizzazioni sulla base di un criterio che già ci porta sulla nostra strada: le modalità e il livello di collaborazione che in esse si manifestano come stato naturale.

Le organizzazioni possono quindi essere: arene, in cui si esplicano strategie naturalmente individualistiche e la cooperazione è minimale; organismi, i cui membri hanno invece una naturale tendenza a collaborare; oppure imprese, dove:

«[...] le esigenze di cooperazione e integrazione non vengono soddisfatte in modo residuale, né naturale; ma danno luogo a comportamenti individuali che (pur con dinamiche autonome, egoistiche, antagonistiche) si pongono anche, e consapevolmente e intenzionalmente, al servizio di una strategia unitaria, comune, organizzativa.» (Romei, 1991, p. 41)

Se l'arena ben descrive la scuola come istituzione, quando guardiamo al singolo istituto troviamo una prospettiva di viluppo culturale nell'impresa.

Qual è il riferimento che soggiace alla metafora dell'impresa che, Romei sottolinea, non è azienda?

«Il riferimento base non è dunque la letteratura economica, ma la poesia cavalleresca, e in particolare le "audaci imprese" della protasi dell'Orlando Furioso. [...] è un'audace impresa far sopravvivere le organizzazioni, rendendole e mantenendole capaci di reggere il confronto con il proprio contesto ambientale.» (Romei, 1991, p. 40)

Romei individua uno stratificarsi di "miti" come espressione del contesto sociale: ai preesistenti del titolo di studio e della libertà di insegnamento si affiancano quelli di efficacia, efficienza, funzionalità, qualità. Si sostanzia così una serie di imperativi esterni che chiamano al scuola al cambiamento.

La "progettualità collegiale" può caratterizzare questo cambiamento in un'ottica di impresa.

La scuola si muove rispetto a due ambiti essenziali: l'"istruzione", orientata alle sole nozioni e competenze semplici e l'"educazione" come processo formati-

vo complessivo, orientata all'acquisizione di abilità complesse e trans-disciplinari e alla sensibilizzazione a tematiche trasversali. Questo tipo di scuola secondo Romei richiede un'azione "effettivamente collegiale".

Non si va a perdere, anzi, si valorizza l'individualità dell'insegnante e il suo agire fatto di "scienza e coscienza" (Romei, 1991, p. 103) che da professionista applica in autonomia e sulla base della propria discrezionalità. La collegialità inserisce questa azione in un "sistema di coerenze" (Romei, 1991, p. 101) che, teoricamente, definisce la rete dei rapporti, ed evidenzia l'unitarietà che deriva dal coordinamento delle singole azioni. A livello di educazione, il "sistema di coerenze", riguarda il progetto formativo che caratterizza l'Istituto. Sostanzialmente il "sistema di coerenze" si esplica a livello di istruzione attraverso il coordinamento tra colleghi della stessa disciplina per definirne collegialmente le basi.

4. Autonomia: dagli anni '90 al terzo millennio

Il rapporto Eurydice (2007) dedicato a *L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità di attuazione* evidenzia come l'autonomia degli istituti scolastici circa in tutta Europa sia il risultato di un processo avviato negli anni '80, proseguito fino ai primi anni del nuovo Millennio, che ha avuto il suo fulcro negli anni '90. Proprio sul finire di questo "decennio della generalizzazione dell'autonomia scolastica" (Eurydice Italia, 2009, p. 9), in Italia viene varato il *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche* (DPR 275/1999).

Emergono tre dimensioni dell'autonomia (Pandolfini, 2014): didattica (art. 4), organizzativa (art. 5), di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art. 6). Viene così permesso alle scuole di determinare finalità generali e obiettivi specifici in relazione al contesto in cui operano e quindi di disegnare la propria identità culturale attraverso una progettualità autonoma.

Gli articoli 4 e 5 evidenziano il ruolo del docente come professionista: la libertà di insegnamento, la cui importanza viene nuovamente sottolineata, sembra potersi esplicitare al meglio grazie alla flessibilità che viene ora offerta per esprimersi attraverso la libertà progettuale. Inoltre l'autonomia di ricerca riconosce e tratteggia quel ruolo di docente-ricercatore (Paquay, 1994), in cui possono riconoscersi gli insegnanti che non si limitano a erogare un servizio, ma costruiscono un sapere in cui studio e pratica possono fondersi.

Con l'attenzione sempre crescente ai temi della qualità, della valutazione, del miglioramento e del loro reciproco rapporto, l'*accountability* è vista come complemento e controparte naturale dell'autonomia (Pandolfini, 2014; Cipollone et al., 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Spesso la realizzazione dell'autonomia si è legata all'applicazione di sistemi di *accountability* (Eurydice Italia, 2009); l'Italia, con un certo ritardo, ha varato il "Sistema Nazionale di Valutazione" nel 2013 con il DPR 80.

4.1. Autonomia, progettualità e impresa

Questo percorso si legge con facilità nel quadro della scuola impresa (non azienda) che guarda alla progettualità collegiale come motore del cambiamento.

Sempre del 1999 è l'analisi in cui Romei caratterizza l'evoluzione della scuola attraverso le possibilità offerte dall'autonomia in un testo dal titolo esplicativo: *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia* (Romei, 1999).

Come visto, un tratto essenziale del docente pre-autonomia è la solitudine professionale. Il radicamento dell'individualismo si manifesta nella "difesa a oltranza e aprioristica della libertà di insegnamento, come principio posto a sostegno del rifiuto di qualunque interferenza dall'esterno" (Romei, 1999, p. 118)

La libertà di insegnamento diventa un'arma contro un docente solo, senza possibilità di elaborare, concordare e rispettare un quadro di progettualità collettiva in cui dare voce al proprio lavoro. Invece, attraverso un'autonomia, non del singolo, ma della scuola, è possibile uscire dall'idea deteriorata di libertà di insegnamento – retriva già ai tempi di Romei, ma tutt'ora assai diffusa – e chiarire che "la libertà di insegnamento non è un regalo fatto agli insegnanti, ma un bene da mettere a frutto non solo individualmente ma anche al servizio di progetti formativi collettivi" (Romei, 1999, p. 118).

Così, attraverso l'autonomia, la scuola risponde agli imperativi esterni di cambiamento andando al di là dei limiti di un concetto di qualità globale nato per l'industria giapponese post-bellica; supera il concetto di cliente e approccia quello di cittadino, studente nel nostro caso (Di Stasio 2014, Romei 1999). Per questo Romei ricorda che "educare – anche etimologicamente – significa aprire prospettive nuove" (Romei, 1999, p. 52) e chiama la scuola a un atteggiamento proattivo, non di soddisfazione dei desiderata del "cliente", ma di guida all'individuazione dei bisogni:

«Chi progetta l'offerta formativa ha il preciso dovere professionale e la responsabilità etica di strutturare le esigenze dei suoi interlocutori, mettendoli in grado di acquisirne coscienza proprio essendo stimolati dalle proposte progettuali e dalle prospettive di crescita in esse contenute.» (Romei, 1999, p. 35)

Qui la libertà del docente si esplica non nell'autoreferenzialità, ma in un'elaborazione progettuale collettiva vissuta come promessa impegnativa nei confronti della propria comunità.

4.2. Cos'è cambiato con la legge sull'autonomia per i docenti?

In un articolo pubblicato poco dopo la sua prematura scomparsa, nel 2007, Romei ipotizza un modello scientifico, come tale, non definitivo, continuamente rivisto e aggiornato, in grado di guidare il personale della scuola a realizzare l'autonomia ancora solo formale. Guardando al lavoro degli insegnanti, Romei pensava a una teoria della scuola che per far ritrovare "il gusto della elaborazione intellettuale del proprio profilo professionale e dei confini del proprio campo di competenze da professare al mondo" (Romei, 2007, p. 25), dovesse render loro convinzione e orgoglio per un lavoro in cui trovare gratificazione, soddisfazione e auto-realizzazione.

Un collegamento tra la crescita professionale del docente e le prospettive aperte dall'applicazione dell'autonomia si riscontra nel già citato rapporto Eurydice (2009) in cui si auspica che l'autonomia diventi un valore per la scuola posta al servizio dell'apprendimento degli studenti e, in termini di sviluppo professionale, dei docenti.

Nello stesso anno, sul tema della valutazione degli insegnanti, Ribolzi (2009) identifica come tratti caratteristici da prendere in considerazione, oltre ai requisiti d'accesso e alla capacità di mantenere e accrescere le proprie competenze didattiche e disciplinari, la capacità di collaborare al progetto formativo dell'istitu-

to. Identifica come rischio di una valutazione la rottura della solidarietà tra docenti, identificando come un valore il contributo dei pari.

Stiamo entrando negli anni che preludono alla diffusione dei sistemi di valutazione centralizzata sui quali si esprime Damiano (2012) che vede questa modalità valutativa come depauperazione della professionalità docente. Dato il cambiamento della prospettiva, dall'apprendimento all'insegnamento, il quadro di professionalizzazione dei docenti dovrebbe comprendere la competenza valutativa.

Synergies for Better Learning (OECD, 2013) conferma queste riflessioni sostenendo la necessità di rendere partecipe dei processi di valutazione la scuola reale, trovando un equilibrio tra standard, obiettivi comuni, realtà specifiche e comunità scolastiche; sostenendo lo sviluppo nel personale, docenti e dirigenti, di competenze valutative come parte del processo didattico e formativo. Vi si individuano inoltre, tra gli elementi per lo sviluppo dei docenti e dell'insegnamento, processi di leadership distribuita e lavoro collegiale e collaborativo.

Nel *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (OECD, 2014) l'Italia risulta fra i paesi in cui meno del 30% dei docenti dichiara di ricevere un feedback sul proprio operato. Questo può, a nostro avviso, collegarsi al dato relativo alla partecipazione dei docenti italiani ad attività di sviluppo professionale: più bassa rispetto alle precedenti rilevazioni. La mancanza di incentivi alla partecipazione sembra essere un punto dirimente, indicato dall'83% dei rispondenti.

Nella *Guida alla lettura* (MIUR, 2014a) si riscontra un elemento di particolare interesse:

«Gli insegnanti italiani si auto-descrivono come un gruppo sociale relativamente integrato e dotato di un'identità forte, che condivide una cultura dell'istruzione e ha un'alta consapevolezza del suo valore.» (MIUR, 2014a, p. 9)

5. Formazione, professionalità, profilo docente: la norma, la letteratura la scuola

Nel settembre 2014, la pubblicazione del documento *La buona scuola* (MIUR, 2014b) ha portato al centro del dibattito normativo temi emersi con il DPR 275/1999 e di cui abbiamo cercato di seguire il cammino fin qui.

Ne *La buona scuola* emerge il tema della professionalità docente e del suo sviluppo. Si parla di rafforzamento del profilo professionale a partire dalla "codificazione delle competenze dei docenti" con la finalità di "assicurare uniformità degli standard su tutto il territorio nazionale e garantire lo sviluppo uniforme della professionalità docente" (p. 45).

A questo si lega la visione della formazione e del suo ruolo. Si dice che "i docenti devono essere i primi a potersi giovare di una formazione costante" (p. 46). Interessanti i tratti focali ipotizzati che sembrano essere in continuità con quanto emerso da questo nostro excursus: reale obbligatorietà della formazione; continuità fra formazione e pratiche educative quotidiane; valorizzazione dell'esperienza come fulcro della formazione tra pari.

Questo si sostanzierà nella normativa con l'obbligatorietà della formazione (par. 124 Legge 107/2015) e col richiamo ad alcune dimensioni, come l'apporto all'istituzione scuola di cui si fa parte e la cura verso la formazione dei colleghi, nel paragrafo (par. 129 Legge 107/2015) dedicato ai Comitati di Valutazione.

5.1. Formazione e profilo professionale

Ma poiché “nei processi sociali ed educativi non basta che qualcuno imponga per legge un traguardo se questo non scaturisce da una sensibilità e da convinzioni diffuse” (Cerini 2011, p. 9), quanto emerge da *La buona scuola*, documento preparatorio e Legge, ci porta ad analizzare due elementi che sembrano ad essa soggiacenti: l’idea di formazione e il suo valore in un profilo che legga la figura del docente in un’ottica di sviluppo professionale, per vedere, da un lato, quanto questa visione trovi riscontro e faccia tesoro degli studi e delle recenti sperimentazioni, dall’altro, quanto possa trovare albergo nella realtà della scuola.

Sulla formazione, dobbiamo tener presenti due movimenti evolutivi, distinti ma non contrapposti. Il primo è di natura normativa (Cerini, 2015a), poiché si è passati da una fruizione del diritto alla formazione sancito nell’articolo 64 del Contratto Collettivo Nazionale, a una formazione in servizio obbligatoria, permanente e strutturale, come da dettato normativo (par. 124 Legge 107/2015). Il secondo sta nella fisionomia di una formazione multidimensionale e dilatata nello spazio e nel tempo. Il verificarsi dell’apprendimento in molti modi e contesti è cosa pacifica in letteratura. È ormai accreditata la classificazione dell’apprendimento come formale, informale e non formale, tanto da essere passata dalla ricerca alla normativa (Legge 92/2012); a queste si può aggiungere un quarto scenario, quello dell’apprendimento per serendipità (Ranieri & Manca, 2013). Di questo tengono conto le metodologie di formazione che vengono ripensate in funzione della valorizzazione di tutte le esperienze del soggetto in un’ottica di *Life Long Learning* che, come professionisti, possono compiere sia i docenti che i Dirigenti. Accanto ai percorsi formali, assumono nuovo significato le possibilità offerte dalle tecnologie, come quelle di social networking. La pratica professionale diventa oggetto di riflessione, analisi, condivisione. In coerenza con questo quadro, si guarda da tempo, anche per la certificazione dei percorsi formali, ad affiancare momenti di autovalutazione come di co-valutazione e *peer review* ai tradizionali meccanismi di etero-valutazione (Ligorio et al., 2006, p. 154).

La 107 non contiene il primo richiamo al profilo docente nel nostro Paese. Ci sono antecedenti, ipotesi, talvolta oggetto di sperimentazione; ne citiamo, in ordine non cronologico, tre di diversa matrice: il primo viene dalla letteratura, il secondo ha una matrice istituzionale, il terzo è il frutto del lavoro di una rete di scuole.

Filippi e Romei (2006) propongono un profilo in cui alle “competenze contenutistiche” (il cosa), disciplinari e non, si affiancano quelle che sono definite come “competenze strumentali” (il come) identificate in: tecnologiche, pedagogiche, giuridiche e organizzative. Per il docente professionista, interpolare queste categorie è una modalità di costruzione di senso: “Entrambe, nella logica ‘riflessiva’ costituiscono occasioni di risposta alla domanda ‘perché’” (Filippi & Romei, 2006, p. 28).

Un profilo docente soggiace al Bilancio delle Competenze che, in varie evoluzioni, ha accompagnato la formazione dei Docenti Neo Immessi in ruolo dal 2014. Strutturato in tre Aree di competenze relative all’insegnamento, alla partecipazione scolastica, alla propria formazione, declinate in dimensioni a cui vengono affiancati descrittori e domande stimolo, il Bilancio intende promuovere un momento di riflessione in forma di auto-valutazione sulla propria professionalità (Mangione et al., 2015; Rossi et al., 2015).

5.2. Uno sguardo a scuole reali

L'ultimo profilo che analizziamo ci porta a guardare a una realtà circoscritta e affatto particolare, ma estremamente interessante, ovvero quella delle Wikischool, la "rete di scuole laboratorio per lo sviluppo professionale dei docenti"; è una rete di scuole sperimentali di cui fanno parte "Rinascita Livi" di Milano, "Scuola Città Pestalozzi" di Firenze e "Don Milani" di Genova. Questa rete ha come obiettivo la costruzione di una comunità di pratiche di cui si indicano come elementi strutturali: l'introduzione nell'attività dei docenti della riflessività e della ricerca; il sostegno alla cooperazione e alla condivisione; l'utilizzo delle tecnologie¹. Le prime due caratteristiche pongono questa esperienza in continuità col nostro percorso. In più, come scuole sperimentali, questi istituti hanno selezionato i docenti e approntato percorsi di formazione, iniziale e continua, e di valutazione "che valorizzassero il senso di appartenenza alla comunità professionale e facessero emergere la complessità e la peculiarità dei compiti affidati ai docenti" (Bertone, Pedrelli, 2013, p. 38). Il percorso del singolo si intreccia con quello della scuola e da essa è sostenuto, la crescita professionale avviene con e all'interno della comunità in un processo di sviluppo professionale continuo fatto di formazione, condivisione, valutazione e valorizzazione tra pari (Cerini, 2014), finalizzato alla costruzione di una comunità culturale (Cerini, 2015b). Proprio questi elementi e queste finalità hanno fatto sì che fiorisse l'esigenza di elaborare un profilo professionale per un docente riflessivo e collaborativo, un profilo non impositivo, ma orientativo dello sviluppo del docente, come parte della scuola, e quindi della scuola stessa, un "riferimento capace di orientare le pratiche professionali nella direzione della riflessività e della costruzione della comunità di pratica all'interno della scuola" (Bertone & Pedrelli, 2013) in cui sono declinate competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologiche, relazionali e comunicative, di ricerca applicata.

Conclusioni

Abbiamo iniziato guardando con Romei alla scuola in un'ottica di impresa; sempre con Romei abbiamo identificato la progettualità condivisa come presa di coscienza del docente all'interno della scuola dell'autonomia.

Ci siamo poi mossi a guardare il docente professionista e il suo formarsi anche attraverso la riflessione sulle proprie pratiche. Questo percorso si è allargato alla scuola come comunità in cui è possibile una crescita professionale attraverso l'inclusione proficua in percorsi collettivi che permettano di "attivare e integrare le competenze di ciascuno nell'azione comune, permettendo la formazione di una comunità più coesa rispetto a finalità e modalità operative" (Bertone & Pedrelli, 2013).

Da un concetto di formazione funzionale, ma distinta dall'attività lavorativa, poi si ha un collegamento attraverso il concetto di formazione *on the job* fino al valore formativo dell'esperienza attraverso la riflessione: la riflessione sulla propria pratica e l'autovalutazione come momento di formazione personale, la condivisione della pratica e la valutazione tra pari come momenti di formazione tra pari e costruzione di conoscenza condivisa.

1 <http://www.wikischool.it>

In tutto questo anche la valutazione può diventare un elemento di riflessione, condivisione e come tale di formazione, crescita professionale del singolo e della comunità educante. Ci piace a sostegno di questa tesi citare una letteratura che deriva direttamente dall'esperienza professionale:

“La valutazione è una leva potente per orientare; se inoltre è partecipata e promossa in modo attivo dagli stessi insegnanti, allora diviene un campo di sperimentazione significativo per lo sviluppo professionale, per l'apprendimento organizzativo e per il miglioramento del servizio scolastico” (Pedrelli, 2016).

La collaborazione è stato il *fil rouge* che è via via emerso guidando il dipanarsi del nostro excursus e ha dato la direzione alla nostra riflessione. Sembra essere la spinta a cercare una concezione della valutazione che valorizzi i docenti come professionisti, parte di una comunità, con un preciso ruolo proattivo nella società.

Allora, valorizzazione e collaborazione saranno le quadre entro cui iscrivere un percorso del docente e della comunità educante che parta dalla documentazione delle pratiche e passando attraverso la riflessione e la condivisione, porti allo sviluppo professionale

L'analisi di Romei non sembra ancora concretizzata, sembra però che si possa guardare ad essa non tanto come a una profezia fallace, quanto a un auspicio in anticipo sui tempi, ma che va trovando la propria applicazione.

Riferimenti bibliografici

- Bertone, S., Pedrelli, M., (2013). Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti. *Rivista dell'Istruzione*, 6.
- Cerini, G. (2011). Valutazione, professionalità e docenti. In G. Cerini (a cura di), *La strategia del portfolio docente*. Tecnodid, Napoli, pp. 9-16.
- Cerini, G. (2014). Buone pratiche (sperimentali) per una Buona Scuola. *Educazione&Scuola*. 26 ottobre 2014. Retrieved from: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50214>
- Cerini, G. (2015a). Formazione Continua. In G. Cerini, M. Spinosi (eds.), *Una mappa per la riforma*. Napoli: Tecnodid.
- Cerini, G. (2015b). Valutare o valorizzare i docenti? *Educazione&Scuola*. 20 aprile 2015. Retrieved from: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=59384>
- Cipollone, P., Montanaro, P., Sestito, P. (2012). *Il capitale umano per la crescita economica: possibili percorsi di miglioramento del sistema d'istruzione in Italia*. Banca d'Italia.
- Damiano, E. (2012). Il “senso” della valutazione. *Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche. Education Sciences & Society*, 2(2).
- Di Stasio, M. (2014). Origine e contesti d'uso del Piano di Miglioramento. In Faggioli, M. (ed.), *Migliorare la scuola*. Bergamo: Junior.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice Italia (2009). *Livelli di responsabilità e autonomia delle scuole in Europa*. Firenze: INDIRE.
- Filippi, I., Romei, P. (2006). Il profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'autonomia. *Innovazione Educativa*, III, 7.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *La valutazione della scuola: a che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma: Laterza.
- Ligorio, M.B., Cacciamanni, S., Cesareni, D. (2006). *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi PG (2015). Sviluppo della Professionalità docente. L'uso del portfolio formativo nell'esperienza Neoassunti 2015. In M.

- Rui, L. Messina, T. Minerva (Eds.). *Teach different! Proceedings della Multiconferenza EM&M2015*, Genova, 9-11 settembre.
- MIUR (2014a). *TALIS 2013 – Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE*. Retrived from: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf
- MIUR (2014b). *La buona scuola*. Retrived from: https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=1859424
- OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*.
- OECD (2014b). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Pandolfini, V. (2014). L'autonomia scolastica e gli obiettivi del miglioramento dell'organizzazione. In Faggioli, M. (ed.), *Migliorare la scuola*. Bergamo: Junior.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?. *Recherche & Formation*, 16(1), 7-38.
- Pedrelli, M. (2016). I criteri per la valorizzazione del merito. *Rivista dell'istruzione*, 2.
- Ranieri, M., Manca S. (2013). *I Social Network nell'educazione*. Trento, Erickson.
- Ribolzi, L. (2009). Valutazione degli insegnanti: da dove cominciare. *Rivista dell'istruzione*, 2.
- Romei, P. (1991). *La qualità nella scuola: idee ed esperienze per una politica di gestione*. Milano: McGraw-Hill.
- Romei, P. (1999). *Guarire dal "mal di scuola"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Romei, P. (2007). Per una teoria della scuola. *A&D. Autonomia e Dirigenza*, nn. 1-2-3, Gennaio-Febbraio-Marzo 2007, Anno XVI, Nuova Serie.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neoassunti. *Pedagogia Oggi*, n. 2/2015, 223-242.



Effetti cognitivi della qualità dell'attività sportiva: quanto conta la complessità? Qualitative facet of motor training and its cognitive effects: is tacking complexity really relevant?

Francesco Maria Melchiori

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

ABSTRACT

This study explores the possibility that habitual and continuous practice of a sport or training (non-professional) can determine a significant difference in maintaining the whole cognitive capacity of the individual and whether the motor complexity of the sport practised is a mediating variable of this correlation. The assessment of this hypothetical relationship would lead to the creation of personalized programs, which would ensure a better quality of life for the person in terms of well-being.

The type of motor activity practised by the 171 participants to the research was classified according to a revised version of Gentile Taxonomy, while the Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) was administered as a non-pathological and non-specific tool able to detect problems linked to individual cognitive abilities.

Data analysis conducted to test the two hypotheses did not lead to statistically significant results in both cases. The explorative aim of the research was focused on studying the effects of the quality of motor activity rather than the simple amount of training. Therefore, it still contributes significantly to the development of the methodological approach to the problem both in the definition of measuring instruments and in the revision of the theoretical causal model.

Questo studio esplora la possibilità che la pratica abituale e continuativa nel tempo di uno sport (a livello non professionistico) possa determinare una differenza significativa nel mantenimento dell'insieme delle capacità cognitive dell'individuo e se la complessità motoria dello sport praticato sia una variabile mediatrice di questa relazione; l'accertamento di tale rapporto porterebbe alla costruzione di programmi personalizzati, funzionali a garantire una migliore qualità di vita della persona in termini di benessere (well-being).

È stata classificata la tipologia dell'attività motoria praticata dai 171 soggetti partecipanti alla ricerca in base ad una versione riadattata della Tassonomia di Gentile ed è stato somministrato il Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) come strumento a bande larghe e specifico in grado di rilevare delle problematiche legate alle capacità cognitive individuali.

I risultati dell'analisi dei dati condotte per testare le due ipotesi non hanno condotto a risultati statisticamente significativi in entrambi i casi. Il carattere pilota della ricerca, finalizzato allo studio degli effetti della qualità dell'attività motoria invece della semplice quantità dell'impegno, contribuisce comunque in modo rilevante allo sviluppo dell'approccio metodologico al problema, sia nella definizione degli strumenti di misurazione che nella revisione del modello teorico di base.

KEYWORDS

Cognitive Failures Questionnaire, Tassonomia di Gentile, Effects of motor activity quality, Mediation analysis.

Cognitive Failures Questionnaire, Gentile's Taxonomy, Effetti della qualità dell'attività motoria, Analisi della moderazione.

1. Gli studi su attività fisica e capacità cognitive

Negli ultimi decenni, l'area di ricerca che si occupa di indagare la relazione tra quantità di attività fisica (sia intensa sia continuativa) e capacità cognitive ha visto incrementare notevolmente il numero di studi pubblicati, determinando la possibilità di fondare nuove linee di indagine in modo incrementale su una struttura sistematizzata e coerente.

In particolare, valutando le risultanze di ricerca degli ultimi dieci anni sulla correlazione tra pratica sportiva e abilità cognitive, è possibile evidenziare come:

1. Le prime ricerche effettuate in tal senso siano state caratterizzate da un approccio troppo generalista, che ha dedicato poco tempo alla definizione del modello teorico causale;
2. I successivi tentativi di sintetizzare le prove disponibili – andando a fondere diversi studi sul esercizio intenso e continuativo – abbiano portato a ritenere che la ricerca fosse principalmente a-teoretica e riconducibile a studi che richiedono una più precisa progettazione (riduzione dell'ambiguità);
3. La successiva ricerca sia stata da un lato fondata sulle teorie attuali circa il funzionamento del cervello e dell'attenzione e dall'altro focalizzata su specifici aspetti del rapporto tra esercizio fisico e sistema cognitivo.

Analizzandole dal punto di vista del tipo di attività svolta dagli individui, quelle sull'esercizio continuativo (Hillman, Erickson, & Kramer, 2008; McMorris, Phillip, Tomporowski, Audiffren, 2009) si caratterizzano per l'ipotesi che i meccanismi che mediano il legame tra attività fisica e cognizione includano il fitness cardiovascolare, la struttura cerebrale e la circolazione, e la stimolazione neurotrofica. Infatti la connettività funzionale superiore nelle reti neurali e un maggiore volume della materia grigia nella corteccia prefrontale sembrano mediare il rapporto tra fitness cardiovascolare e capacità cognitive. Conversamente, nelle ricerche che studiano l'esercizio intenso, invece, i principali mediatori putativi da un punto di vista cognitivo-psicologico sono i cambiamenti di sollecitazione e di risorse assegnabili a compiti (cognitivi), mentre per le neuroscienze e per le prospettive psico-fisiologiche, i mediatori ipotizzati comprendono gli aumenti indotti dall'esercizio fisico in catecolamine e fattori neurotrofici. In questo caso, i ricercatori hanno anche identificato il ruolo moderatore svolto dalle caratteristiche specifiche dell'attività fisica, il tipo di prestazioni cognitive coinvolte, e le caratteristiche dei partecipanti. I *parametri* di esercizio maggiormente indagati sono di natura quantitativa; per quanto concerne l'esercizio intenso infatti si sono presi in considerazione l'*intensità* e la *durata* del periodo di esecuzione delle performance, mentre nel caso dell'esercizio continuativo si è fatto riferimento alla frequenza di allenamento e alla durata dell'intervento. I fattori individuali correlati: all'età, al sesso, alla forma fisica, alle differenze individuali delle competenze cognitive e alle capacità motorie di coordinamento sport-specifico (Pesce, 2009) sono da considerarsi più rilevanti nel caso dell'esercizio intenso.

Nelle ricerche riguardanti attività fisica (Sattelmair, Jacob, et al., 2011) con esercizio intenso e continuativo, il focus ha riguardato prevalentemente la moderazione o mediazione rappresentato dai parametri quantitativi dell'esercizio fisico e delle sue conseguenze fisiologiche. Questa attenzione su parametri quantitativi probabilmente riflette il punto di vista predominante, 'medico', da cui i ricercatori generalmente esaminano le relazioni dose-risposta tra i risultati dell'attività e la sa-

lute fisica per ricavare le linee guida di prescrizione. Di recente, la posizione della American College of Sports Medicine (Garber, Blissmer, Deschenes, Franklin, Lamonte, & Lee, 2011) sottolinea la necessità di considerare la quantità e la qualità di esercizio per la promozione della salute. Tuttavia, l'evidenza scientifica prodotta in relazione alla prima ancora prevale in gran parte sulla seconda. Il fatto che il ruolo svolto da aspetti esercizio 'qualitativi' rimanga non verificato può anche essere una conseguenza della difficoltà di operativizzare l'eterogeneità e la multidimensionalità del costrutto sulla qualità del esercizio.

Nel suo articolo, Pesce (2012) osserva che la frequente covarianza delle caratteristiche quantitative e qualitative degli esercizi fisici limita la possibilità di individuare lo specifico impatto di questo specifico elemento sul sistema cognitivo. In tale prospettiva si pone l'affermazione della necessità di esplorare se gli effetti dell'esercizio sulle capacità cognitive possono variare in funzione della complessità coordinative e cognitiva dei compiti di movimento. Inoltre, con una ricerca successiva (Garber, Blissmer, Deschenes, Franklin, Lamonte, & Lee, 2011) si è voluto presentare lo stato dell'arte predisponendo una meta-analisi degli studi di intervento al fine di determinare gli effetti dell'esercizio regolare sulle funzioni cognitive e metacognitive dei bambini e degli adolescenti, le abilità cognitive nella vita quotidiana, il successo accademico e la realizzazione personale. In particolare, pur restando un'evidente associazione positiva tra i programmi di esercizio fisico e i risultati scolastici/accademici, resta sempre aperto il dibattito sull'aspetto qualitativo dell'intervento (Pesce, Crova, Marchetti et al., 2013), ovvero sulla necessità di indagare il come avvengono le relazioni del modello teorico piuttosto del quando (inteso come correlazione o compresenza). Al riguardo, uno studio condotto da Pirrie, e Lodewyk (2012) ha indagato l'esistenza di differenze di apprendimento cognitivo in presenza di moderata o intensa attività fisica analizzando quattro processi specifici, quali: la pianificazione, l'attenzione e l'elaborazione simultanea e successiva; ne è emerso che si registrano miglioramenti correlati a un'intensa attività fisica solo nell'area della pianificazione. Il lavoro di ricerca riconducibile a J.R. Best (2012) ha poi verificato che non vi è una vera e propria attinenza tra intensità dell'esercizio fisico e sviluppo della abilità cognitive, aprendo così un'ulteriore filone di ricerca, alternativo a quello trattato in questo studio, inerente alle modalità di capitalizzazione di queste evidenze empiriche al fine di sviluppare strategie di intervento anche per situazioni atipiche come ad esempio quella costituita da un soggetto con disturbi comportamentali.

Le osservazioni proposte evidenziano la necessità di indagare, al di là del quadro dei parametri quantitativi di attività fisica, il rapporto esercizio-attività cognitive sia nella prestazione 'intensa' sia in quella 'continuativa'.

2. La relazione quantitativa tra esercizio fisico e attività cognitiva

Un'interessante definizione data da Pesce (2012) riguarda la distinzione principale tra 'in-task' e 'off-task' in cui l'esercizio fisico è concomitante o antecedente alle prestazioni cognitive. In entrambi i casi, i parametri quantitativi dell'esercizio fisico, e soprattutto dell'intensità, sono stati manipolati per esaminare implicitamente o esplicitamente la relazione dose-risposta. La stessa autrice afferma che si registra un effetto positivo delle prestazioni cognitive durante l'esercizio fisico eseguito stabilmente, e un effetto negativo nel caso di esercizio incrementale e faticoso; andamento analogo a quest'ultimo si registra nel caso di esercizio intenso effettuato con particolare forza. È tuttavia importante precisare che sembra non

esserci ancora chiarezza circa la relazione quantitativa esercizio fisico-abilità cognitive: alcune prove esistenti infatti non supportano l'ipotesi secondo cui le prestazioni cognitive migliorerebbero con l'aumentare dell'intensità dell'esercizio e l'eccitazione indotta dall'esercizio fisico, fino ad un punto ottimale per poi degradare (teoria della U invertita¹). Mentre altre suggeriscono che la funzione che descrive l'effetto dell'intensità dell'esercizio sulla cognizione varia a seconda del tipo e della complessità delle funzioni cognitive misurate, manifestando i benefici maggiore nel caso di intensità moderata rispetto a intensità massime.

Altri approcci teorici – con potenziali implicazioni in termini di rapporto dose-risposta – sono costituiti dalle teorie di allocazione delle risorse e dai modelli cognitivi-energetici (McMorris, Tomporowski, & Audiffren, 2012). Questi sono basati sull'ipotesi che le prestazioni cognitive dipendano dall'assegnazione delle risorse energetiche attraverso lo sforzo mentale, e che l'esercizio intenso influenzi i sistemi cerebrali responsabili di tale allocazione. L'esercizio intenso dunque sembra essere responsabile di una più allocazione delle risorse più o meno efficace, a seconda del tipo, della complessità e del tempo del compito cognitivo. Tuttavia, nessuna conclusione su una relazione dose-risposta è possibile in maniera univoca, perché la maggior parte degli studi svolti sul esercizio intenso e sui compiti cognitivi più complessi sono stati condotti solo con intensità intermedia di esercizio.

2.1. Scopo della ricerca ed ipotesi

L'intento di questo lavoro è osservare dal un lato se sussistono differenze dal punto di vista cognitivo tra soggetti che praticano abitualmente, e a livello non professionalmente, sport di complessità differenti, e dall'altro indagare le eventuali diversità tra soggetti che praticano sport e un gruppo di controllo i cui componenti non esercitano abitualmente alcuna attività sportiva. Inoltre, gli indirizzi di ricerca suggeriscono l'opportunità di condurre un'analisi della mediazione come la complessità motoria possa essere una delle variabili esplicative della relazione (indiretta) tra X e Y.

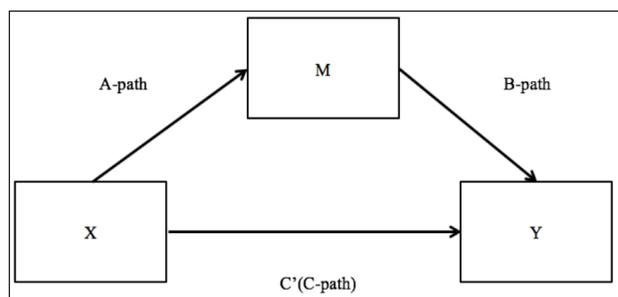


Fig. 1. Modello logico di mediazione

- 1 Il modello della U-invertita (Inverted-U model), noto anche come legge Yerkes-Dodson, è stato creato dagli psicologi Robert Yerkes e John Dodson nel 1908, in particolare rispetto alla relazione tra livelli di ansia dei soggetti e livelli di performance individuale e poi misurata in diversi studi che si sono occupati del rapporto tra livello di attivazione (arousal) e prestazione sportiva.

Dal punto di vista della raccolta dati ed analisi statistica, le ipotesi di ricerca sono due:

1. Esiste una differenza significativa tra soggetti che non praticano sport, che ne praticano uno mediamente complesso ovvero uno altamente complesso, in relazione alle problematiche cognitive percepite quotidianamente (come proxy del well-being personale);
2. La complessità motoria dello sport praticato ha il ruolo di mediatore nella relazione tra pratica sportiva e problematiche cognitive percepite quotidianamente.

2.2. Il disegno di ricerca

Lo studio ha principalmente carattere esplorativo; in questo senso si è cercato di mettere a frutto le suggestioni ricavate dall'attento studio della letteratura per rispondere alle ipotesi elencate nel paragrafo precedente

Il disegno della ricerca osservazionale (o correlazionale) – finalizzato allo studio di eventi, situazioni, contesti, pratiche e altri fenomeni sociali così come accadono – è stato definito intorno all'impianto di un'indagine per campione trasversale (*cross-sectional survey*); questa scelta è stata motivata dall'impossibilità di allestire e gestire una situazione sperimentale. Se da un lato infatti questa metodologia permette ai ricercatori di osservare i comportamenti individuali e sociali "on the fly", così come accadono, dall'altro il non intervento di manipolazione degli eventi (variabili indipendenti) mina la possibilità di stabilire nessi causali sulla relazione tra le variabili prese in esame. In altri termini, data la natura della raccolta dati, e non essendoci un controllo sperimentale, non vi è la possibilità di stabilire la catena causale delle relazioni osservate, e dunque di determinare l'origine degli effetti misurati in termini di *covariazione*, *ordinamento cronologico* e *eliminazione delle spiegazioni alternative* (criteri di causazione); in pratica, permette solo lo studio della covariazione tra le variabili nel sistema causale.

Diversamente, lo scopo di questo lavoro è stabilire il *come*, piuttosto del *quando*, si determina una relazione tra due variabili X e Y osservate empiricamente e l'analisi della mediazione proposta da Hayes è particolarmente adatta nel momento in cui si studiano delle correlazioni mai individuate precedentemente.

Il campione di ricerca è stato costruito selezionando soggetti – di entrambi i sessi e con età diverse – che praticano abitualmente sport non professionistico, e operando una suddivisione in gruppi rispetto alla complessità motoria. Si è poi selezionato un gruppo di controllo con le stesse caratteristiche del precedente, e composto da individui che hanno dichiarato di non praticare nessun tipo di attività sportiva. La descrizione dettagliata del campione sarà oggetto di una trattazione successiva.

A tutti i soggetti è stato somministrato il questionario CFQ allo scopo di verificare l'ipotesi che ci siano differenti capacità cognitive tra sport di complessità motoria e cognitiva differente e tra questi e i soggetti che non praticano sport. La misurazione delle variabili di riferimento è stata effettuata attraverso un questionario funzionale ad analizzare – sotto un profilo diagnostico – le capacità cognitive. In questa sede è opportuno sottolineare che, lo studio condotto in questo senso non ha avuto l'intenzione di indagare l'eventuale presenza di patologie cliniche, psicologiche o cognitive, pertanto la valenza del questionario stesso è solo ed esclusivamente quella di avere un indice di confronto tra i soggetti presi in esame.

2.3. Descrizione del campione di ricerca

Selezione dei soggetti

Per il reclutamento dei componenti del gruppo target sono state contattate un'associazione dilettantistica di running, una di pallanuoto e una di karate, mentre per quanto riguarda la selezione del gruppo di controllo si era inizialmente pensato al coinvolgimento degli studenti dell'Università Niccolò Cusano Telematica Roma.

In seguito alla mancata disponibilità delle prime due associazioni selezionate, però si è deciso di procedere alla selezione del campione attraverso il sistema *snowball sampling* (Goodman, 1961) (sistema a valanga o a palla di neve), contattando – attraverso i social media – gli studenti di Unicusano, e creando un effetto domino mediante gruppi WhatsApp; parallelamente sono state contattate altre associazioni sportive, e si è mantenuta collaborazione con la società di Karate, a cui si è poi aggiunta un'altra associazione di Fitness. Questa sinergia ha portato alla formazione di un campione complessivo di 171 unità.

Una disamina della numerosità del campione in base alla tipologia di analisi ha portato all'individuazione – in base alla scelta di un effect size medio e ad una Potenza stimata di 0,8 – di un campione minimo di 68 soggetti; si è poi scelto di testare la regressione più “complessa” tra M e Y (numero di predittori 2). L'ANOVA per condizioni simili conduce ad un livello di numerosità simile e completamente soddisfatto dal nostro studio. Questa attività è stata svolta attraverso il software GPower (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009).

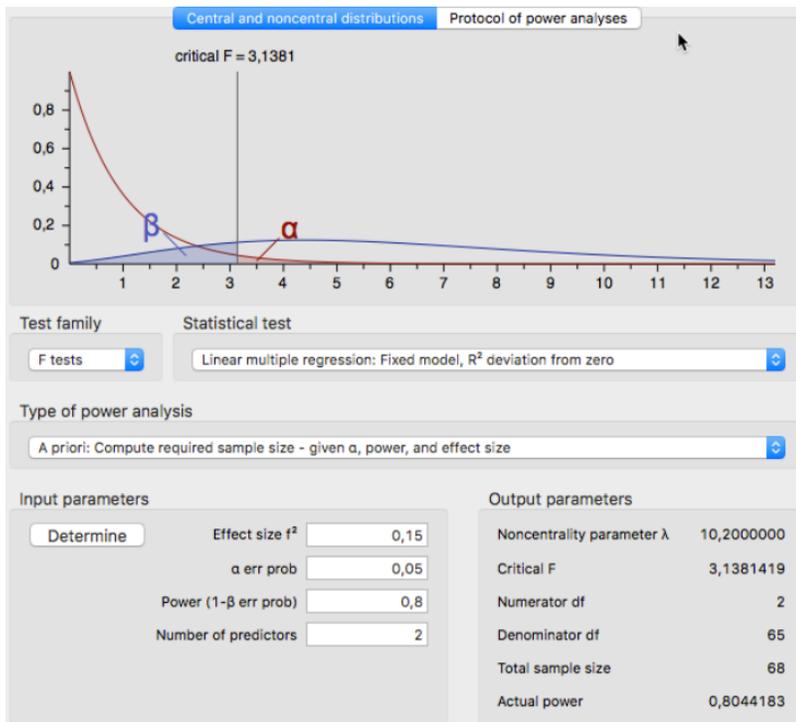


Fig. 2. Linear multiple regression model: output parameters

Dati generali

I questionari inviati sono stati 171, di cui 146 (85,38%) restituiti compilati. Rispetto al campione totale, 61 rispondenti (41,78%) sono maschi, e 85 (58,22%) sono femmine.

Sesso		
Maschi	61	41,78%
Femmine	85	58,22%

Rispetto alla caratteristiche fisiche dei partecipanti si è rilevato che:

- L'età è compresa tra i 18 e i 67 anni; la media – stimata a 40 anni – non si discosta molto dal dato più ricorrente: 39 anni;
- Il peso varia dai 43kg ai 103kg, con media pari a 67,42kg;
- L'altezza varia da 152cm a 198cm, con valore medio pari a 170,81.

	media	moda	mediana	max	min
Eta	40	39	41	67	18
Peso	67,62	52,00	65,00	103,00	43,00
Altezza	170,81	39,00	170,00	198,00	152,00

Per quanto riguarda invece il titolo di studio, i diplomati rappresentano la maggioranza del campione (50%), seguiti dai laureati (44,52%). Inattesa è stata la presenza di soggetti con licenza media, pari al 4,11%. Il 66,67% sono maschi e il 33,33% sono femmine, l'età varia dai 50 ai 66 anni, con il 66,67% di soggetti sotto i 60anni. Da quest'ultimo dato si evince che le femmine sono i soggetti oltre i 60 anni.

titolo di studio		
Laurea	65	44,52%
Diploma	73	50,00%
Licenza Media	6	4,11%
non ha risposto	2	1,37%

Un ulteriore raggruppamento ha riguardato le professioni, allo scopo di renderle omogenee. Quindi, per esempio, chi ha dichiarato come professione 'commerciante' è stato inserito nella categoria 'imprenditore', così chi ha dichiarato 'partner' è stato inserito nella categoria 'libero professionista'. Si è preferito lasciare assenti i due soggetti 'assistente di volo' e 'pilota' che in un primo momento si volevano inserire nella categoria 'impiegato'. Impiegati (34,93%) e studenti (15,07%) rappresentano esattamente il 50% del campione; seguono poi i liberi professionisti con il 13,01%. Le restanti categorie (tutte sotto al 10% escludendo i soggetti che non hanno dichiarato la professione 1,37%) sia rappresentano il 35,62% del campione dal punto di vista dei soggetti analizzati, sia il 75% del totale delle professioni presenti. Un elemento di interesse e approfondimento è rappresentato dalle etichette *casalinga* e *pensionato*. Il primo gruppo presenta un'età compresa tra i 40 e i 61 anni; si può pensare che sia una professione in marcato declino, in quanto solo un soggetto ha 40 anni e il successivo ne ha 46. I soggetti di età compresa tra i 46 e i 59anni rappresentano il 62,50% dei casi.

Sempre all'interno di questo gruppo, un fattore di attenzione è costituito dal peso: questo infatti varia da 50kg a 65kg, con una media di 57,5kg; solo il 25% dei soggetti in questa categoria è nel gruppo di controllo (nessuno sport praticato). Nel secondo gruppo, solo il 25% appartiene al gruppo di controllo. In questa categoria l'età varia da 61 ai 67anni, con una percentuale di maschi pari al 62,50% e di femmine pari al 37,50%.

professione		
Assistente di volo	1	0,68%
Casalinga	8	5,48%
Educatore	7	4,79%
Impiegato	51	34,93%
Imprenditore	11	7,53%
Insegnante	7	4,79%
Libero professionista	19	13,01%
Militare	3	2,05%
Operaio	6	4,11%
Pensionato	8	5,48%
Pilota	1	0,68%
Studente	22	15,07%
non dichiarato	2	1,37%

Sulla suddivisione della giornata non ci sono molte osservazioni da fare. I dati acquisiti sembrano essere abbastanza bilanciati.

ore	media	moda	mediana
sonno	7,40	8	7
seduto	6,84	8	7
in movimento	8,34	10	8

Altro dato interessante è costituito dalla media – calcolata su tutto il campione (quindi comprendendo anche il gruppo di controllo) – dello sport praticato, che si attesta su livelli di esecuzione di circa 4,71h settimanali, una frequenza stimata di 3 volte a settimana, oltre 10 anni di pratica specifica e 16 anni complessivi di pratica sportiva continuativa. Questo dato fa pensare che anche se il gruppo di controllo rappresenta il 26,71% del campione, i restanti soggetti compensano ampiamente l'inattività dei primi.

Attività sportiva praticata	media	moda	mediana
ore alla settimana	4,71	2	3
volte alla settimana	2,92	2	3
anni pratica sport attuale	10,66	10	10
anni totali pratica sport (continuativi)	16,12	30	15

Il campione totale è stato suddiviso in:

- Gruppo di controllo, con un totale di questionari pari al 26,71%,
- Arti marziali, con complessità motoria (cm) alta pari al 15,07%,
- Corsa, con cm media, pari al 15,07%,
- Fitness, con cm media pari al 25,34%,
- Altri sport, pari al 17,81%

	tot	cm	%
Gruppo di controllo	39		26,71%
Arti Marziali	22	alta	15,07%
Corsa	22	media	15,07%
Fitness	37	media	25,34%
Altro sport	26		17,81%

Andando ad esplorare il dato del gruppo 'altro sport' si evidenzia che il 50% è composto da 'calcio', 'danza' e 'pallacanestro', che nel loro insieme rappresentano il 27,72% delle categorie presenti. L'elenco completo è visibile di seguito.

	tot	cm	%
Calcio	4	alta	15,38%
Ciclismo	1	media	3,85%
Danza	4	alta	15,38%
Nuoto	3	media	11,54%
Pallacanestro	2	alta	7,69%
Pallavolo	5	alta	19,23%
Pre-Pugilistica	1	media	3,85%
Scialpinismo	1	alta	3,85%
Tennis	1	alta	3,85%
Trekking	2	media	7,69%
Triathlon	2	alto	7,69%

Complessivamente si hanno 39,25% di CM alta e 60,75% di CM media.

complessità motoria		
Alta	42	39,25%
Media	65	60,75%

Il questionario CFQ ha un punteggio che varia da 0 a 100. I punteggi totalizzati rispetto a questa ricerca variano tra 9 e 71, con media pari a 35,71; il dato più ricorrente pari a 32.

È opportuno precisare che, non essendo scopo di questo lavoro l'analisi del CFQ dal punto di vista della situazione cognitiva dei soggetti analizzati, non si faranno riflessioni su questo dato; pertanto si rimanda a future ricerche indagare se il punteggio del CFQ possa indicare se l'attività sportiva dia un vantaggio cognitivo o meno al soggetto che lo pratica.

punteggio Questionario CFQ					
totale	media	moda	mediana	max	min
5100	35,17	32	33	71	9

2.4. Analisi dei dati

Ipotesi 1

L'ipotesi nulla associata a una variabile indipendente multi-gruppo è che tutte le medie dei gruppi siano uguali; ne consegue che esiste un effetto nel caso in cui le medie dei gruppi siano diverse. Ciò equivale a dire che la variabilità tra gruppi è diversa da zero. È importante notare come la devianza tra i gruppi rappresenti la variabilità legata all'effetto della variabile indipendente, mentre la devianza all'interno dei gruppi sia legata all'effetto di altre fonti di variazione, non imputabili a quello della variabile indipendente. Una volta calcolate le varie devianze, si decide se quella tra i gruppi è statisticamente maggiore di quella all'interno dei gruppi, così da concludere che la maggior parte della variabilità della variabile dipendente è dovuta alle differenze che gli individui presentano a causa del diverso gruppo a cui appartengono, e non al fatto che possono essere diversi all'interno di ogni gruppo. Il punto, però, è che la devianza tra i gruppi dipende dal numero k di gruppi, mentre la devianza all'interno dei gruppi dipende dal numero n di soggetti. In altri termini, le due somme di scarti al quadrato dalla media non sono sullo stesso piano. Se però si divide la devianza tra i gruppi per i suoi gradi di libertà, che sono uguali al numero di gruppi meno uno, e la devianza all'interno dei gruppi per i suoi gradi di libertà, che sono uguali al numero di soggetti meno il numero di gruppi, otteniamo delle varianze (Chiorri, 2011). Successivamente sono presentati i risultati di una ANCOVA che consente, in prima istanza, di stimare le differenze fra le medie dei gruppi con complessità di attività motoria diversa, come se i soggetti dei gruppi avessero lo stesso valore nelle variabili covariate (genere, peso, età, altezza, anni di pratica sportiva e status socioeconomico). Infatti l'ANCOVA è utile ogni volta si vuole determinare l'effetto di una variabile che potrebbe essere 'confuso' con quello di un'altra variabile. Inoltre, l'errore associato al modello con covariata è generalmente minore di quello di un modello senza covariata; dunque i test inferenziali associati alle differenze tra le medie sono più potenti, garantendo maggiori possibilità di ottenere un effetto significativo.

L'effetto della nostra VI categorica è valutato in base al test F e la sua significatività, l'interpretazione dell'effetto si baserà sulle differenze tra le medie predette, queste calcolate tenendo costante (o al netto delle) le covariate.

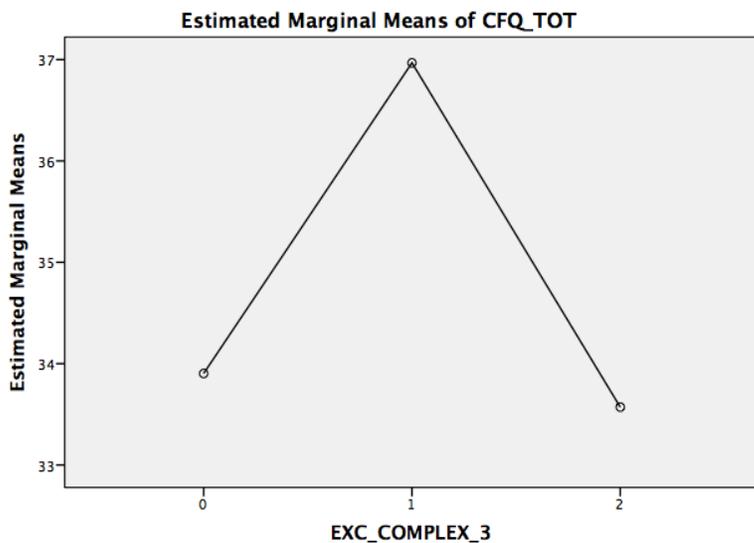
Variabile indipendente categorica VI Between-Subjects Factors		
		N
EXC_COMPLEX_3	0	39
	1	63
	2	40

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a			
Dependent Variable: CFQ_TOT			
F	df1	df2	Sig.
,266	2	139	,767
Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups. ^a			
a. Design: Intercept + Genere + ETA + Peso + Altezza + ANNI_PRATICA + SocioEco_Status + EXC_COMPLEX_3			

Per poter procedere con una ANOVA omoschedastica è necessario fare l'assunzione che le varianze dei k gruppi in analisi siano omogenee (altrimenti occorre procedere con una ANOVA eteroschedastica). I test per verificare l'omogeneità delle varianze sono numerosi; alcuni vengono applicati su campioni che seguono una distribuzione normale, altri vengono utilizzati per l'analisi non parametrica (campioni non gaussiani). Questi test si basano sull'analisi della varianza degli scarti dei valori campionari dalla media, o dalla mediana o dalla media-trimmed (gli ultimi due sono anche chiamati test di Levene modificati secondo Brown-Forsyth). Il test di Levene può essere applicato anche quando i k gruppi hanno diverse numerosità campionarie, come in questo caso. Una non significatività, $F(2, 139) = .266$ $p = .767$ quindi le varianze risultano omogenee.

Tests of Between-Subjects Effects							
Dependent Variable: CFQ_TOT							
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	2795,867 ^a	8	349,483	2,318	,023	18,546	,868
Intercept	567,772	1	567,772	3,766	,054	3,766	,487
Genere	247,893	1	247,893	1,644	,202	1,644	,247
ETA	996,457	1	996,457	6,610	,011	6,610	,723
Peso	1867,531	1	1867,531	12,388	,001	12,388	,938
Altezza	357,490	1	357,490	2,371	,126	2,371	,333
ANNI_PRATICA	47,380	1	47,380	,314	,576	,314	,086
SocioEco_Status	32,974	1	32,974	,219	,641	,219	,075
EXC_COMPLEX_3	321,132	2	160,566	1,065	,348	2,130	,233
Error	20050,077	133	150,752				
Total	198480,000	142					
Corrected Total	22845,944	141					
a. R Squared = ,122 (Adjusted R Squared = ,070)							
b. Computed using alpha =							

La differenza tra gruppi non è significativa, pertanto sono stati esclusi i confronti con il metodo dei contrasti, né sono stati condotti dei confronti post-hoc.



Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Genere = ,58, Età = 40,44, Peso = 67,58, Altezza = 170,84, Anni di pratica sportiva = 11,68, Status socioeconomico = ,37

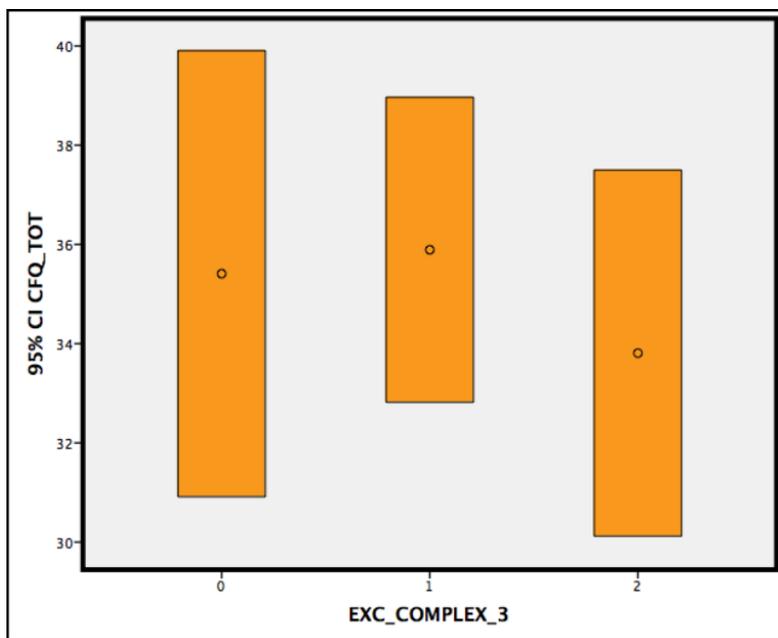


Fig. 3. Profile plots: %

Ipotesi 2

La funzione di mediazione di una variabile terza rappresenta il meccanismo con cui la variabile indipendente è in grado di influenzare quella dipendente, come schematicamente riportato nella precedente figura 3.

Affinché ci sia una mediazione, devono sussistere 3 condizioni da testare con l'analisi di regressione (Baron, Kenny, 1986), quali:

- La variazioni nei livelli della variabile indipendente determinano variazioni significative del mediatore;
- La variazioni del mediatore determinano variazioni nella variabile dipendente;
- Una volta inserito il mediatore, la relazione prima significativa tra la variabile indipendente e quella dipendente non è più significativa, con la più marcata dimostrazione dell'esistenza della mediazione completa quando il valore di tale relazione è pari a "0".

La porzione superiore della figura rappresenta l'effetto di X su Y (effetto totale) prima d'inserire il mediatore, mentre la porzione inferiore raffigura l'introduzione del mediatore.

X = variabile indipendente;

Y = variabile dipendente;

M = mediatore

c = effetto totale;

c' = effetto diretto di X su Y una volta introdotto il mediatore;

a = effetto della variabile indipendente sul mediatore;

b = effetto del mediatore sulla dipendente, una volta inserita la variabile indipendente.

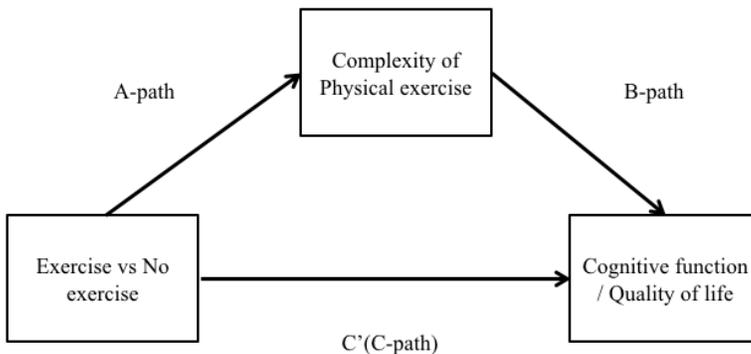


Fig. 4. Indirect effect of Fitness on Quality of life/cognition through Complexity of Physical exercise

Model Summary								
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics			
					R Square Change	F Change	df1	df2
1	,012 ^a	,000	-,007	12,643	,000	,020	1	144

Model Summary	
Model	Change Statistics
	Sig. F Change
1	,887

a. Predictors: (Constant), EXC_COMPLEX_2						
ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,217	1	3,217	,020	,887 ^b
	Residual	23016,838	144	159,839		
	Total	23020,055	145			

a. Dependent Variable: CFQ_TOT

b. Predictors: (Constant), EXC_COMPLEX_2

Si è inoltre condotta una regressione semplice con CFQ TOTALE come variabile dipendente e Attività/Pratica Motoria come variabile indipendente. Il modello di regressione spiega una quasi nulla proporzione di varianza, $R^2 = .000$, $F(1, 144) = .020$, $p < .887$.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	35,410	2,024		17,491	,000
	EXC_COMPLEX_2	-,335	2,365	-,012	-,142	,887

a. Dependent Variable: CFQ_TOT

Come si evince dalla tabella precedente il coefficiente di regressione è di scarsa entità e non statisticamente significativo. L'effetto della VI sulla VD corrisponde a un $b = -,335$, $t(144) = -,142$, $p < .887$.

Conclusioni

Con il progetto realizzato si è voluto indagare su quello che sembra rappresentare lo scenario della ricerca in ambito cognitivo/motorio – ovvero il rapporto tra attività fisica e capacità cognitive – prendendo come riferimento principale lo studio condotto da Pesce (2012), e perseguendo un approccio qualitativo differente da quello preferito dalla maggioranza della produzione scientifica recente, che tende alla direzione della quantità.

Si è certi, ad oggi, che a fronte di una maggiore intensità o maggiori sollecitazioni dal punto di vista motorio, (per esempio incrementare il numero delle ripetizioni di uno stesso esercizio) si riesca ad ottenere dei miglioramenti dal punto di vista cognitivo; non si ha però altrettanta evidenza scientifica a riscontro del come una variazione del tipo di esercizio effettuato operi rispetto a questi cambiamenti: mancano dunque le basi per poter stabilire cosa far fare rispetto ad un risultato che si vuole ottenere.

Si è quindi voluto mettere a confronto diverse attività sportive utilizzando il concetto di *complessità motoria*; allo scopo, si è suddiviso il campione in complessità motoria *media* e complessità motoria *alta*, in base al modello modificato della 'Gentile's Taxonomy' (Gentile, 1972), uno strumento che viene utilizzato nella pratica sportiva in fase di allenamento per l'apprendimento motorio. In questo modo sono stati messi a confronto differenti complessità motorie rispetto a capacità cognitive acquisite in domini sportivi differenti.

Per effettuare la ricerca si è optato per un disegno osservazionale attorno ad un impianto cross-sectional survey, nella consapevolezza che con questa scelta si sarebbe potuto mettere in crisi la possibilità di poter ottenere delle conclusioni causali, dovuta all'impossibilità di manipolare le variabili indipendenti. Si è quindi controllato il modello di relazione della variabile X (esercizio) con la variabile Y (cognitivo) attraverso la variabile M (complessità motoria) per verificare le covariazioni mai individuate precedentemente tra X e Y.

Le analisi dei dati non hanno restituito risultati in grado di supportare significativamente – e in termini causativi – entrambe le ipotesi definite.

In un'ottica di analisi esplorativa, comunque, i risultati ottenuti permettono di considerare che tra 'qualità' (intesa come "cosa faccio") e 'quantità' (intesa come "intensità della pratica") un miglioramento in ambito cognitivo, tramite l'attività fisica, sia dovuto tramite la 'quantità'. Sarebbe quindi importante lavorare in termini di *carico motorio*, lasciando la scelta del tipo di sport alla casualità tipica di questo ambito. È anche vero che il questionario utilizzato (CFQ) lasci aperte alcune domande circa le dimensioni latenti individuabili per le quali si richiederebbe un'analisi fattoriale confermativa su un campione italiano sufficientemente numeroso in grado di accertarne la monodimensionalità (ovvero, che gli items del questionario non appartengano a dimensioni diverse dal costrutto in esame).

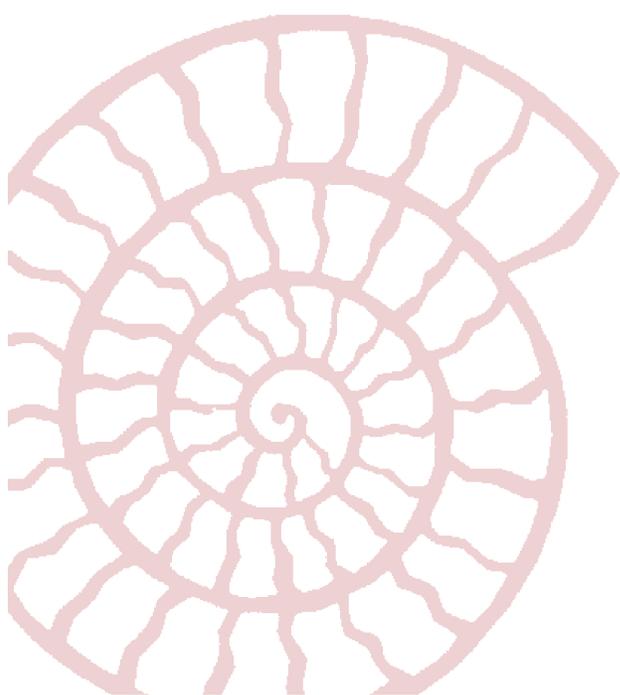
In ultima analisi, pur non avendo rilevato una variazione statisticamente significativa, questo studio ha portato alla luce alcuni aspetti che possono dare spunto a successivi approfondimenti, pur tenendo presente che la scarsità della produzione scientifica pubblicata sull'argomento della complessità motoria è probabilmente legata alla difficoltà di spiegare la relazione in termini qualitativi del "come e perché" piuttosto che del "quando e se". Sicuramente il concetto di complessità motoria e le modalità di classificazione meritano di essere approfondite, sia rivedendo l'adattamento della tassonomia utilizzato in questo elaborato, sia identificando modelli alternativi, con maggiore quantità di elementi distintivi, che possono meglio adattarsi all'eterogeneità delle discipline e degli sport praticati dalla popolazione generale.

In particolare, un'ulteriore opportunità di studio deriverebbe dalla focalizzazione sugli atleti professionisti o almeno a livello agonistico; predisponendo un impianto di ricerca *between subjects*, si potrebbe indagare la relazione tra sport praticato ed effetti sul soggetto in termini cognitivi, ponendoli in relazione con gli effetti in termini motori, per poter creare una sorta di strumento che possa verificare se il soggetto stia praticando uno sport che lo porti ad avere dei vantaggi in tali direzioni.

Riferimenti bibliografici

- Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cervero-Redondo, I. et al. (2016). Association of physical activity with cognition, metacognition and academic performance in children and adolescents: a protocol for systematic review and meta-analysis. *BMJ OPEN*, 6(6).
- Banich, M. T. (2009). Executive Function: The Search for an Integrated Account. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 49-100.
- Barnett, L. M.; Lai, S. K.; Veldman, S. L. C. et al. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 46, 1663-1688.
- Best, J.R. (2012). Exergaming Immediately Enhances Children's Executive Function. *Developmental Psychology*, 48 1501-1510.
- Biddle, S. J. H., Asare M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of review. *British journal of sports medicine*, 45, 886-895.
- Bridger, R. S. Johnsen, S. A. K., Brasher, K. (2013). Psychometric properties of the Cognitive Failures Questionnaire. *Ergonomics*, 56(10), 1515-1524.
- Broadbent D. P.1, Ford, P. R., O'Hara, D. A., Williams, M. Causer, J. (2017). The effect of a sequential structure of practice for the training of perceptual-cognitive skills in tennis. *Plos One*, 12(3).
- Carrigan, N., Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: Healthy populations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 63, 29-42.
- Clark, F. E. (2017). Cognitive Enrichment and Welfare: Current Approaches and Future Directions. *Animal Behavior Cognition*, 4(1), 52-71.
- Dong-Yang Fong, Li-Kang Chi, Fuzhong Li and Yu-Kai Chang (2014). The benefits of endurance exercise and Tai Chi Chuan for the task-switching aspect of executive function in older adults. *ERP study. Frontiers in Aging Neuroscience*, 6(oct).
- Federici S. (2017). Introduzione alle Neuroscienze: Fondamenti anatomo-fisiologici della mente. Dispense di Neuropsicologia. Università di Perugia, available at: <https://www.docsity.com/it/introduzione-alle-neuroscienze/930009/> [accesso 01.06.2017].
- Fedewa, A. L., Soyeon, A. (2011). The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children's Achievement and Cognitive Outcomes: A Meta-Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535.
- Furley, P. A.; Memmert, D. (2012). Working Memory Capacity as Controlled Attention in Tactical Decision Making. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(3), 322-344.
- Furley, P., & Dörr, J. (2015). Perceptual-cognitive expertise in surfing. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 66-71.
- Furley, P., & Memmert, D. (2011). Studying cognitive adaptations in the field of sport: Broad or narrow transfer? A comment on Allen, Fioratou, & McGeorge. *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 481-8.
- Furley, P., Wood, G. (2016). Working Memory, Attentional Control, and Expertise in Sports: A Review of Current Literature and Directions for Future Research. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(4), 415-425. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2016.05.001> [accesso 01.06.2017].
- Garber, C.E., Blissmer, B., Deschenes, M.R., Franklin, B.A., Lamonte, M.J., & Lee, I-M. (2011). American College of Sports Medicine, Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor, fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. Position stand. *A Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43(7):1334-59.
- Garcia-Gonzalez, L., Moreno, A., Perla Moreno, M. et al. (2015). The relationship between quantity and level of competition, and cognitive expertise in spanish tennis players. *Kinesiology*, 47, 91-99.
- Gentile, A. M. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17, 3-23.
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170.
- Heppel, H.; Kohler, A., Fleddermann, M.-T. et al., The Relationship between Expertise in Sports, Visuospatial, and Basic Cognitive Skills. *Frontiers in Psychology*, 7.

- Hohman, T. J., Beason-Held, L. L., Lamar, M., & Resnick, S. M. (2011). Subjective cognitive complaints and longitudinal changes in memory and brain function. *Neuropsychol*, 25:125–130. https://it.wikipedia.org/wiki/Indice_di_massa_corporea [accesso 01.06.2017]
- Howell, D. L., Osternig, L. R., Koester, M. C., Li Shan Chou (2014). The effect of cognitive task complexity on gait stability in adolescents following concussion. *Experimental Brain Research*, 232(6), 1773-1782.
- Kelly, M. E., Loughrey, D., Lawlor, B. A., & Robertson, I. H. (2014). The impact of cognitive training and mental stimulation on cognitive and everyday functioning of healthy older adults: a systematic review and meta-analysis. *Ageing Res*, May,15, 28-43.
- Kerksick, C. M. (2011). *Nutrient Timing: Metabolic Optimization for Health, Performance, and Recovery*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Kessler, E.-M., Bowen, C. E., Baer, M., Froelich, L., & Wahl, H.-W. (2012). Dementia worry: a psychological examination of an unexplored phenomenon. *Eur. J. Ageing*, 9 (4), 275-284.
- Kraft, K.P., Steel, K.A. Macmillan, F. et al. (2015). Why few older adults participate in complex motor skills: a qualitative study of older adults' perceptions of difficulty and challenge. *BMC Public Health*, 15. Available at: <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2501-z> [accesso 01.06.2017].
- Life Skills Italia, *Cosa sono le Life Skills*. Bologna. Available at: www.lifeskills.it/le-10-life-skills [accesso il 06.06.2017].
- Markets and Markets (2017). *Cognitive Assessment and Training Market worth 8.06 Billion USD by 2021*. Available at: <http://www.marketsandmarkets.com/PressReleases/cognitive-assessment.asp>, [accesso 01.06.2017].
- North, J. S. Hope, E., Williams A. M. (2016). *The relative importance of different perceptual-cognitive skills during anticipation*, *Human Movement Science*. Netherlands: Elsevier.
- Ordnung, M., Hoff, M., Kaminski, E. et al. (2017). No Overt Effects of a 6-Week Exergame Training on Sensorimotor and Cognitive Function in Older Adults. A Preliminary Investigation. *Frontiers in Human Neuroscience*, Available at <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00160> [accesso 01.06.2017].
- Pajusco, E. (2017). *I disturbi cognitivi*. Available at: www.psicoterapiavicenza.com/disturbi-cognitivi [accesso 01.06.2017].
- Parrington, L. MacMahon, C., Ball, K. (2015). How Task Complexity and Stimulus Modality Affect Motor Execution: Target Accuracy, Response Timing and Hesitations. *Journal of Motor Behavior*, 47, 343-351.
- Pesce, C. (2009). *An integrated approach to the effect of acute and chronic exercise on cognition: the linked role of individual and task constraints*, *Exercise and cognitive function*. Wiley Online Library.
- Pesce, C. (2012). Shifting the focus from quantitative to qualitative exercise characteristics in exercise and cognition research. *Journal of Sport&Exercise Psychology* 34(6), 766-786.
- Pesce, C. Crova, C., Marchetti, R. et al. (2013). Searching for cognitively optimal challenge point in physical activity for children with typical and atypical motor development. *Mental Health and Physical Activity*, 6(3), 172-180.
- Pirrie, A. M. Lodewyk, K. R. (2012). Investigating links between moderate-to-vigorous physical activity and cognitive performance in elementary school students. *Mental Health and Physical Activity*, 5, 1, 93-98.
- Sattelmair, J. et al. (2011). Dose response between physical activity and risk of coronary heart disease. *Circulation*, 124, 1297, 1305.
- Socha, M., Witkowski, K., Jonak, W. et al. (2016). Body composition and selected anthropometric traits of elite Polish female judokas in relation to the performance of right-dominant, left-dominant, or symmetrical judo techniques in vertical posture (tachi waza). *Archives of Budo*, 12 257-265.
- Toner, J., & Moran, A. (2014). In praise of conscious awareness: A new framework for the investigation of continuous improvement in expert athletes. *Frontiers in Psychology, Cognition* 5, 769. Available at http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf, [accesso 01.06.2017].
- Yu-Kai Chang, Yu-Hsiang Nien, Chia-Liang Tsai, Etnier, J. L. (2010). Physical Activity and Cognition in Older Adults: The Potential of Tai Chi Chuan. *Journal of Aging and Physical Activity*, 18, 451-472.





Coordinamento, organizzazione e gestione delle risorse umane nei servizi alla persona: l'approccio pedagogico del Service Learning nell'università telematica

Coordination, organization, and management of human resources in personal services activities: The case of online universities' Service Learning pedagogical approaches

Rita Minello

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

ABSTRACT

This paper offers a contextual framework to comprehend the cross- and inter-structural work of new professional figures that operate in the field of online higher education: mediators, facilitators, tutors, consultants, and trainers. They often cover mixed-purpose roles within educational institutions.

The most appropriate context to understand such type of jobs is Service Learning, which does also provide a new conception of how distance learning should be carried out. Service Learning is a professional approach that starts from novel perspectives and follows strict ethical guidelines; however, it is not fully adopted by Italian online universities: for the purpose of its further development, additional studies and in-depth analyses are required.

Il presente contributo offre un quadro di contesto al lavoro trasversale e interstrutturale della nuove figure che operano in ambito formativo nelle università telematiche: mediatori, facilitatori, tutor, consulenti, formatori. Spesso figure miste che ricoprono contemporaneamente più di uno di tali ruoli. Il contesto più indicato per inquadrare tali figure e, contemporaneamente, per definire anche il nuovo modo di intendere l'alta formazione a distanza, è il Service Learning, un'impostazione professionale che parte da nuove prospettive, con riferimenti etici rigorosi, ma che in Italia non è ancora sviluppata nei contesti delle università telematiche, dove richiede ulteriori studi e approfondimenti in un futuro immediato.

KEYWORDS

Service Learning, Best Practices, Support Tutor, Value Added, Academic democracy.

Service Learning, Best Practices, consulente-tutor, creazione di valore, democrazia accademica.

Introduzione

Questo modulo introduce nell'università telematica il concetto di *Service Learning* e rilegge nel contesto del service learning la figura di *consulente-tutor* con caratteristiche specifiche di sostegno e personalizzazione degli apprendimenti in contesti di alta formazione, nonché le altre figure significative che facilitano i percorsi di studio attraverso coinvolgimenti sociali ed affettivi degli studenti, curando il raggiungimento dei loro obiettivi curricolari accademici e sviluppando il potenziale di apprendimento.

Non vi sono ancora in Italia studi, ricerche e pubblicazioni di ampio respiro relativi allo specifico del service learning in università telematica, se non qualche riferimento in alcuni volumi di economia, dall'impostazione ben lontana dalle regioni educativo-formative. Unica eccezione, un volume del 2014¹, ma non dedicato all'alta formazione o alla formazione accademica, ovvero agli ambiti che maggiormente ci interessano in questa sede.

Affermano Cinquini, Di Minin e Varaldo che "La creazione di valore con i servizi è un tema di grande portata. Per creare e catturare valore con i servizi contano le risorse interne delle imprese e le risorse esterne al core-business e di sistema Paese, da integrare e funzionalizzare in modo sinergico. È un campo questo dove occorre essere capaci di adottare modelli avanzati di integrazione sinergica tra imprese e fra pubblico e privato non solo nella finanza ma altresì per la governance e la gestione" (Cinquini, Di Minin, Varaldo, 2011, p. VI).

Se ciò è valido in generale, uno studio più specifico, riservato ai modelli e agli approcci formativi, in particolare a quelli dell'alta formazione, persegue il potenziamento del valore formativo e della democrazia scolastica e accademica attraverso l'applicazione del *Service Learning*.

1. Il Service Learning

Il *Service Learning* nasce negli USA, dove viene applicato in ogni ordine e grado di istituzione scolastica. Se inizialmente il servizio all'apprendimento riguardava solo l'introduzione massiccia di psicologi scolastici, si è recentemente compreso che sono altre le figure più efficaci nell'influenzare positivamente le performance degli studenti, ovvero consulenti e tutor con specificità più formative che

1 Ci riferiamo al testo di Selmo L. (2014), *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*, Unicopli, Assago (MI). Il testo non si occupa nello specifico del service learning nell'alta formazione telematica. Ponendosi di fronte alla complessità dei fenomeni sociali attuali, lavoro ha come obiettivo principale quello di mostrare, in un'ottica interculturale, come la società possa, attraverso l'impegno e la partecipazione attiva da parte di tutti, educarsi ed educare alla democrazia. In particolare viene portata all'attenzione del dibattito pedagogico italiano il service-learning, una metodologia che, utilizzata in prevalenza negli Stati Uniti, favorisce la partecipazione responsabile ai bisogni della comunità. Partendo dal pensiero di alcuni autori quali J. Dewey, M. Nussbaum, P. Freire e J. Mezirow, da cui emerge quanto l'educazione risulti essere un fattore chiave nella costruzione di una reale e concreta democrazia, si cerca di riflettere, analizzando il contesto americano e quello italiano, attorno ai concetti di democrazia, di community engagement, di solidarietà e al loro legame con l'educazione.

psicologiche. Tali figure sono diventate parte integrante del personale scolastico e universitario.

Il *Service Learning* può collegare le preoccupazioni inerenti allo sviluppo sociale, affettivo, e curricolare delle tradizionali tipologie di professionisti della salute mentale (es, psicologi scolastici), con la nuova missione accademica della scuola. Allo stesso tempo, il *Service Learning* spinge la conoscenza accademica verso contesti di apprendimento del mondo reale. Apprendimento per la vita. Ciò rende il service learning uno dei più potenti interventi possibili. (Wilczenski, Coomey, 2007).

Secondo le ricerche, in effetti, il *Service Learning*, evidenzia ricadute sinergiche nella promozione positiva della crescita sociale ed affettiva degli studenti, così come nel migliorare il curriculum degli studi e risultati accademici. Il grafico illustra l'interrelazione dinamica tra sociale e affettivo, tra curriculum degli studi e apprendimento accademico. Il cerchio centrale indica come il service learning collega l'apprendimento nei quattro settori.

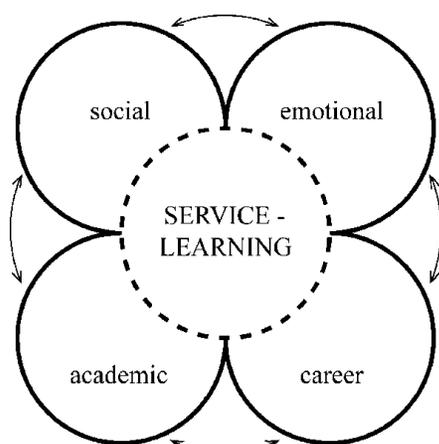


Fig. 1. Effetti sinergici del service learning

Nell'università telematica, il service learning:

- Funziona da collegamento tra studio dei contenuti e raggiungimento degli standard accademici.
- Potenzia le capacità di apprendimento personale e sociale.
- Rappresenta un'opportunità per l'esplorazione del curriculum degli studi.
- Aiuta a determinare e soddisfare le esigenze della comunità reali.
- È vantaggioso sia per gli studenti che per la comunità.
- Si rivela appropriato in qualsiasi area che punti a raggiungere realmente gli obiettivi di apprendimento.
- È adatto per studenti di tutti i livelli scolastici, anche se manifesta al meglio tutte le sue potenzialità in ambito accademico.

Il service learning non è:

- Programmi di volontariato sporadici.
- Aggiunta a un curriculum già esistente.
- Registrazione di un numero di ore di service learning alla comunità per aumentare crediti, perché è consulenza specializzata.
- Beneficio unilaterale riservato solo agli studenti o solo alla comunità.

Il service learning, in quanto collegamento tra ambito di studio e mondo reale, è:

- Positivo, significativo e reale per i partecipanti.
- Cooperativo piuttosto che competitivo.
- L'esposizione a problemi complessi in ambienti complessi.
- Opportunità di problem solving creativo e di esercizio del pensiero critico.
- Apprendimento più profondo, perché i risultati sono immediati e non artificiali.
- Personalmente significativo per i partecipanti, poiché genera conseguenze affettive e cognitive che aiutano ad affrontare le sfide. (Wilczenski, Coomey, 2007).

Tra le componenti essenziali del service learning vanno segnalate quelle orientate a:

1. Servizio
 - a. Coinvolgere studenti ad agire per qualche bene comune.
 - b. Utilizzando le competenze e le energie degli studenti per rispondere alle esigenze della vita reale.
2. Apprendimento
 - a. Coinvolgere gli studenti nel pensare i problemi più significativi legati al loro percorso.
 - b. Offrire ricche opportunità partecipativa ed esperienziali.
3. Riflessione
 - a. Sulle componenti fondamentali di programmi di service learning di successo.
 - b. Analisi del processo di derivazione del significato e della conoscenza esperienziale prima, durante, e dopo un progetto di service learning. Una riflessione efficace coinvolge studenti e facilitatori in un processo riflessivo che consapevolmente connette l'apprendimento con l'esperienza. Richiede l'uso di capacità critica per imparare dalle esperienze. (Cinquini, Di Minin, Varaldo, 2011).

2. Il service learning è un ponte telematico efficace

Il service learning può servire come un ponte per collegare il lavoro accademico e il futuro professionale (es. tirocini e stage tutorati). Attualmente, le pratiche di salute mentale nelle scuole e nelle università sono spesso decontestualizzate dal contesto degli studi e sono spesso considerati secondari alla missione accademica del corso di studi. Il service learning è invece consulenza integrata e contestualizzata, simultanea e personalizzata, che abbatte le barriere. I benefici accademici che ne derivano sono evidenti. (Ward, 1999).

Negli USA, l'*RMC Research Corporation* (2003) e il *National Service-Learning Clearinghouse* (2006) hanno evidenziato i risultati di un paio di ricerche che documentano gli effetti e i risultati dell'applicazione del service learning in ambito scolastico e accademico. Secondo tali ricerche, e una serie di altre, di cui si fa cenno qui di seguito, il lavoro di counselor e tutor ha i seguenti effetti sulla qualità dell'apprendimento e sul benessere dello studente:

- *Il service learning aumenta il coinvolgimento degli studenti.* La ricerca mostra che gli studenti in genere diventano più impegnati nella formazione, come evidenziato da un aumento dell'attenzione e della motivazione ad apprendere (ad es. Melchior, 1999; Shumer, 1994).
- *Il service learning aiuta gli studenti a migliorare le performance accademiche.* I risultati della ricerca indicano che gli studenti mostrano guadagni nel rendimento scolastico, tra cui migliorano le risposte nelle prove scritte e nei test standardizzati (ad es. Civic Literacy Project, 2000; Scales, Blyth, Berkas, & Kieselmeier, 2000).
- *Il service learning favorisce lo sviluppo personale e sociale.* Gli studi dimostrano forti effetti positivi sullo sviluppo dei soggetti in apprendimento, la riduzione dei comportamenti a rischio, l'accettazione della diversità, della responsabilità, dell'affidabilità, e maggior predisposizione per la cura degli altri (ad es. Melchior, 1999; Switzer, Simmons, Dew, Regalski, & Wang, 1995).
- *Il service learning promuove l'esplorazione del curriculum degli studi.* Gli studenti entrano in contatto con vari specialisti e, forse, si liberano dai condizionamenti dei familiari nelle scelte del curriculum scolastico e in seguito professionale, e questa esposizione può tradursi in più varie aspirazioni di carriera (ad es. Billig, Jesse, Calvert, & Kleimann, 1999; Melchior, 1999).
- *Il service learning riduce comportamenti a rischio.* Gli studi mostrano una riduzione di aggressività, delinquenza, e comportamenti sessualmente a rischio negli studenti che si avvalgono dell'appoggio di figure di consulenti e tutor (ad es. Allen, Kuperminc, Philliber, & Herre, 1994; Yates & Youniss, 1996).
- *Il service learning è associato ad ambienti scolastici positivi.* La ricerca indica che, quando viene praticato sistematicamente in un ambiente accademico, si sviluppa un clima scolastico più attento (ad es. Weiler, LaGoy, Crane, & Rovner, 1998).
- *Il service learning aiuta gli studenti a sviluppare fidelizzazione più forte nei confronti dell'istituzione e della comunità accademica in cui si trovano.* Gli studi suggeriscono che gli studenti mostrano una maggiore adesione a un'università che opera per una maggiore motivazione all'apprendimento e offre anche un maggiore senso di responsabilità civica a causa dei risultati osservabili del loro lavoro nella comunità (ad es. Stephens, 1995; Youniss, McLellan, & Yates, 1997).
- *Il service learning genera il sostegno della comunità per la scuola.* Le prove indicano che i membri della comunità vedono gli studenti in modo più favorevole e aumentano di volontariato, nonché il sostegno finanziario per le scuole (ad esempio, Billig & Conrad, 1997; Melchior, 1999).

I ricercatori che si occupano di *service learning in ambito accademico* parlano di un nuovo profilo di istruzione universitaria, in grado abbraccia il sociale e le componenti affettive come una strategia per favorire le cinque principali competenze sociali ed affettive: consapevolezza di sé, consapevolezza sociale, autogestione, capacità relazionali, e processo decisionale (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2003; *Education Commission of the States*, 2003). Anche molte disposizioni della *No Child Left Behind Act* statunitense del 2001 ha suggerito che il *service learning* può essere implementato nelle università come una strategia per promuovere il curriculum degli studi e il successo accademico.

Gli interventi attuati normalmente da psicologi e consulenti scolastici e accademici sono trattati come pezzi di un puzzle scollegati tra di loro:

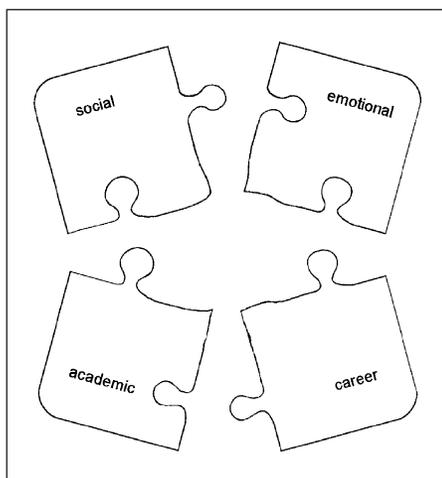


Fig. 2. Esempificazione della tipologia di intervento tradizionale di counseling psicologico

Il service learning fornisce il contesto per una connessione di successo tra gli ambiti sociale, affettivo, curricolare e apprenditivo della persona. Ecco come funziona l'azione del consulente-tutor in ambito telematico:

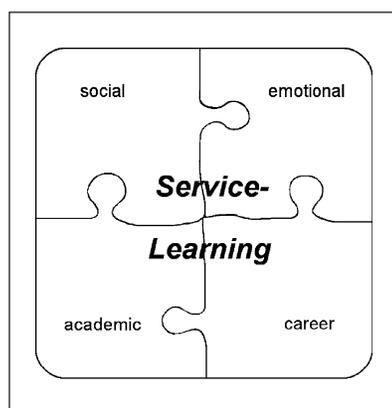


Fig. 3. Esempificazione della tipologia di intervento del consulente-tutor operante in ambito telematico

3. Una panoramica storica sul service learning

Anche se il service learning solo recentemente è divenuto una parola d'ordine nelle aree anglosassoni, il concetto si può far risalire all'ideale di Dewey di una formazione esperienziale che prefigurava la strategia di oggi che integra il service learning alla comunità e al programma scolastico (Dewey, 1933; 1938).

Coerentemente con le filosofie educative e sociali di Dewey, i componenti del service learning sottolineano l'esigenza di una formazione esperienziale e di cittadinanza, intesa come testimonianza di partecipazione attiva, didattica attiva, cura, costruzione di comunità d'apprendimento che stabilisce connessioni tra la scuola e il mondo reale. I benefici educativi del collegamento della formazione

con l'esperienza sono fondate. Piaget (1972) ha introdotto il concetto che il pensiero astratto si sviluppa e in seguito si potenzia sulla base delle interazioni con l'ambiente. Teoria cognitiva e ricerca sostengono l'idea che l'apprendimento deve essere collocato in un contesto significativo (Brown, Collins, e Duguid, 1989; Resnick, 1987). I costruttivisti sostengono che gli studenti acquisiscono la conoscenza nel contesto sociale in cui la sperimentano (Rogoff, 1984).

Il ciclo azione-riflessione, supportato da un esperto, trasforma gli apprendimenti disorganizzati in saperi esperti. Eyler e Giles (1999) citano tre ragioni per cui il service learning contribuisce, negli studenti, all'aumento della comprensione e della capacità di applicare le conoscenze: comprendono più profondamente, ricordano meglio, personalizzano lo studio, lo orientano meglio alla professionalità. Ciò fa la differenza per le persone nella vita e nel lavoro.

Si aggiunga una maggior flessibilità dello studente al cambiamento. Il cambiamento, infatti, implica un rapporto di cura che approfondisce la comprensione degli altri e il contesto della loro vita. Sottolineando il cambiamento, il service learning svolge un ruolo di attenzione per le implicazioni morali, politiche e intellettuali di cura e trasformazione della persona.

L'etica del counseling è essenzialmente un'etica della cura (Gilligan, 1982). Come i tradizionali psicologi e consulenti scolastici e accademici, anche i consulenti-tutor hanno un rapporto speciale con la comunità, con la cura per l'apprendimento e il benessere psicologico degli studenti. Ma attraverso le nuove figure professionali il service learning può offrire maggiori opportunità di coinvolgimento degli studenti stessi.

4. Obiettivi del service learning

Concettualmente, il seguente diagramma di flusso descrive le relazioni tra service learning, costruzione di asset dello sviluppo e socio-affettivo, curriculum degli studi, e risultati accademici:

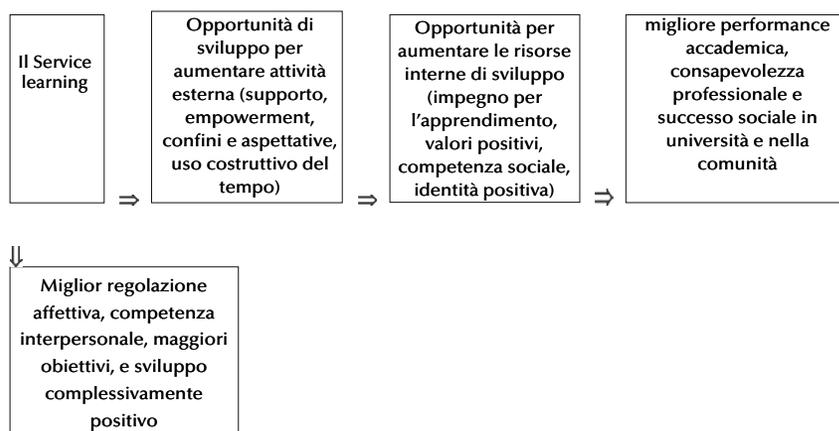


Fig. 4. Relazioni tra service learning e costruzione di asset positivi

Gli obiettivi di consulenti-tutor che si muovono nell'ottica del service learning sono:

- Fornire opportunità per il successo degli studenti, chiudendo così, nel percorso accademico, il divario tra aspirazione e realizzazione.
- Aumentare l'equità nell'accesso agli interventi di benessere.
- Fungere da sostegno nelle strategie per affrontare i problemi di apprendimento e comportamento.
- Operare come tutor d'aula e di laboratorio in presenza e a distanza.
- Sviluppare il curriculum degli studi, e le competenze accademiche necessarie agli studenti per raggiungere il successo accademico e la transizione verso il mondo del lavoro.
- Assistere la pianificazione delle carriere e il processo decisionale degli studenti.
- Coordinare il personale, – docenti, segreterie, webmaster, etc. – e le risorse della comunità formativa.
- Analizzare le variabili sei risultati del service-learning per ottenerne il miglioramento o l'implementazione.
- Pianificare.
- Socializzare con le imprese, le aziende e le attività del territorio per progettare programmi che garantiscono sul posto di lavoro l'esperienza degli studenti. (Ward, 1999).

5. Best Practices di service learning

I seguenti componenti sono stati evidenziati come essenziali per le migliori pratiche di service learning integrato dalla *Alliance for Service-Learning in Education Reform* (ASLER, 1995) standard di qualità per un service learning basato sulla comunità:

Apprendimento integrato

- Il progetto di service learning si è articolato in modo chiaro, gli obiettivi sociali, affettivi e accademici che derivano ampliano i normali obiettivi formativi del singolo studente.
- Il servizio impronta di contenuto l'apprendimento e i contenuti di apprendimento improntano il servizio.
- Le competenze esistenziali apprese nella learning community sono integrate con quelle di studio.

Servizio di alta qualità per l'alta formazione

- Il servizio risponde ad un bisogno della comunità reale che è riconosciuto e perseguito dalla comunità stessa. L'e-learning, già attraverso le sue specificità assolve un servizio di cui la comunità necessita. Meglio ancora se interpretato in un'ottica di service learning.
- Il servizio è adatto per operare in contesti di formazione dell'adulto e di formazione continua, e ben organizzato.
- Il servizio è stato progettato per ottenere vantaggi significativi per gli studenti e la comunità.

Collaborazione

- Il progetto di service learning di un'università deriva da uno sforzo di collaborazione tra il maggior numero di partner possibile: personale tecnico-amministrativo, dirigenti, docenti, e destinatari del servizio.
- Tutti i partner beneficiano del progetto e contribuiscono alla sua pianificazione.

Student Voice

- Gli studenti partecipano attivamente alla scelta e alla pianificazione del progetto di service learning dell'università offrendo suggerimenti e stimoli.
- Partecipano alla pianificazione e attuazione delle sessioni di riflessione e valutazione, sempre nel rispetto dell'appropriatezza del ruolo.

Responsabilità di cittadinanza

- Il service learning promuove la responsabilità degli studenti a prendersi cura degli altri e nel contribuire alla vita della comunità formativa.
- Con la partecipazione al progetto di service learning, gli studenti sono sollecitati a comprendere il modo in cui possono avere un impatto positivo nella loro comunità formativa.

Riflessione

- L'attitudine riflessiva stabilisce le connessioni tra le esperienze di service learning degli studenti e il curriculum accademico.
- L'attitudine riflessiva si verifica prima, durante e dopo il progetto di service learning.

6. L'attività di riflessione: il trattino tra servizio e apprendimento (Service-Learning)

John Dewey (1933, 1938) ha gettato le basi per una riflessione sul service learning come viene praticato oggi. Dewey riteneva che l'educazione dovrebbe essere interattiva e dovrebbe incorporare le esperienze del mondo reale. Ha anche riconosciuto che l'apprendimento avviene riflettendo sull'esperienza, non semplicemente intraprendendo l'esperienza stessa. L'apprendimento si verifica solo quando le esperienze vengono esaminate e interrogate. Il pensiero riflessivo è la contemplazione deliberata dei pensieri e delle azioni per ottenerne una migliore comprensione personale. Per Dewey, il processo di riflessione solleva dubbi o perplessità, dai quali ha origine il pensiero stesso. Questa incertezza è seguita da una ricerca di informazioni per risolvere il dubbio o risolvere il puzzle. La riflessione collega il pensiero e l'azione.

Eyler e Giles (1999) hanno suggerito che la riflessione è il trattino tra il servizio e l'apprendimento (*Service-Learning*). Toole e Toole definiscono la riflessione come "l'uso di capacità di pensiero critico e creativo per aiutare la preparazione" (1995, p. 100). La definizione di service learning incorpora quindi la riflessione: il service learning è integrato nel curriculum accademico con l'intento di elaborare meglio le esperienze.

Il processo inizia con la descrizione e la condivisione di "cosa" debba fare lo studente come esperienza. Le risposte a questa domanda sono collegate in cicli che caratterizzano tutta l'esperienza di service learning (Eyler, 2001). Nel service learning, la riflessione è la considerazione intenzionale dell'esperienza alla luce di obiettivi specifici di apprendimento (Bringle & Hatcher, 1999; Hatcher & Bringle, 1997; Honnet & Poulsen, 1989). Molti educatori danno per scontato che gli studenti auto-riflettano sulle loro esperienze di apprendimento, tanto più se adulti, ma questo non si verifica sempre. Inoltre, quando la riflessione ha luogo, troppo spesso è solo una sintesi delle esperienze. Hatcher e Bringle (1997, p. 157) crederono che l'attività di riflessione efficace debba:

- Suddividere l'esperienza d'apprendimento in link per obiettivi di apprendimento.
- Essere guidata.

- Verificarsi regolarmente.
- Consentire un feedback valutativo.
- Includere l'esplicitazione dei valori sottesi.

I seguenti processi di riflessione, i risultati e le migliori pratiche sono riassunti nelle schede preparate da RMC Research Corporation, (2003)

Fasi di riflessione

1. Pre-service: esaminare credenze, atteggiamenti, e altre questioni utili per coloro che si preparano ad impegnarsi in un percorso di formazione e-learning.
2. In-service: modalità di formazione, come fare domande, come ottenere un feedback, e risolvere i problemi.
3. Post-service: riesaminare convinzioni e atteggiamenti per valutare il proprio sviluppo e la crescita dello studente.

Cinque punti di riflessione

1. Ricordare e riflettere su questa esperienza.
2. Correlare l'attuale esperienza con precedenti esperienze.
3. Tesaurizzare l'esperienza partecipando attivamente ai percorsi di service learning.
4. Estendere l'esperienza a livelli qualitativamente più elevati.
5. Rivisitare l'esperienza, cercando in suo valore e che altro si può imparare da essa.

Risultati di riflessione

1. Accademico: Gli studenti acquisiscono una comprensione più profonda di ciò che imparano, applicano l'apprendimento a situazioni di vita reale, e sviluppano capacità di problem-solving.
2. Impegno di cittadinanza: gli studenti esprimono apertura a nuove idee e tolleranza per diversi punti di vista, e aumentano il loro impegno per la giustizia sociale.
3. Personale: gli studenti diventano consapevoli dei cambiamenti dentro di sé, nello sviluppo della comunità formativa, e della possibilità di ottenere un senso di controllo nella loro vita.

I vantaggi personali del service learning sono particolarmente importanti per gli studenti con problemi sociali ed emotivi. Curwin (1993) ha discusso il "potere curativo" dell'altruismo e crede che il service learning permetta agli studenti di sostituire la cura per la rabbia e i sentimenti di pena per la bassa autostima. I risultati di uno studio pilota condotto da McCarty e Hazelkorn (2001) ha segnalato che la riflessione è essenziale per avere un impatto sull'apprendimento socio-affettivo. Due gruppi di studenti con problemi sociali ed emotivi hanno partecipato ad un progetto di service learning orientato all'ambiente. Sebbene entrambi i gruppi abbiano mostrato profitti accademici simili, solo il gruppo che si è impegnato col supporto del service learning, completato da una riflessione sistematica e mirata di tutta la loro esperienza, ha mostrato aumento di autostima, locus of control, ed empatia per l'ambiente.

7. Le sfide per l'implementazione in telematico

Gli studenti con disabilità o persone a rischio di fallimento scolastico possono presentare problemi di performance accademica maggiori e pessimismo circa la loro capacità di contribuire al progresso alla comunità formativa. Necessitano perciò di un supporto più intenso. Attraverso il service learning, gli studenti provenienti da ambienti diversi o con bisogni educativi speciali sono in grado di praticare una comunicazione appropriata e gestire un'interazione sociale in ambienti e-learning.

Muscott (2001) ha offerto alcuni consigli su affrontare le sfide presentate da singoli studenti con bisogni speciali. Si tratta di sfide che l'università telematica deve affrontare nell'immediato:

- Disporre percorsi che siano di grande interesse per gli studenti. Gli studenti interessati a particolari attività si impegneranno più facilmente in progetti che includono le loro aree di interesse.
- Consentire agli studenti di scegliere tra diversi percorsi.
- Abbinare i talenti degli studenti per gli aspetti specifici del percorso di studio,

Attraverso la loro formazione professionale nelle attività di consulenza e tutoriali, i consulenti accademici che già operano numerosi nelle università telematiche sviluppano competenze nell'interazione umana e la capacità di riflessione, che può essere risorsa preziosa nella realizzazione di percorsi di service learning. Tra le molte caratteristiche, possono e aiutare gli studenti a integrare nuove esperienze culturali nei loro sistemi di valori in espansione: possono aiutare gli studenti a collegarsi con l'esplorazione di un futuro professionale.

7.1. Problemi etici

Chi opera in contesti di service learning è tenuto a seguire i codici etici o le policy politiche per la condotta professionale indicate dalla struttura di riferimento. È necessario un codice di condotta per il service learning, per ricordare a tutti coloro che sono coinvolti il rispetto per l'appropriatezza del ruolo, la responsabilità e la correttezza dei comportamenti.

Chapdelaine, Ruiz, Warchal, e Wells (2005, pp. 17-19) hanno proposto un codice etico per il service learning nel settore dell'alta formazione.

Gli studenti devono:

- Capire il loro ruolo e suoi limiti nel contesto del corso di studi e della comunità formativa.
- Rispettare le scelte di policy e le procedure accademiche dell'università.
- Trattare tutti con rispetto.
- Mantenere la riservatezza, ove necessario alla situazione.
- Rispettare i propri impegni di studio e i ritmi necessari.
- Riflettere sulle potenziali sfide per il loro sistema di valori personali,
- Chiedere assistenza al supervisore, al consulente, al tutor, quando non sicuri sulla corretta procedura.
- Consultarsi con il personale se qualsiasi aspetto del service learning provoca indebita angoscia.

I codici etici per il personale – supervisore, al consulente, al tutor, etc. – non solo riflettono le migliori pratiche nel campo del service learning, ma sono anche obblighi professionali. Il personale deve:

- Venire incontro ai bisogni della comunità formativa e dei singoli studenti per garantire che gli obiettivi di performance accademica siano realizzabili.
- Minimizzare i potenziali danni all’ambito accademico e alla comunità formativa.
- Fornire un piano di ciò che ci si aspetta dagli studenti e di ciò che offre l’università.
- Comunicare agli studenti in modo chiaro gli obiettivi dello studio e gli obiettivi del service learning.
- Supervisionare l’adeguatezza della preparazione degli studenti.
- Essere a disposizione degli studenti per la soluzione dei problemi e la risoluzione dei conflitti.
- Valutare i risultati del percorso degli studi e del curriculum accademico degli studenti.

Una volta introdotto nel sistema, anche i dirigenti hanno la responsabilità di sostenere il service learning come un modo per potenziare il successo formativo. I dirigenti devono:

- Essere sensibili e informati circa le esigenze della comunità formativa.
- Fare uno sforzo per ridurre al minimo i rischi e garantire la sicurezza del service learning.
- Fornire linee guida in materia di responsabilità e di questioni etiche.
- Fornire opportunità di sviluppo professionale di service learning.
- Fornire meccanismi per la sostenibilità dei programmi di service learning.

7.2. Prevenire il fallimento accademico e il dropout

Prevenire il fallimento accademico e il conseguente dropout è il compito più importante per consulenti e tutor. La ricerca ha rivelato diverse componenti che possono aumentare il coinvolgimento degli studenti e quindi il successo degli studi (Brewster & Fager, 2000), ad esempio:

- Dimostrando in che modo un apprendimento può essere applicato al “mondo reale”.
- Aiutando gli studenti a sentire che il loro lavoro accademico è significativo, prezioso e degno di sforzo.
- Permettendo agli studenti di avere un certo grado di controllo sui loro percorsi di apprendimento.
- Definendo obiettivi impegnativi ma raggiungibili.
- Stimolando la curiosità degli studenti sulle questioni in oggetto.
- Consigliando percorsi che permettano agli studenti di condividere ciò che hanno imparato con gli altri.

8. L'etica dei servizi alla persona e l'etica della relazione formativa in contesti telematici

Qual è oggi l'importanza, il significato, il valore, il senso delle tecnologie didattiche in generale e dell'e-learning in particolare, per la persona in formazione e per la persona che forma? Si tratta di un problema di etica formativa per l'integrazione nella società tecno-globale. Integrazione è riconoscimento reciproco dei valori e delle potenzialità, dei bisogni e delle opportunità, dei diritti e dei doveri, della realtà e dei sogni. Ma ciò presuppone accoglienza e considerazione per ciascun studente. Accoglienza significa considerare ogni individuo come persona che deve essere salvaguardata nella dignità, che ha bisogni propri, primari e secondari, derivanti dalla storia soggettiva. È necessario tener conto del modo in cui ognuno vive il tempo e lo spazio e-learning, perché queste sono le dimensioni essenziali in cui viene costruita la relazione con sé, con l'ambiente, con gli altri. È necessario accogliere instaurando una relazione d'aiuto basata su un rispetto chiaramente percepito. Ci sono aspetti della persona che per il consulente-tutor è essenziale considerare: i sentimenti, gli stati d'animo, i valori e le regole individuali, il mondo interiore, nell'universo di riferimento che gli appartiene. Queste le premesse da cui partiamo per definire l'etica dei servizi alla persona e l'etica della relazione formativa in contesti telematici.

L'argomento etico è essenziale per chi opera in tutti i servizi alla persona. In particolare, comprendere le componenti etiche di un servizio all'apprendimento e comprendere, altresì, la necessità di una formazione etica all'interno del servizio stesso è fondamentale per determinare l'approccio professionale del consulente-tutor, che non deve solamente operare applicando tecniche in modo corretto, ma operare in modo eticamente corretto.

8.1. Morale, valori, etica

Che cos'è l'etica? Un breve accenno all'origine del termine "etica". In generale, con questo termine, si intende lo studio di quelle norme morali che influenzano il comportamento. La radice greca di *etica* è *ethos*, che sottolinea la perfezione del singolo e della comunità in cui la persona è definita (Foster, 2003). Nella distinzione tra i due termini – morale ed etica – spesso usati come la migliore sintesi appartiene a Charles Colson: "La morale descrive ciò che è. L'etica descrive ciò che dovrebbe essere" (2000). La parola *morale* deriva dalla parola latina *moralis*, che significa "costumi tradizionali o comportamento corretto". Fondamentalmente, la morale si riferisce a un insieme di regole che definiscono ciò che viene considerato giusto o sbagliato e che viene accettato senza particolari dubbi dalla maggioranza dei membri di un gruppo o una società. Queste regole sono in genere definite dalla società, che può includere colleghi, educatori, credenze religiose, media e nuclei familiari. Se qualcuno rompe una tale norma, in genere viene considerato "cattivo" o "immorale". I *valori*, invece, forniscono la direzione nella determinazione del giusto/sbagliato o bene/male. I valori sono ciò che un individuo crede di possedere come bene prezioso. Come tale, la morale è derivata da quei valori che un individuo attribuisce ad un sistema di credenze che aiutano l'individuo a distinguere, definendolo, il giusto dall'ingiusto o il bene dal male. L'*etica*, che ha come nucleo la parola greca *ethos*, fa riferimento al "carattere morale di un individuo". I greci credevano che l'*ethos* ponesse l'accento sul carattere di un individuo, così come sulle sue caratteristiche di *cittadino* ovvero di componente di una comunità più grande.

Se vogliamo guardare la semplicità e la difficoltà relative al tema dell'applicazione di comportamenti etici nel service learning, dobbiamo prima comprendere la mescolanza di interessi personali e di scelte relative alla policy, insieme di prospettive che generano un circuito integrato (pubblico/privato) sul quale s'incentrano i comportamenti professionali personali. In comune, c'è l'aspettativa del rispetto per i diritti e dell'adempimento degli obblighi, attraverso un atteggiamento di autenticità di parole e di azioni. (Dutelle, 2011).

Attuare un comportamento etico e un processo decisionale presuppone che un consulente-tutor sappia esercitare il pensiero critico e che, in contesti di service learning, eserciti capacità di comunicazione, conosca le caratteristiche fondamentali delle dinamiche di leadership e della gestione dei gruppi (Johnson, 2005).

8.2. Le parole-chiave del comportamento etico nel service learning: altruismo, utilitarismo, imperativo categorico, ethical culture

Così come è importante riconoscere l'esistenza di diverse prospettive etiche, è utile capire come gli individui discriminano tra ciò che è "giusto" e ciò che è "sbagliato". (Dutelle, 2011).

Altruismo. L'altruismo è possedere preoccupazione disinteressata per il benessere degli altri. È riconosciuto come l'opposto di egoismo. Questa prospettiva etica è tradizionalmente considerata in molte culture una virtù, ed è una componente fondamentale delle credenze più tradizionali religiose, come il Cristianesimo, l'Islam, l'Ebraismo, l'Induismo, il Buddismo, e altre. Come tale, essa è a volte indicata attraverso il punto di vista "ama il prossimo tuo". Nella prospettiva biblica (e di altre fedi) il principio si sviluppa così: "ama il prossimo tuo come te stesso".

L'altruismo è molto diverso dal senso di possesso, di fedeltà o del dovere verso qualcosa o qualcuno. La prospettiva dell'altruismo è focalizzata sulla motivazione di aiutare gli altri o sul desiderio di fare del bene, senza ricompensa, come dono, mentre il dovere o la fedeltà sono focalizzati principalmente su un obbligo morale nei confronti di una specifica organizzazione (datore di lavoro, governo, Paese), un individuo (persona, divinità), o anche un concetto astratto (come ad esempio il patriottismo).

Utilitarismo. L'utilitarismo è la prospettiva che considera quelle azioni che producono il maggior bene per il maggior numero di persone come "azioni buone".

Sotto l'utilitarismo, almeno due condizioni devono essere soddisfatte affinché un individuo persegua il proprio benessere. In primo luogo, l'individuo deve possedere un grado massimo di libertà personale. In secondo luogo, egli deve essere in grado di realizzare il benessere nelle condizioni fondamentali della sua esistenza. Per esempio, non sarebbe possibile per un individuo perseguire il proprio benessere se è malato e incapace di ottenere cure mediche adeguate, o se è stato esposto a condizioni di lavoro insicure. Tra le altre condizioni richieste perché una persona realizzi il proprio benessere, spicca l'istruzione, ma non solitaria, in compagnia del gruppo dei pari e supportata da figure di sostegno.

Imperativo categorico. Immanuel Kant è stato un filosofo tedesco del XVIII secolo. Ha creduto che gli individui possedano alcuni obblighi a prescindere dalle conseguenze che tali obblighi evocano. La sua teoria si basa sul presupposto che le azioni morali sono giudicate sulla base della volontà e della motivazione per l'azione. Kant riteneva che coloro che scelgono di seguire l'approccio utilita-

ristico omettono gran parte dell'etica, trascurando il loro dovere e l'intenzione di fare ciò che è giusto.

La prospettiva dell'imperativo categorico – *devi, dunque puoi*, – nella filosofia di Kant viene a volte indicata come “Regola d'Oro” e si declina nella *massima non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te*. Anche tale massima è stata storicamente trovata, sotto una o un'altra forma, nella maggior parte delle principali tradizioni religiose. Ma la spinta all'azione morale, nell'imperativo categorico di Kant, per avere *valore*, non deve essere di natura religiosa e nemmeno avere motivazioni all'esterno di se stessa (es: non devo fare il bene per ricevere un premio nell'aldilà, magari il paradiso, devo farlo esclusivamente perché è bene). La mia azione è mossa dal principio del dovere.

Ethical Culture. Il Movimento *Ethical Culture* è stato avviato nel 1876 da Felix Adler. Trova il suo fondamento sulla premessa che vivere con onore i principi etici è al centro di ciò che serve per vivere una vita appagante e significativa, contribuendo a creare un mondo buono e positivo per tutti gli individui. Una chiave fondamentale del movimento deriva dall'osservazione che spesso volte le controversie etiche interne alle dottrine religiose o filosofiche distruggono le persone dal seguire una vita pienamente etica e dal fare del bene.

Gli obiettivi originari del movimento erano:

- Insegnare la supremazia dei fini morali sopra tutti i fini e gli interessi umani.
- Insegnare che la legge morale ha un'autorità immediata prioritaria rispetto alle “verità” proposte dalle convinzioni religiose o dalle teorie filosofiche.
- Far progredire la scienza e l'arte del vivere bene.

Il concetto centrale è l'incoraggiamento per il singolo ad *agire sempre in modo da suscitare il meglio per gli altri e, quindi, per sé*.

9. Stabilire fiducia nella relazione formativa attraverso la leadership

“L'etica si trova al centro di tutti i rapporti umani e, da qui, al centro del rapporto tra leader e seguaci” (Ciulla, 2004). Nel corso della storia, i leader di successo sono stati quelli che hanno guadagnato la fiducia del gruppo di persone *con* cui operavano e *per* cui operavano. La fiducia è il risultato di una corretta comunicazione e di chiarezza d'intenti all'interno di una organizzazione. conferire fiducia significa far affidamento su un individuo, un'organizzazione, o un oggetto.

Attraverso la generazione di fiducia all'interno dell'organizzazione che eroga il service learning i consulenti-tutor, in quanto leader culturali e sociali, saranno in grado di fornire una guida efficace e, contemporaneamente, di lavorare per un corretto sviluppo dell'organizzazione e per un corretto sviluppo personale dello studente, trovando e implementando soluzioni che aiuteranno l'organizzazione a superare gli ostacoli che si presentano.

9.1. Le qualità del consulente-tutor capace di generare fiducia

Nel libro *Learning to Lead* (1997), Warren Bennis e Joan Goldsmith illustrano le qualità di leadership che sono parte integrante della possibilità di generare fiducia. Sono: *la vision, l'empatia, la coerenza e l'integrità*.

Proponiamo tali qualità come basilari per coloro che operano a qualsiasi livello di consulenza e facilitazione in un contesto di service learning poiché riteniamo che siano quelle maggiormente indicate anche per generare know how.

Vision. I leader di successo sono quelli che ispirano e creano quella vision che fornisce una base alle finalità organizzativo-apprenditive e genera la fiducia.

Empatia. I consulenti e facilitatori che gestiscono l'utenza attraverso forme di leadership culturale e sociale possiedono – e manifestano – empatia incondizionata per gli utenti e per coloro che lavorano all'interno dell'organizzazione. La fiducia viene stabilita quando gli utenti del servizio ritengono che un consulente-tutor capisca loro punto di vista.

Coerenza. I consulenti e facilitatori che mantengono un buon livello di coerenza per quanto riguarda la loro posizione sui vari argomenti illustrati, saranno counselor attendibili e di successo.

Integrità. I consulenti e facilitatori che mantengono l'integrità e la manifestano attraverso azioni osservabili da utenti e colleghi ne guadagnano la fiducia.

In contesti formativi esistono poi specifiche azioni etiche riguardanti i materiali erogati, la conduzione di laboratori e/o workshop. Una precisa responsabilità etica è attribuita alla scelta del modello formativo.

10. Future esigenze di ricerca sull'etica della relazione nel settore formativo telematico

In futuro, sarà necessario porre maggiormente l'accento sulla relazione tra comportamento non etico e formazione in modalità e-learning. Si avverte una necessità di ulteriori ricerche sul tema. Le domande che richiedono risposta hanno anche a che vedere con i cambiamenti significativi nel modo in cui viene erogata la formazione.

Alcune fra le tante domande relative alla formazione etica nei centri di erogazione di e-learning di alta formazione: Che tipo di formazione sui principi etici è attualmente offerta agli operatori dell'agenzia formativa / organizzazione? Le violazioni del codice etico sono monitorate all'interno dell'agenzia formativa / organizzazione? In che misura i Dipartimenti sono responsabili per il monitoraggio di tali violazioni? Esiste un tipo di formazione che sembra funzionare meglio per alcune sezioni del servizio, ma non così in altre sezioni?

Con una ricerca approfondita sui punti sopra segnalati, sarebbe possibile identificare i vuoti di cultura etica del servizio e, una volta identificati, operare per colmarli. Non sarà mai possibile evitare completamente casi di comportamenti non etici; tuttavia, è possibile ridurne la frequenza.

Conclusioni

Lanciando *uno sguardo generale*, copriamo che "il modello di impiego dei servizi in Italia è ancora nella maggior parte dei casi di tipo puntuale e incrementale,

poco aperto alla visione di rete e all'internazionalizzazione. Questo comporta modeste ricadute generali sul sistema universitario visto nel suo insieme. In sostanza abbiamo tanti servizi ma non un sistema organico di approccio all'utente. E questo è uno dei fattori che maggiormente ostacola e frena la crescita del potenziale formativo universitario. Per superare questi limiti occorre investire in due principali direzioni: le reti infrastrutturali e dei servizi di interesse generale; le nuove modalità di combinazione evolutiva dei rapporti intersettoriali, facendo leva sui servizi come incentivo per l'integrazione e l'efficienza. Solo così sarà possibile diffondere modelli di innovazione più aperti e collaborativi fra le università, le istituzioni e le imprese, per poter creare valore in senso ampio, attraverso nuovi modelli di offerta formativa centrati sui servizi innovativi" (Cinquini, Di Minin, Varaldo, 2011, p. VI).

Si tratta di una prospettiva che si riverbera in tutto il settore dell'alta formazione, che trova altrettanta difficoltà nel ricercare efficacia ed efficienza formativa.

Con uno sguardo più *in dettaglio*, osserviamo come sfide urgenti confrontano le nostre università e le tipologie di frequenza e-learning. In questo periodo di tagli di bilancio, controbilanciati da nuove esigenze e aspettative, la posta in gioco è alta, le università sono costrette a fare scelte difficili in materia curricolare e di personale. In questo contributo, è stato presentato il service learning come una buona prassi per soddisfare queste sfide.

Poiché il service learning cala lo studente in un contesto autentico di insegnamento-apprendimento, contribuisce al raggiungimento degli obiettivi chiave di sviluppo del curriculum accademico e, allo stesso tempo, favorisce la crescita sociale ed affettiva degli studenti. I benefici aggiuntivi concernono un clima di studio migliorato e la percezione del sostegno della comunità formativa.

Il service learning richiede un cambiamento di filosofia su come gli insegnanti e professionisti dell'e-learning vengono concepiti dagli studenti, e viceversa. Si richiede che vengano riconosciute le capacità degli studenti di affrontare molte esigenze non soddisfatte nella tradizionale comunità formativa. (Cavenago, Mezzanzanica, 2010)

Invece di considerare gli studenti come il problema, come destinatari carenti o passivi di istruzione, il service learning suggerisce che gli studenti vengano considerati come parte della soluzione, come collaboratori competenti e capaci di far crescere la loro comunità. Consulenti, tutor e formatori tutti devono contribuire a fornire opportunità agli studenti di diventare risorse.

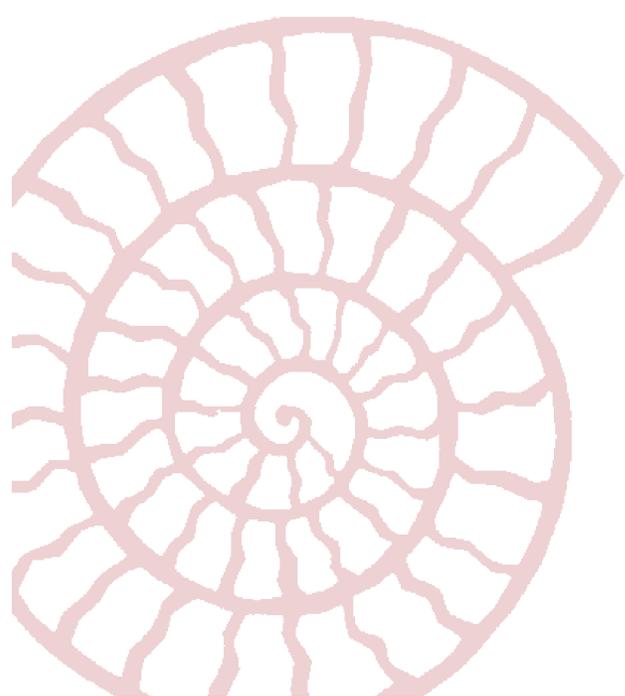
Ovviamente il service learning non è una panacea per curare i molti mali che affliggono le nostre università. In particolare, abbiamo bisogno di ricordare a noi stessi che i problemi degli studenti sono estremamente complessi e individuali, e nessun singolo intervento di supporto potrà affrontarli e risolverli tutti. Eppure, anche se il service learning non è una panacea, la ricerca ci dice che è più di una semplice pratica promettente. Considerando il proprio lavoro come una modalità di service learning, si inizierà a capire quanto essa ha da offrire per facilitare il curriculum degli studi e la crescita accademica.

Gli ultimi due decenni hanno visto profondi cambiamenti nello stile di gestione delle risorse umane e della gestione degli studenti, nei metodi di reclutamento, e nella fornitura di e-learning in tutto il mondo. Questi cambiamenti hanno avuto un impatto a tutti i livelli sull'etica di tale tipologia di servizio. Viviamo e lavoriamo in un mondo dinamico. Come tale, il nostro fondamento etico e il processo decisionale etico devono continuare ad evolversi per adattarsi e mantenersi al passo con il mondo che ci circonda.

Bibliografia di riferimento

- Allen, J.P., Kuperminc, S., Philliber, S., & Herre, K. (1994). Programmatic prevention of adolescent problem behaviors: The role of autonomy, relatedness, and volunteer service in the teen outreach program. *Journal of Community Psychology*, 22, 617–638.
- Alliance for Service-Learning in Educational Reform [ASLER]. (March, 1995). *Standards of quality for school-based and community-based service-learning*. Alexandria, VA: Author. Retrieved 14/03/2016, from <http://www.servicelearning.org/filemanager/download/12/asler95.pdf>.
- Bennis, W., Goldsmith J. (1997). *Learning to lead*. Boston: Addison Wesley.
- Billig, S., & Conrad, J. (1997). *An evaluation of the New Hampshire service-learning and educational reform project*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Billig, S., Jesse, D., Calvert, L., & Kleimann, K. (1999). *An evaluation of Jefferson County school district's school-to-career partnership program*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Brewster, C., & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved April 11, 2006, from <http://www.nwrel.org/request/oct00/textonly.html>.
- Bringle, R.G., & Hatcher, J.A. (1999, Summer). Reflection in service-learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77, 179–185.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Cavenago, D., Mezzanzanica, M. (a cura di) (2010). *Scienza dei servizi. Un percorso tra metodologie e applicazioni*. Milano: Springer-Verlag.
- Chapdelaine, A., Ruiz, A., Warchal, J., & Wells, C. (2005). *Service-learning code of ethics*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- Cinquini, L., Di Minin, A., Varaldo, R. (a cura di) (2011). *Nuovi modelli di business e creazione di valore: la Scienza dei Servizi*. Milano: Springer-Verlag.
- Ciulla J. B. (2004). *Ethics, the heart of leadership*, 2nd ed., Westport, CT: Praeger.
- Civic Literacy Project. (February, 2000). *Standardized test scores improve with service-learning*. Bloomington, IN: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: University of Illinois.
- Colson C. W. (2004). The problem of ethics, *Christian Ethics Today: Journal of Christian Ethics* 031, 6.
http://www.christianethicstoday.com/Issue/031/The%20Problem%20of%20Ethics%20By%20Charles%20W%20Colson_031_6_.htm (accessed February 21, 2016).
- Curwin, R.L. (1993). The healing power of altruism. *Educational Leadership*, 51(3), 36–40.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Dutelle A. W. (2011). *Ethics for the Public Service Professional*. Boca Raton, FL: Taylor & Francis.
- Education Commission of the States. (2003). *Making the case for social and emotional learning and service-learning*. Denver, CO: Author.
- Eyler, J. (2001). Creating your reflection map. In M. Canada (Ed.), *Service learning: Practical advice and models* (pp. 36–43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., & Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hatcher, J.A., & Bringle, R.G. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *College Teaching*, 45, 153–158.
- Honnet, E.P., & Poulsen, S. (1989). *Principles of good practice in combining service and learning*. Wingspread Special Report. Racine, WI: The Johnson Foundation.
- Johnson C. (2005). *Meeting the ethical challenges of leadership*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- McCarty, B., & Hazelkorn, M. (2001, Spring). Reflection: The key to social-emotional change using service-learning. *Beyond Behavior*, 10(3), 30–35
- Melchior, A. (1999). *Summary report: National evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA: Center for Human Resources, Brandeis University.
- Muscott, H.S. (2001, Spring). An introduction to service-learning for students with emotional and behavioral disorders: Answers to frequently asked questions. *Beyond Behavior*, 10(3), 8–15.
- National Service-Learning Clearinghouse. (February, 2006). *Impacts and outcomes of service-learning: K-12 selected resources*. Scotts Valley, CA: Author. Retrieved 14/03/2016, from http://servicelearning.org/lib_svcs/bibs/k-12_bibs/impacts_k-12/.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 16, 346–371.
- Resnick, L. (1987). The 1987 AERA Presidential Address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.
- RMC Research Corporation. (January, 2003). *Why districts, schools, and classrooms should practice service-learning*. Denver, CO: Author. Retrieved 14/03/2016, from http://servicelearning.org/resources/fact_sheets/k-12_facts/why/.
- Rogoff, B. (1984). Introduction: Thinking and learning in a social context. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development and social context* (pp. 1–8). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scales, P., Blyth, D., Berkas, T., & Kielsmeier, J. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20, 331–358.
- Shumer, R. (1994). Community-based learning: Humanizing education. *Journal of Adolescence*, 17, 357–367.
- Stephens, L. (1995). *The complete guide to learning through community service, grades K-9*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Switzer, G., Simmons, R., Dew, M., Regalski, J., & Wang, C. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *Journal of Early Adolescence*, 15, 429–455.
- Toole, J., & Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. In C. Kinsley & K. McPherson (Eds.), *Enriching the curriculum through service-learning* (pp. 99–114). Alexandria, VA: Association for Curriculum Supervision and Development.
- Ward, H. (1999). *Concepts and Models for Service-Learning in Environmental Studies*. Sterling, VI: Stylus.
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E., & Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.
- Wilczenski, F. L., Coomey, S. M. (2007). *A Practical Guide to Service Learning. Strategies for Positive Development in Schools*. New York, NY: Springer.
- Yates, M., & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54, 495–512.
- Youniss, J., McLellan, I.A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40, 620–631.





Trasgressione giovanile, educazione e formazione dei talenti: promuovere la devianza positiva per prevenire la devianza negativa

Youthful transgression, education and training of talents: Promoting positive deviance to prevent negative deviance

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

Despite the modernity of its reflections on educating young people to a healthy citizenship, the Delors Report (1996) lacks an explicit reference to the phenomenon of juvenile delinquency. What role can education play in preventing the opportunities for negative deviance, which have so much influence on young people?

Problems such as youth unemployment and the steadily increasing violence, which pose the same school security at risk, need adequate answers within the larger educational area.

Through the cross-analysis of the international scientific literature and research results on the ambivalent relationship between education and deviance/crime, it has emerged that the phenomenon of juvenile delinquency, if we consider the natural adolescent tendency to deviate from the main road, can be better addressed in generative terms of positive deviance, i.e. grasping the possible roots of a developing talent or a capacity for innovation, in the particular connotations that deviance assumes for the single individual.

A part of the educational literature that highlights the link between opportunities to engage in generative acts and desistance from crime has emerged recently.

In this sense, the development of competencies can be a preventive strategy for social maladjustment.

Pur nella modernità delle riflessioni sull'educare i giovani a una sana cittadinanza, il Rapporto Delors (1996) manca di un riferimento esplicito al fenomeno della devianza giovanile.

Quale ruolo può giocare l'educazione nel prevenire le occasioni di devianza negativa, che tanta influenza hanno sui giovani?

Problemi come la disoccupazione giovanile e la violenza in costante aumento, che mettono la scuola stessa a rischio sicurezza, hanno bisogno di risposte adeguate all'interno del più vasto spazio educativo.

Attraverso l'analisi incrociata della letteratura scientifica internazionale e dei risultati di ricerca sul rapporto ambivalente tra educazione e devianza/criminalità, è emerso come il fenomeno della devianza giovanile, se si considera la naturale tendenza adolescenziale a deviare dalla strada maestra, possa essere meglio affrontato in termini generativi di devianza positiva, ossia cogliendo nei particolari connotati che la devianza viene ad assumere nel singolo individuo, le possibili radici dello sviluppo di un talento o della capacità di innovazione.

Di recente è emersa una parte di letteratura educativa che ha messo in luce il legame tra opportunità di dedicarsi ad atti generativi e desistenza dal crimine.

In tal senso, lo sviluppo delle competenze può costituire una strategia preventiva per il disadattamento sociale.

KEYWORDS

Youth deviance, Antisocial action systems, Prevention, Generative learning, Delors Report
Devianza giovanile, Sistemi d'azione antisociali, Prevenzione, Apprendimento generativo, Rapporto Delors

Introduzione

Il Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da Jacques Delors costituisce un riferimento internazionale fondamentale anche oggi, per quanto le trasformazioni sociali avvenute fin dagli Anni '90, e che hanno determinato nuove sfide, richiedano una ri-concettualizzazione dell'educazione e dell'attuale suo contributo allo sviluppo umano e sociale.

Nel Rapporto Delors, datato 1996, che identifica nell'imparare ad essere, a fare, a conoscere e a convivere i quattro pilastri dell'apprendimento, si legge che l'educazione è «un'espressione d'amore per i bambini e i giovani, che dobbiamo saper accogliere nella società, offrendo loro, senza alcuna riserva, il posto che appartiene loro di diritto: un posto nel sistema educativo, ovviamente, ma anche nella famiglia, nella comunità locale e nella nazione» (UNESCO, 1996,12).

Alla luce delle conclusioni alle quali Delors giunge, è evidente come, pur nella modernità delle riflessioni in merito ai quattro pilastri da perseguire per educare i giovani ad una sana e partecipativa cittadinanza, manchi tuttavia un riferimento – perlomeno esplicito – al fenomeno della devianza giovanile, prima ancora che si possa parlare di delinquenza vera e propria¹. L'argomento viene a volte sfiorato, ma mai approfondito.

Qualcuno potrebbe argomentare che quei tempi non fossero ancora maturi per parlare di delinquenza giovanile in relazione alla vita scolastica. Il bullismo, ad esempio, era ancora argomento marginale, al quale non era stato nemmeno attribuito un nome universalmente riconosciuto. Per non parlare poi del cyberbullismo, inimmaginabile in quell'era pre-digitale.

Eppure numerose erano state le ricerche, fin dagli Anni '30 e soprattutto negli Anni '60, in epoca di contestazione giovanile, sulla devianza giovanile in rapporto all'educazione.

Emerge dunque, l'impellenza, 20 anni dopo la pubblicazione del Rapporto, di rafforzare i quattro pilastri – con una metaforica iniezione di cemento – con lo studio e l'approfondimento del fenomeno della devianza giovanile, con particolare riferimento alle sue forme emergenti ed ingravescenti.

1. Educazione come etica trasformativa della devianza negativa giovanile

Il legame tra educazione e conflitto (quest'ultimo nella sua accezione violenta) è iniziato ad emergere come preoccupazione centrale per una varietà di ambiti educativi e di professionisti che lavorano allo sviluppo sostenibile e alla costruzione della pace. Esaminare criticamente questa relazione è importante, specialmente nella prospettiva di una gamma di cambiamenti sociali che si stanno verificando in tutto il mondo: una popolazione giovanile che aumenta, la sfrenata urbanizzazione e la frammentazione degli spazi, le questioni legate alla disuguaglianza sociale e gli alti tassi di violenza (spesso letale).

In che modo l'educazione può giocare un ruolo importante nell'attenuare o prevenire le occasioni di devianza negativa, che tanta influenza hanno sui giovani?

1 La devianza giovanile contempla sia condotte penalmente sanzionabili, sia comportamenti considerati a rischio, per il fatto di esporre una persona a condizioni che potrebbero compromettere il suo sviluppo.

Attualmente, una grande quantità di documenti adottati dall'Unione Europea e da altre organizzazioni internazionali sottolinea l'importanza di sostenere elevati livelli di formazione rivolta ai giovani, perché possano riuscire in un mercato più competitivo e creare una società migliore.

Secondo Blades e colleghi (2011) i bambini devono avere speranza per il futuro, che dia loro una motivazione per non delinquere. Per alcuni, ciò avverrà attraverso l'educazione, la formazione o l'occupazione.

Dobbiamo iniziare a ripensare i fondamenti stessi di ciò che attualmente, da educatori e da criminologi, facciamo. Ciò suggerisce uno spostamento di paradigma e una transizione verso la trasformazione (ossia fare cose migliori in modo diverso), piuttosto che verso la semplice ottimizzazione (fare meglio ciò che già facciamo).

Potremmo concettualizzare tale etica come un'etica della trasformazione, che si impegna in attività finalizzate e intenzionali, portatrici di un potenziale trasformativo. Il termine "trasformativo", a tal proposito, si riferisce al superamento della mancanza di libertà, di scelta o di possibilità di cui il giovane può aver fatto esperienza.

Sostanzialmente si può *diventare liberi* attraverso una trasformazione sociale o personale. In assenza di possibilità di trasformazione sociale, le attività non-normative o criminali possono essere riformulate, in un'ottica a-moralistica, come attività trasformative personali.

2. Sistemi d'azione antisociali e trasgressione giovanile

Lo sviluppo di una sottocultura giovanile è un sottoprodotto dell'industrializzazione. Un'economia moderna crea domanda di nuove abilità professionali prima di poter accedere al mercato del lavoro, così i giovani di oggi devono frequentare la scuola per un periodo di tempo molto più lungo di quanto non abbiano mai fatto in passato.

Molti giovani mantengono uno status di "studente" e non sono pronti ad intraprendere una carriera, almeno fino a quando non hanno raggiunto e spesso superato i 25 anni di età. Il ruolo di studente è stato dunque espanso per includere segmenti più grandi della popolazione per periodi di tempo più lunghi.

I problemi immediati, quali il crescente analfabetismo, la disoccupazione giovanile e gli esempi di violenza in costante aumento (contro e da parte dei giovani), che mettono la scuola stessa a rischio sicurezza, hanno bisogno di risposte adeguate all'interno del più vasto spazio educativo.

Senza concrete prospettive future riguardo all'educazione, all'instabilità del mercato del lavoro e ad un domani complessivamente incerto, il rischio di esclusione sociale aumenta drasticamente, compresa la possibilità di un coinvolgimento in comportamenti indesiderati: scegliere cattive compagnie, andare in cerca di situazioni conflittuali e adottare comportamenti aggressivi, opporre resistenza agli adulti, mostrarsi oziosi, scappare di casa, manifestare problemi disciplinari a scuola, stare fuori fino ad orari inappropriati, avere comportamenti sessuali rischiosi e senza alcun tipo di relazione affettiva e rubare.

Nella nostra società, l'idea principale è che se i giovani non si dedicano all'apprendimento a scuola, allora dovranno dedicarsi comunque a qualcosa di produttivo ("lavoro"), oppure finiranno nei guai.

Di conseguenza, la disoccupazione giovanile ha più che un semplice impatto economico.

Lo sviluppo di comportamenti antisociali e delinquenti da parte dei giovani è tipicamente associato a fallimenti nelle funzioni attese delle strutture della socializzazione convenzionale, da una parte nella famiglia, lo spazio della socializzazione primaria, dall'altro nella scuola, la struttura deputata alla socializzazione secondaria.

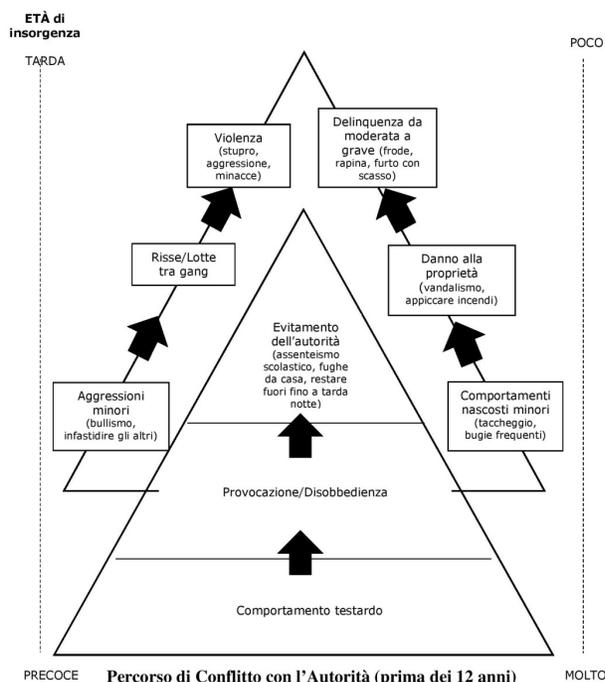


Fig. 1. Possibili percorsi verso il comportamento dirompente e la delinquenza giovanile

L'adolescenza è un periodo della vita in cui l'esteriorizzazione dei problemi diviene statisticamente frequente. Spesso i comportamenti delinquenti o le carriere criminali sono "scritti" in una traiettoria di esclusione: l'esclusione vissuta dalla famiglia, con il collocamento in affidamento o in custodia cautelare, l'esclusione dalla scuola, l'emarginazione totale. Queste esclusioni sono tanto le cause, quanto le conseguenze della delinquenza.

Per la popolazione generale dei giovani, la transizione odierna alla vita adulta, più lunga e incerta, richiede un supporto sempre maggiore da parte delle famiglie e del sistema educativo, in particolare dell'educazione superiore.

Le questioni critiche riguardano quanto la società sia disposta e intenzionata a investire nelle popolazioni vulnerabili durante il periodo della transizione all'età adulta.

La sicurezza a scuola è una preoccupazione crescente tra studenti, educatori e genitori, a causa dei sempre più frequenti atti di violenza e aggressione che si verificano tra i giovani. L'attività criminale e la violenza giovanile rappresentano infatti due fenomeni sociali in rapida ascesa.

Le cause dell'attuale escalation nella violenza giovanile sono ad oggi ancora oggetto di ricerca.

È importante capire che i bisogni di sicurezza della scuola si stanno intensificando.

La Commissione su Violenza e Giovani dell'American Psychological Association ha definito la violenza come un comportamento che minaccia, tenta di infliggere o infligge danni intenzionali, di natura fisica o psicologica (APA, 1993). In termini di scuola, coinvolge una vasta gamma di situazioni che suscitano paura, e che includono comportamenti criminali, cattiva condotta e molestie.

Il bambino "disapprovato" è stato descritto come un soggetto che in modo persistente disturba la classe, bullizza gli altri, va in collera, è eccessivamente dominante, è spesso in ritardo o assente senza giustificazione, risponde male, mente, è crudele, litigioso, maleducato, provocatorio, ruba, distrugge, dice parolacce e oscenità, si scontra fisicamente con gli altri compagni o tende all'inganno.

Nel momento in cui il ragazzo accede alla scuola superiore, i suoi problemi spesso hanno assunto proporzioni che suggeriscono una prognosi negativa. Questi bambini rappresentano una sfida.

Anche se le attuali statistiche giovanili sui crimini violenti sono diminuite negli ultimi anni, i tassi di violenza giovanile continuano a rimanere alti in modo allarmante.

La predominanza delle offese giovanili varia da trasgressioni e misfatti quali gettare sassi dal cavalcavia (che diventano missili potenzialmente mortali) e aggredire i propri familiari, a distruzioni di proprietà, furti d'auto e altri atti di violenza.

Tra i molti disturbi presenti a livello di funzionamento della personalità tra i giovani delinquenti spiccano l'imprudenza, la mancanza di senso della responsabilità e di inibizione, l'assenza di senso di colpa o di rammarico, la povertà affettiva, la mancanza di obiettivi e l'inadeguata capacità di formare relazioni, tutte caratteristiche tipicamente associate alla psicopatia e alla personalità antisociale.

Il nostro successo sarà limitato, tuttavia, se sceglieremo di proporre attività di prevenzione che vadano incontro solamente ai bisogni dei gruppi maggiormente a rischio. Approcci più ampi alla prevenzione che influiscano positivamente su tutti i giovani, sulle loro relazioni e sugli ambienti in cui crescono e apprendono, si dimostreranno senza dubbio i più efficaci nella gestione della violenza tra i giovani.

Merton (1964) afferma che i giovani che sono particolarmente esposti alle pressioni che derivano dalla contraddizione tra le loro aspirazioni e il loro accesso limitato ai mezzi che consentirebbero di realizzarle, sono i più vulnerabili. Essi iniziano a contemplare soluzioni alternative, sia illegali (delinquenza) che legalizzate dal successo (innovazione). Entrambe, tuttavia, rappresentano forme devianti di condotta.

Occorre dunque distinguere tra comportamento deviante e condotta realmente criminale. Il primo è legato alla struttura della personalità e a quella dell'ambiente socioculturale, mentre la seconda è il prodotto di forze più o meno fortuite, codificate dalla legge.

L'incapacità delle scuole di offrire sistemi d'azione coinvolgenti contribuisce a creare individui annoiati, frustrati e insoddisfatti. Mancando opportunità di coinvolgimento piacevole attraverso la scuola, questi giovani cercano strutture alternative che possano impegnarli, per ottenere *esperienze di flusso*².

Il sistema d'azione (antisociale) della delinquenza sembra rappresentare proprio un sistema di opportunità per un'azione alternativa, rispetto ai sistemi d'azione della scuola.

Alcuni studenti non percepiscono quello che la scuola ha da offrire loro di impegnativo.

Non si intende dire qui che i sistemi d'azione antisociali possano mantenere uno studente in uno stato continuo di godimento, né che questo tipo di azione sia intrinsecamente motivante per tutti. Ma quando poche altre opzioni sono disponibili, l'antisocialità, nelle sue molteplici forme, potrà essere valutata come un'alternativa possibile.

Per comprendere come il funzionamento complessivo del sistema d'azione assuma l'assetto osservato, occorre analizzare che tipo d'informazioni circolano all'interno del sistema d'azione stesso.

«In quanto ogni sistema d'azione è in grado di apprendere e di evolvere, tutti i sistemi d'azione, sia locali che globali, co-evolvono e le loro trasformazioni sono reciprocamente interdipendenti. [...] Tutto il comportamento dei sistemi d'azione deriva dalle interazioni e dal posizionamento dinamico delle sue componenti» (Margiotta, in Minello & Margiotta, 2011,66,70).

Se, come afferma Margiotta (in Minello & Margiotta, 2011,85) «La formazione, nel suo significato più ampio, è azione che dà forma ai sistemi d'azione», allora possiamo a ragione proporre l'idea che la formazione alla devianza sia azione che dà forma ai sistemi d'azione antisociali.

3. Evidenze di ricerca sul rapporto tra educazione e devianza/delinquenza giovanile

I tentativi compiuti dalle scuole negli ultimi decenni per prevenire l'abbandono scolastico da parte dei giovani, indica quanto sia necessario fare sforzi significativi, che spesso coinvolgono sostanziali revisioni o innovazioni curricolari.

La scuola non può rassegnarsi o adattarsi al fallimento, risulta pertanto fondamentale analizzare su vasta scala gli studi e i risultati di ricerca ottenuti a livello internazionale per affrontare i problemi della devianza e della delinquenza giovanile in rapporto alla vita scolastica.

Tra gli autori più significativi analizzati incrociando la letteratura scientifica internazionale con i risultati delle ricerche che hanno indagato il rapporto ambivalente tra educazione e devianza/criminalità, Eichorn (1965), in piena epoca di contestazione giovanile, analizzò le relazioni tra delinquenza e condotta nel sistema educativo.

L'autore riferisce che segni precoci di devianza, come lo scarso rendimento scolastico e i problemi comportamentali, siano ovvi a scuola. Ha inoltre suggerito che le difficoltà scolastiche rappresentano i primi di questi segni a fare la loro comparsa in ordine di tempo. La disapprovazione dell'insegnante, il basso concetto di sé del bambino e l'assenza dei mezzi per ottenere l'approvazione a scuola vanno tutti a costituire le basi per un livello di adattamento a spirale discendente, che sfocia in un rendimento inferiore alle aspettative, abbandono scolastico, delinquenza giovanile e criminalità in età adulta.

Un altro autore degno d'interesse è Murray (1976), che ha evidenziato come la motivazione a commettere atti delinquenti possa derivare da tre possibili fonti: il bisogno di compensare continui fallimenti, in particolare a scuola, bisogni economici determinati dalla mancata acquisizione di abilità spendibili nel mondo del lavoro, e il problema del troppo tempo libero a disposizione, conseguente all'abbandono scolastico.

La ricerca relativa ai collegamenti tra educazione e crimine ha inoltre indagato la correlazione tra crimine e tempo trascorso a scuola (cfr. Gottfredson, 1985; Farrington et al., 1986; Witte & Tauchen, 1994).

Questi studi hanno messo in evidenza che il tempo passato a scuola riduce significativamente l'attività criminale – più di quanto non faccia il tempo trascor-

so al lavoro – suggerendo, al contempo, l'esistenza di un legame tra frequenza scolastica e criminalità.

Rifacendosi parzialmente al Rapporto Delors, Boda (2009) ha infine delineato alcuni obiettivi delle attuali politiche scolastiche nazionali:

- a. Valorizzare l'impegno di studenti e docenti in percorsi di crescita solidale;
- b. Insegnare ad apprendere il *sapere*, a sperimentare il *saper fare*, a riconoscersi nel *saper essere*;
- c. Promuovere percorsi di crescita consapevole in modo partecipato;
- d. Sperimentare le competenze acquisite a scuola nel più ampio ambiente di vita;
- e. Valorizzare il ruolo dei genitori attraverso un patto di corresponsabilità.

4. La devianza positiva come radice dello sviluppo delle competenze e della formazione dei talenti

Sostenendo e migliorando i percorsi educativi dei bambini a rischio, vedremo diminuire molte conseguenze negative nelle loro vite, compreso il rischio di essere coinvolti nella giustizia penale, ed aumentare, di pari passo, le loro aspettative future.

Investire nelle vite dei giovani – sulla loro formazione e sulla prevenzione delle varie forme di delinquenza – costituisce l'impegno più valido per il nostro futuro comune.

Il fenomeno della devianza giovanile, se si considera la naturale tendenza adolescenziale a deviare dalla strada maestra, può essere meglio affrontato in termini generativi di *devianza positiva* (Pasquale, Sternin J., & Sternin M., 2010) ossia cogliendo nei particolari connotati che la devianza assume nel singolo ragazzo, le possibili radici dello sviluppo di un talento o della capacità di innovazione.

L'identificazione delle variabili predittive di persistenza, così come l'assunto che i comportamenti trasgressivi siano passibili di modifiche, consente la messa in opera e la valutazione di specifici programmi di prevenzione ed intervento.

L'adozione di questa prospettiva fa riferimento alla nozione di *resilienza*, che converge con l'idea di *fattori di protezione* definiti da Gramezy (1985), per cui le caratteristiche degli individui e degli eventi sono capaci di contrapporsi agli effetti dei fattori di rischio, o di limitarli.

Lo sviluppo delle competenze è qui proposto come strategia preventiva per il disadattamento sociale e contribuisce alla formazione dei giovani attraverso metodologie e tecniche che consentono lo sviluppo di una serie di intelligenze personali, sociali ed emotive, preparandoli a rispondere meglio alle richieste del mondo contemporaneo.

La prevenzione dei comportamenti rischiosi ha molto in comune con la promozione delle competenze e con la formazione dei talenti.

Promozione e sviluppo delle competenze sono considerate strategie preventive contro il disadattamento sociale e personale, capaci di facilitare un'integrazione positiva dei giovani a livello scolastico, lavorativo e sociale, nella misura in cui riescono a sviluppare in loro la capacità di partecipare attivamente alle decisioni che riguardano la loro vita e la soluzione dei loro problemi.

Da questo punto di vista, i giovani non vanno considerati vittime bisognose

di protezione o “fallimenti” del sistema, ma piuttosto come i protagonisti della loro stessa vita.

Nel modello ecologico di Gaetano De Leo, la *responsabilità* – a livello individuale e collettivo – costituisce uno «schema funzionale che regola e organizza le interazioni tra individuo, norma e società» (1996,24): l'azione responsabile costituisce elemento nodale all'interno di un sistema di aspettative, anticipazioni sulle conseguenze delle proprie azioni e referenti normativi del contesto in cui l'azione stessa si inserisce.

L'adolescente che si sente “efficace”, sicuro/a delle proprie abilità, saprà affrontare compiti sempre più difficili, come ad esempio la gestione del conflitto, superandoli costruttivamente senza sconcertarsi in occasione di esperienze particolarmente problematiche; si proporrà di raggiungere obiettivi più ambiziosi investendo un rilevante impegno personale e, di fronte a un eventuale fallimento, saprà riconoscere la propria responsabilità in relazione all'esito negativo (Patrizi & Bussu, 2011).

Avere una buona autoefficacia – in quanto *life skill* – permette quindi di riconoscere le proprie competenze, valorizzarle e utilizzarle al meglio, sentendosi costantemente orientati verso l'obiettivo o il superamento di un problema, al di là delle difficoltà e degli eventuali insuccessi in itinere.

Un ulteriore costrutto utile per l'elaborazione di modelli riparativi è quello di *empowerment*, inteso come strategia di auto-promozione (De Leo & Patrizi, 2002), un processo di riconoscimento/acquisizione di potere personale, di capacità di influenzare positivamente il proprio destino e di far fronte in modo competente alle difficoltà incontrate e/o percepite. Possedere un buon livello di *empowerment* significa aver imparato a riconoscere le proprie risorse personali e a farvi affidamento.

In criminologia minorile, la cessazione della delinquenza e l'abbandono dell'attività criminale per sopraggiunta maturità sono stati riconosciuti come una questione critica di ricerca fin dagli Anni '30 (Glueck, S. & Glueck, E., 1940), anche se gli studi sistematici su questo processo sono stati relativamente pochi.

Sembra logico, dunque, che le influenze che promuovono tale cessazione debbano svolgere un ruolo-chiave nella progettazione di programmi di prevenzione secondaria, dal momento che sostenendo o promuovendo il processo di cessazione, è possibile *far deviare* i giovani identificati come a rischio, verso una vita adulta rispettosa della legge il prima possibile.

Circa un anno fa, testate come Il Messaggero, Il Tempo, La Repubblica e Il Giornale hanno proposto un titolo dal contenuto piuttosto “minaccioso”: *Il ministro Giannini: «Scuole aperte d'estate e anche di domenica»*. Il riferimento è al decreto, firmato il 27 aprile 2016, che prevede aperture straordinarie delle scuole e iniziative di coinvolgimento di circa 700 istituzioni.

Uno dei progetti, battezzato “La scuola al centro” e per il quale sono stati investiti 10 milioni di euro immediatamente disponibili per iniziative che rendano la scuola un polo di aggregazione e attrazione in aree periferiche e in contesti a maggior rischio di dispersione, propone di lasciare gli istituti aperti anche durante l'estate, per quei ragazzi che restano a casa e che, inevitabilmente, finiscono col passare le giornate per strada.

Ma non si tratta di studiare, come ha spiegato l'ex-Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Stefania Giannini, in un'intervista al *Messaggero*: «Pensiamo allo sport, a scuole di musica, teatro. Ma anche vari laboratori artistici. Tutto quello che potrebbe interessare i ragazzi, farli divertire e toglierli dalla strada». Questo perché «L'abbandono in strada fa diventare i più giovani facili prede».

Le scuole, coinvolte, dall'1 luglio 2016, sono le medie e le superiori dei quartieri più disagiati di quattro grandi città italiane, Milano, Roma, Napoli e Palermo. L'ex-Ministro continua: «A Napoli, per esempio, si contano 541 istituti. Di questi, 275 sono in zone considerate a rischio».

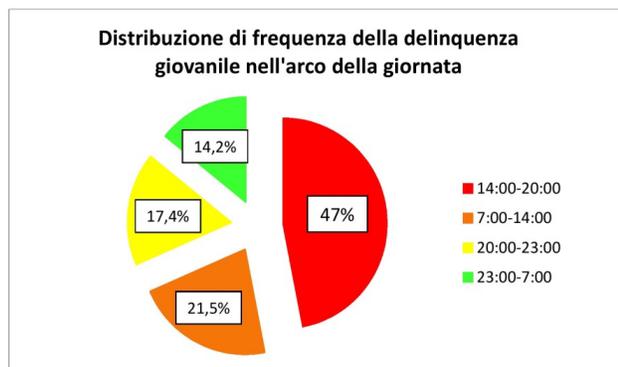


Fig. 2. Distribuzione delle ore per frequenza di azioni violente e delinquenti da parte dei giovani. Il picco emerge tra le 14:00 e le 20:00, esattamente nell'orario del doposcuola

Considerato che i bambini che fanno esperienza di un clima emotivo positivo nei programmi del doposcuola manifestano minori problemi comportamentali a scuola, è chiaro come simili iniziative possano contrastare il fenomeno del prematuro abbandono dei banchi scolastici, che riguarda attualmente il 17,6% degli alunni italiani, una media di quasi 5 punti superiore a quella europea.

Scuole aperte anche il pomeriggio dunque, perché possano diventare «un centro che si apre agli studenti e alle loro famiglie, per essere abitate dai ragazzi e dai genitori oltre i tempi canonici della didattica» e «come misura di contrasto alla dispersione, ma anche come risposta tempestiva e concreta ai fenomeni di disagio sociale che caratterizzano alcune aree del Paese» (Il Messaggero.it, 17/05/2016).

La scelta di programmi di qualità per occupare il tempo libero costituisce una misura efficace nella prevenzione del e protezione dal rischio criminale, considerato che sono proprio le ore del doposcuola quelle in cui la criminalità giovanile raggiungerebbe il suo picco massimo.

Per i bambini più piccoli, le attività di prevenzione dovrebbero mirare principalmente al *learning to be*, ossia aiutarli a comprendere ed etichettare le emozioni, a controllare gli impulsi aggressivi, a sperimentare l'empatia, a comunicare e risolvere in modo non-violento i problemi interpersonali.

Le attività di prevenzione per i ragazzi più grandi dovrebbero, invece, mirare al *learning to live together*, cercando di sviluppare le loro abilità di comprendere i pensieri e i sentimenti altrui, imparare a gestire la rabbia, a sentirsi ottimisti riguardo al loro futuro, a diventare dei leader positivi.

La prevenzione della devianza è possibile, a condizione che esista un sistema familiare, sociale e giudiziario attento ai segnali del disagio e capace di promuovere risorse, potenzialità, competenze e occasioni di benessere (Patrizi et al., 2010).

Tale benessere si costruisce attraverso l'acquisizione di tutte le abilità necessarie ad affrontare la crescita e le difficoltà insite nella vita quotidiana.

5. Dal disapprendimento all'apprendimento generativo

Se il mondo dell'educazione diventasse in misura maggiore una *società generativa*, ossia un ambiente in cui venisse modellato e alimentato un impegno generativo e dove fossero promosse e premiate le occasioni di attività generative, allora sarebbe sicuramente più efficace nel ridurre le attività criminose.

Wittrock (1974a; 1975b), fondatore della teoria dell'apprendimento generativo, mette in risalto l'assunto secondo cui il discente non è un destinatario passivo di informazioni: piuttosto è un partecipante attivo nel processo d'apprendimento, e lavora alla costruzione di una comprensione significativa delle informazioni che trova nell'ambiente. L'attenzione è dunque posta sulla creazione di nuove comprensioni concettuali, non sul semplice trasferimento di informazioni.

Attraverso attività di apprendimento generativo gli studenti possono quindi sviluppare le loro capacità di autoregolazione.

Segni generativi di nostro particolare interesse sono quelli che segnalano tentativi o manifestazioni più concrete di un senso di sé non-violento e socialmente approvato. Si tratta di "esperimenti precari" di legittimità e competenza sociale.

Possiamo inoltre riconoscere che quelli che definiamo *segni di generatività* potrebbero essere ugualmente considerati segni di riabilitazione o di ri-educazione.

Gli adolescenti sono, in un certo senso, degli specialisti in termini di trasformazione: si sono infatti adattati, attraverso l'evoluzione, a vivere ai margini per espandere i loro orizzonti esperienziali.

Sono spinti dalla biologia e dalla loro struttura mentale ad esplorare, imparare, adattarsi, innovare, giocare, cercare nuove esperienze e sperimentare ruoli diversi con i pari e con gli individui più anziani.

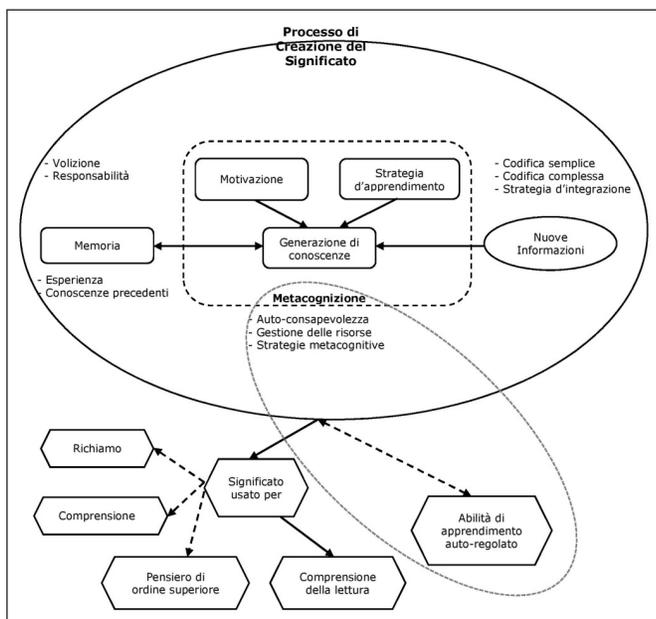


Fig. 3. Mappa concettuale dell'apprendimento generativo

Il *disapprendimento* può anch'esso condurre, in ultima analisi, alla crescita.

In alcuni contesti, infatti, la scelta migliore consiste nel focalizzarsi sul ri-condizionamento di vecchi modelli, aggiungendo nuovi apprendimenti. A tal riguardo l'analogia del computer si dimostra particolarmente utile, poiché in alcune situazioni un vecchio programma dovrà essere rimosso, prima di poterne installare uno nuovo, perché quest'ultimo possa funzionare in modo efficiente.

Un criminologo lavora con le vittime e con gli autori di reato e li aiuta a *disapprendere* le loro convinzioni, le emozioni e i comportamenti distruttivi, prima di procedere ad includere nuove modalità di *fare* e di *essere* (in contrapposizione ai due pilastri educativi indicati dal Rapporto Delors, la rieducazione – in caso di delinquenza – mira all'*un-learning to be* e all'*un-learning to do*).

In sostanza, il disapprendimento rappresenta una ristrutturazione dei modelli mentali, affrontando le procedure agite e decostruendo le strutture cognitive ed emotive che le sostengono.

Ciò che viene proposto non è l'abbandono totale delle certezze passate, ma piuttosto un equilibrio tra le certezze passate e le nuove possibilità – analogo all'apprendimento a doppio ciclo (*double-loop*) proposto da Argyris e Schön (1978), o a quello che Wittrock prima (1974a; 1975b) e Senge poi (1990) hanno definito, appunto, apprendimento generativo.

La parte più importante del lavoro da fare consiste nel rendere gli individui responsabili del loro disapprendimento.

Dobbiamo scoprire un insieme di principi che ci consentano di prevedere in che modo comportamenti precedentemente stabiliti vengano trasformati in comportamenti nuovi in determinate situazioni – una serie di *funzioni trasformative* (cfr. Hull, 1935).

Del resto l'essenza del modello dell'apprendimento generativo sta proprio nella produzione di conoscenza.

Conclusioni

Partendo dall'analisi di una rassegna della letteratura recente (Lopes Cardozo et al., 2015) sono emerse molte questioni che necessitano di ulteriori esplorazioni ed azioni, in particolare:

- a. Riconoscere le dimensioni affettive dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- b. Incoraggiare la comprensione reciproca, il rispetto e la riduzione del pregiudizio;
- c. Innescare cambiamenti negli atteggiamenti e nel comportamento delle persone, ad esempio abilità interpersonali, percezioni di cambiamento in se stessi e negli altri;
- d. Promuovere il benessere e la guarigione, mentale ed emotiva.

L'educazione è spesso rappresentata come un modo per creare capitale umano e impegno civico generativo nello sviluppo delle città odierne.

Può sembrare strano considerare il fallimento scolastico come una forma di devianza, tuttavia il fallimento potrebbe essere interpretato come un problema del comportamento. Esplorare gli aspetti evolutivi della devianza potrebbe aiutare a integrare la ricerca sulla devianza giovanile nella più vasta ricerca sulla crescita e sullo sviluppo normali.

I bambini e i giovani che provengono da quartieri degradati e poveri sono quasi predestinati a perdere le opportunità educative. Secondo Tomaševki (2004), è il

segnale del bisogno di un'educazione e formazione secondaria diversificata, che sia *disponibile* (anche oltre i livelli obbligatori di base), *accessibile* (inclusiva e non-discriminatoria per tutti i gruppi giovanili), *accettabile* (sicura e rilevante) e *adattabile* (legata ai bisogni e alle sfide dei diversi gruppi di discenti).

L'educazione, che oggi si trova in una fase di rapida espansione in termini di possibilità d'accesso, se realmente votata alla disponibilità, all'accessibilità, all'accettabilità e all'adattabilità – che potremmo considerare i quattro pilastri dell'educazione, a completamento dei quattro pilastri dell'apprendimento identificati da Delors – può offrire porte d'ingresso perché i giovani possano dedicarsi ad un impegno generativo non-violento, piuttosto che ricorrere alla violenza.

Stimare l'effetto dell'educazione sull'attività criminale può fare un po' di chiarezza sulla dimensione del "ritorno sociale" per l'educazione.

Gli economisti interessati ai benefici della scolarizzazione si sono tradizionalmente concentrati sul ritorno privato per l'educazione. Tuttavia, i ricercatori hanno già da tempo iniziato a indagare se la scolarizzazione generi benefici al di là dei ritorni privati ricevuti dagli individui (Lochner, 2004; Witte, 1997).

Il crimine è un'esteriorità negativa dotata di enormi costi sociali. Se l'educazione riduce il crimine, il ritorno sociale per l'educazione può superare il ritorno privato.

Considerati gli elevati costi economici e sociali del crimine, anche piccole riduzioni della criminalità associate all'educazione possono rivelarsi economicamente, oltre che socialmente importanti.

Negli ultimi anni, è emersa una parte di letteratura piccola ma criticamente informata, che ha messo in luce il legame tra opportunità di dedicarsi ad atti generativi e desistenza dal crimine.

Questi *momenti generativi* – di cui Margiotta parla in relazione alla pedagogia del lavoro (2011) – possono essere concepiti come la filosofia o la pratica del prendersi cura in modi non-violenti e durevoli per se stessi, per gli altri e per il futuro.

Se le scuole facessero dell'insegnare ai giovani come amare la vita il loro obiettivo principale, allora assolverebbero il compito definitivo di liberare le persone, l'umanità dalla dipendenza da ricompense estrinseche.

È questo obiettivo positivo di insegnare come rendere la vita gradevole che dovrebbe guidare l'azione degli educatori, e non l'obiettivo negativo di ridurre la criminalità nelle scuole. Quest'ultimo problema sarà risolto lungo il percorso.

Esperienze divertenti e piacevoli, che offrano una motivazione intrinseca sostenuta, sono caratterizzate da sfide che richiedono la massima estensione possibile delle abilità di un individuo e, attraverso la loro messa in atto, regalano una sensazione di padronanza e crescita.

In linea di principio qualunque attività potrebbe servire a produrre le esperienze di flusso: non c'è niente negli attuali curricula scolastici che sia intrinsecamente ostile a queste ultime.

Alle scuole viene chiesto di assolvere la duplice responsabilità di sviluppare una cittadinanza responsabile, che includa la prevenzione del crimine giovanile.

L'opinione pubblica ritiene infatti che la scuola sia il posto giusto dove i giovani devono stare per tenersi lontani dai problemi e concentrarsi sull'apprendimento e sullo sviluppo personale.

Se è nostro desiderio che gli studenti accettino le regole sulle quali la scuola si basa, dobbiamo comprendere cosa essi gradiscono (e in particolare per che cosa hanno talento), in modo che le scuole possano offrire il tipo di esperienze intrinsecamente motivanti che oggi i giovani, a volte, cercano in contesti di interferenza e disturbo al sistema scolastico.

Si ha criminalità in ambito scolastico quando una persona agisce in base ai vincoli di un sistema d'azione antisociale, piuttosto che in base ai vincoli del sistema scolastico. A quel punto non fa altro che identificarsi, attraverso le sue azioni, con un sistema deviante/criminale, e cessa di appartenere al sistema-scuola.

L'impulso trasgressivo, naturale in adolescenza, è una risorsa potenziale per il cambiamento culturale, ma richiede opportunità dove sia sicuro assumersi dei rischi nell'espressione di sé e attraverso un'identità flessibile: spazi di recupero, spazi di riposo, spazi di prova e occasioni di riflessione.

L'approccio alle *capabilities*, nell'occuparsi di giustizia sociale (cfr. Wals & Heymann 2004; Sen, 1993; 1999; Nussbaum, 2000), considera l'apprendimento trasformativo e trasgressivo come uno dei numerosi valori intrinseci del benessere umano (Kronlid & Lotz-Sisitka, 2014).

Quello che l'educazione e la carriera deviante/criminale hanno in comune (ovviamente su un fronte "bianco", ossia di devianza positiva l'una, e "nero", ossia di devianza negativa l'altra) è il bisogno di *trasgredire*. Come i lavori sulla devianza positiva hanno ripetutamente dimostrato, in circostanze nelle quali le pratiche esistenti siano inserite all'interno di norme culturali o istituzionali profondamente radicate, è spesso più facile «agire a modo proprio in modi nuovi di pensare, piuttosto che pensare a modo proprio nuovi modi di agire» (Pasquale, Sternin, J., & Sternin, M., 2010,38).

Le istituzioni educative dovrebbero offrire uno spazio di devianza positiva, per poter trasgredire le norme date per scontate, l'imperialismo etico ed epistemologico esistente nella nostra società e il regime educativo stesso, e nel farlo offrire la possibilità di vivere esperienze dirette di prassi trasformativa per gli studenti, come componente necessaria della loro educazione.

Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association (1993). *Violence & Youth: Psychology's response. Vol. 1: Summary report of the American Psychological Association Commission on Violence and Youth*. Washington, DC: APA.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Blades, R., Hart, D., Lea, J., & Willmott, N. (2011). *Care – a stepping stone to custody? The views of children in care on the links between care, offending and custody*. London: Prison Reform Trust.
- Boda, G. (2009). Legalità, responsabilità e cittadinanza. In AA.VV., *Legalità, responsabilità e cittadinanza. Annali della Pubblica Istruzione, 1-2* (pp. 3-8). Milano: Le Monnier.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- De Leo, G. (1996). *Psicologia della responsabilità*. Roma-Bari: Laterza.
- De Leo, G., & Patrizi, P. (2002). *Psicologia giuridica*. Bologna: Il Mulino.
- Eichorn, J. R. (1965). Delinquency and the educational system. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency* (pp. 298-337). New York: D. Van Nostrand.
- Farrington, D. P., Gallagher, B., Morley, L., St Ledger, R. J., & West, D. J. (1986). Unemployment, school leaving and crime. *Br J Criminol*, 26, 335-356.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1940). *Juvenile delinquents grown up*. New York: The Commonwealth Fund.
- Gottfredson, J. (1985). Youth employment, crime, and schooling. *Dev Psychol*, 21, 419-432.
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In A. Davis (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Elmsford, NY: Pergamon.

- Hull, C. (1935). The mechanism of the assembly of behavior segments in novel combinations suitable for problem solution. *Psychol Rev*, 42, 219-245.
- Il Messaggero.it (17 maggio 2016). Il ministro Giannini: «Scuole aperte d'estate e anche di domenica» (a cura di C. Massi).
- Kronlid, D., & Lotz-Sisitka, H. (2014). Transformative learning and individual adaptation. In D. Kronlid (Ed.), *Climate change: Adaptation and human capabilities, Justice and ethics in research and policy* (pp. 75-106). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lochner, L. (2004). Education, work, and crime: A human capital approach. *Int Econ Rev*, 45, 811-843.
- Lopes Cardozo, M. T. A., Higgins, S., Maber, E., Brandt, C. O., Kusmallah, N., & Le Mat, M. L. J. (2015). *Literature review: Youth agency, peacebuilding and education*. Research Consortium Education and Peacebuilding, University of Amsterdam.
- Margiotta, U. (2011). Postfazione. La pedagogia del lavoro come pedagogia dell'agire generativo. In M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Merton, R. K. (1964). Anomie, anomia and social interaction: contexts of deviant behavior. In M. B. Clinard (Ed.), *Anomie and deviant behavior: a discussion and critique* (pp. 213-242). New York: Free Press.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Murray, C. (1976). *The link between learning disabilities and juvenile delinquency. Current theory and knowledge*. U.S. Department of Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development. The capabilities approach*. New York: CUP [Tr. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna, 2011].
- Pasquale, R., Sternin, J., & Sternin, M. (2010). *The power of positive deviance: How unlikely innovators solve the world's problems*. Boston, MA: Harvard Business Review.
- Patrizi, P., & Bussu, A. (2011). *Notte Brava Brava Notte. Percorsi di promozione imprenditoriale e strategie di empowerment per la notte sicura*. Olbia: Taphros.
- Patrizi, P., De Gregorio, E., Cuzzocrea, V., Zechini, A., & Vagni, M. (2010). Nuove forme di prevenzione e trattamento delle devianze, in G. Gulotta, & A. Curci (a cura di), *Mente, società e diritto* (pp. 495-530). Milano: Giuffrè.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: OUP [Tr. it. *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, 2000].
- Sen, A. K. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum, A. Sen (Eds), *The quality of life* (pp. 30-55). Oxford: OUP [Tr. it. *Il tenore di vita*, Marsilio, Venezia, 1998].
- Senge, P. M. (1990). Mental models. *Plann Rev*, 20, 4-10.
- Tomaševski, K. (2004). *Manual on right-based education: Global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century – the Delors Report. Paris: UNESCO [Tr. it. *Nell'educazione un tesoro*, 1997].
- Wals, A. E. J., & Heymann, F. (2004). Learning on the edge: exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. In A. Wenden (Ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (pp. 123-145). New York: SUNYP.
- Witte, A. D. (1997). Crime. In J. Behrman, N. Stacey (Eds), *The social benefits of education* (pp. 219-246). Ann Arbor: UMP.
- Witte, A. D., & Tauchen, H. (1994). Work and crime: an exploration using panel data. *Public Finance*, 49, 155-167.
- Wittrock, M. C. (1974a). A generative model of mathematics education. *JRME*, 5, 181-196.
- Wittrock, M. C. (1974b). Learning as a generative process. *Educ Psychol*, 19, 87-95.



Il ruolo del corpo nella didattica: Riflessioni scientifiche ed aree di applicazione

The role of body in didactis: Scientific reflections and areas of application

Francesco Peluso Cassese

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

Giulia Torregiani

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – heraclelab@unicusano.it

Luisa Bonfiglio

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – heraclelab@unicusano.it

ABSTRACT

The aim of this study is emphasize the important of corporeality within didactis. Neurodidactics identifies the relationship between the internal processes and the dynamics of the body movement, which identifies improvements in learning due to brain plasticity, making an important contribution to a didactic and disciplinary perspective by emphasizing the importance of knowledge acquisition through new ways of understanding environment, school organization and new considerations of the subjects as teachers and students.

The body-manipulative activities represented a cornerstone of the activist position which, in the first half of the 20th century, created new scenarios for the didactics, by drawing more and more inspiration from the learning models that could enhance the natural disposition of the child “to act”, recognizing in the movement and action the preparatory function for the development of thought.

In this perspective, our interest is to destructuralize the current school that is at a standstill and limited to goals, and apply a global, experiential and dynamic didactics that considers education in its etymological meaning by stimulating the possibility of developing individual skills considering the resources of every student, motivating them to unleash their creative mind by opening it up to curiosity and to the discovery of new knowledge acquired with all of their body.

Lo scopo di questo studio è di sottolineare l'importanza della corporeità nella didattica.

La neurodidattica identifica il rapporto tra i processi interni e le dinamiche del movimento corporeo, il quale identifica un'amplificazione migliorativa dell'apprendimento in visione della plasticità cerebrale, dando un importante contributo ad una prospettiva didattica e disciplinare mettendo in risalto l'importanza dell'acquisizione della conoscenza attraverso nuove modalità di intendere l'ambiente, l'organizzazione scolastica e nuove considerazioni nei confronti dei soggetti nel suo essere docenti e discenti.

Le attività corporeo-manipolative infatti hanno costituito uno dei fondamenti della posizione attivista che, nella prima metà del Novecento, aveva creato nuovi scenari per la didattica, ispirandosi sempre più a modelli di apprendimento che valorizzassero la naturale disposizione del bambino “al fare”, riconoscendo nel movimento e nell'azione una funzione propedeutica per lo sviluppo del pensiero.

In tale ottica il nostro interesse è quello di destrutturare l'attuale scuola ferma e limitata ad obiettivi, applicando una didattica globale, dinamica ed esperenziale che consideri l'educazione nel suo significato etimologico stimolando la possibilità di sviluppare capacità individuali considerando le risorse di ogni studente, motivandolo a liberare la propria mente creativa aprendola alla curiosità ed alla scoperta di nuove conoscenze recepite con la totalità del corpo.

KEYWORDS

Embodied Cognition, Neurodidactics, Experiential Learning, Perception Learning, ABI Approach.

Cognizione Incarnata, Neuro-Didattica, Apprendimento Esperenziale, Apprendimento Percettivo, Approccio ABI.

Introduction¹

Until the Eighties, cognitive sciences considered teaching in a reductionist vision focused only on the functional and practical skills of the mental abilities. Then we have witnessed the overcoming of this paradigm versus a global perspective that integrates education, cognitive neuroscience and educational practice that operates in consideration of the “revolution of the mind sciences”, which reflects the overcoming of the consideration of the unique intelligence in the recognition of multiple intelligences, such as : linguistic, musical, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal and naturalistic intelligence (Gardner, 1985).

This multidimensionality is backed up by several neuroscientific research that highlights the close links between brain activity and mental activity, redefining the mind-body-environment interaction and considering that human relationships generate changes at the molecular level with huge implications on memory and learning.

In this research field there is an ongoing attempt to link didactics to neurosciences, in order to contribute to the improvement of teaching and learning practices in the consideration of the brain processes involved (Fischer et al. , 2007; Stern, 2005).

Neurodidactics identifies the relationship between the internal processes (memory, emotion, attention, mirror neurons) and the dynamics of the body movement, which identifies improvements in learning due to brain plasticity, making an important contribution to a didactic and disciplinary perspective by emphasizing the importance of knowledge acquisition through new ways of understanding environment, school organization and new considerations of the subjects as teachers and students. So it is possible to define a conceptual model that interacts on the pedagogical perspective of teachers towards an overall biological growth of students.

Education works deep into the brain and into the neurons by changing their structure, through the subjective and intersubjective experience related to the environment and the possibility to interact with it (Daniel Siegel, 2001).

In this perspective, our interest is to destructuralize the current school that is at a standstill and limited to goals, competencies, results and repetitive tasks that underlie a uniformity in both teaching and learning, and apply a global, experiential and dynamic didactics that considers education in its etymological meaning (from the Latin word *educere*, to lead forth) by stimulating the possibility of developing individual skills considering the resources of every student, motivating them to unleash their creative mind by opening it up to curiosity and to the discovery of new knowledge acquired with all of their body (Siegel and Bryson, 2012).

Francisco Varela, “by combining recent developments of cognitive neurosciences with the theory of complexity, offers a mainly epistemological path aimed at reconsidering, incorporating and emphasizing the role of the lived experience (Varela 1996; Varela et al. 1996). Varela’s proposal indicates a shift of the study of the mind from a neutral condition to a situated condition, where the

1 Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo n. 1 e di Luisa Bonfiglio; il paragrafo n.3 di Giulia Torregiani; il paragrafo n.2, l’introduzione e le conclusioni di Francesco Peluso Cassese.

object of the study must be the mind in its various dimensions, commonly known as the “4 Es”: embodied, embedded, extended, enacted — the mind embodied in the subject, deep rooted in the environment, dependent on social interactions and being put into action” (Clark 2008; Varela et al. 1991).

In this approach, perception and action are interdependent, thus cognition acts through sensory-motor systems on the surrounding world in an adaptive way (Borghi, Nicoletti, 2012). Therefore, experience is considered as culturally embodied and dependent on a body with sensory-motor skills which structure the way of thinking.

This attribution of value to the sensory and motor system leads to greater educational attention to the body, recognizing it a potential didactic value and proposing its use as a valuable tool for the development of cognitive skills heavily dependent on the body-kinesthetic experience and on the relationship with others (Iavarone, 2010).

In fact, the body-manipulative activities represented a cornerstone of the activist position which, in the first half of the 20th century, created new scenarios for the didactics, by drawing more and more inspiration from the learning models that could enhance the natural disposition of the child “to act”, recognizing in the movement and action the preparatory function for the development of thought: “learning must take place (...) through activities that are not only intellectual, but also manipulative, thus by respecting the global nature of the child who never tends to separate knowledge and action, intellectual activity and practical activity” (Cambi, 2005).

1. Educational dimensions in the body movement

Bearing out the “body” as a prerequisite for the development of higher cognitive functions allows to recognize the “sense of movement” as one of simplifying mechanisms of the complexity of the educational action for the achievement of educational purposes, which facilitates the individual’s learning and adaptation to the environment (Berthoz, 2011).

Thomas Arnold, in 1988, identified three educational dimensions in the body movement:

- the knowledge about the movement, which results in the study of various motor aspects, elaborated in different disciplinary fields;
- the knowledge through the movement, related to the acquisition of various physical, intellectual and moral skills through the motor action;
- the knowledge in the movement, which refers to the experiential and informal knowledge own of the elaboration during the movement.

In a complex vision of the didactics of movement activities aimed at the acquisition of objectives of other disciplinary areas, the context assumes a determining factor since learning about/ in/through the movement may be considered not as internalization of external executives patterns, often also implicit, but as the result of a continuous restructuring of existing patterns (Arnold, 1988).

This vision leads to consider the teaching practices taking advantage of motor activities as “embodied” and “situated” practices (Lave & Wegner, 1991; Chaiklin & Lave, 1993), which involve biological and contextual factors that condition learning. The circular interaction between intentions, actions and feedbacks

(Clancey, 1994) is the cornerstone of an effective didactic action at a cognitive level too (Clancey, 1994).

This is part of a deep cultural change that leads to “situate” and “embody” cognitive processes, recognizing the basis of perception and conceptualization in the intersubjective mechanisms and in the bodily activity: “the mediation influence of the human body on perception and conception is clear” (Cheville, 2006).

Based on these considerations, the kind of didactics to be developed is an experiential learning, whether these are sensory, mental and emotional experiences. Experiential learning involves a “direct experience with the phenomena studied rather than a simple reflection on the experience, or just the consideration of the possibility of doing something about it” (Kolb 1984), through a reflection on everyday experience and becoming a learning path that helps grow personally.

In the theory of the Experiential Learning, understood as “learning cycle” –the cycle of the experiential learning, the four sequential phases are described: Concrete Experience, Observation and Reflection, Forming abstract concepts, Testing in new situation. Learning can start from any of these stages considered as a continuous spiral, where the one who learns becomes able to anticipate the possible effects of any action thanks to the use of the experience in here and now, and the feedback to change practices and theories. Learners can develop a greater propensity for one of these sequential phases that lead to a diverger, converger, assimilative and adaptive/accommodating learning style.

The diverger style is typical of those who learn by observing and carefully meditating on the surrounding reality. This style leads to the acquisition of skills through the experience. This model allows to highlight the events by analyzing various facets, because people are particularly skilled in the imagination. The strength is the ability to cooperate, collaborate with others and establish affective relationships. The brainstorming, defined as a technique that allows to deal with certain problems through creative solutions, enhances this learning model. When we speak of assimilator style, we refer to the learning of a person who theorizes about inductive reasoning and focuses more on theoretical models, rather than practical models. The learning style that focuses on the practical application of the different concepts is to converger.

People are led to implement hypothetical and deductive reasoning and certain problems. They work according to practical objectives and are not influenced by emotions. The person who sees himself in the adaptive/accommodative style tends to solve problems in an intuitive and immediate way. He is focused on “actively experience” things rather than “theorizing about” ideas, assuming any risks it can bring (Kolb and Fry, 1975).

The experiential learning is linked to a vision of mind embodied in the body which allows the subject to activate his resources in terms of creative, intellectual, bodily and decisive solutions, designed to achieve the objectives in an atmosphere totally pleasantly and accommodating way which makes everyone free to express himself. To confirm such a link, interesting studies on the Brain Imaging and Affordance also show how motor information activates automatically when watching objects that can be easily manipulated and experienced, such as tools (scissors, hammers, etc.), clothing, foods, etc., rather than other non-manipulable objects like houses/faces/animals.

The explanation of this activation is given to the fact that, when watching objects (Tools), the memory of actions associated with these object emerges instinctively (Grezes et al., 2003). Moreover, as shown, the left premotor cortex

responds preferentially to objects that can be manipulated, such as tools, clothes and fruits, compared to those that cannot be manipulated (Gerlach, Law and Paulson, 2002; Kellenbach, Brett Patterson, 2003).

Such visions can somehow confirm the importance and the contribution that a didactics based on these terms can generate.

This structural viewpoint that develops within the Theory of Embodied Cognition recovers the sense of the experience, and the innovation brought by this theory is to acknowledge a link between all the mechanisms of cognition, including categorical inferences and abstract concepts, with the operations carried out by our bodies through a mostly unconscious process. George Lakoff: "We are neural beings. Our brains take their input from the rest of our bodies. What our bodies are like and how they function in the world thus structures the very concepts we can use to think. We cannot think just anything-only what our embodied brains permit"(Lakoff and Johnson, 1999).

2. The Motor Theory of Language

Therefore, the motor system would no longer represent a simple system responsible for the implementation of the action, but the means through which to interact with the outside world, understand the meanings and develop logics of the mind. From this it follows a vision of the person understood as psychophysical unit whose cognitive mechanisms, including the ability to speak, currently appear naturalized and deeply rooted in the sensorimotor bases of the body and in its constructive interaction with the environment.

The body component is seen in relation to the linguistic faculty in two perspectives: on the one hand, the alignment of language development with that of the body (Shafer, Garrido-Nag, 2007); on the other hand, language is seen as arising from the social interactions where the presence of the body is essential (Baldwin, Meyer, 2007). The synthesis of the two approaches leads to an interpretation of the language development dynamics in terms of system: "language emerges as a result of the continuous interaction of the components of the system and the environment", leading us to consider the performance variability and the influence of transient states as carriers of a non-static but eminently dynamic knowledge in which the active component takes on a dominant role (Hoff, 2009).

Language, like the body, is the being-open to the world and embodies the meaning of the existence of things, as the act of listening to be, the primordial act of creating meanings, references and concepts. Language, in this perspective, is not considered an autonomous entity, but a mental faculty, the characteristics of which are inextricably linked to the overall functioning of the human mind and tightly rooted in the body.

This is backed up by studies that provide further evidence in favor of an embodied perspective of language, and that find in the organization in chains of actions (typical of the motor system) a structure that is also reflected in verbal language. These mainly involve the understanding of language and show that, during the processing of sentences, a detailed motor simulation of situations (objects and actions) described (Fischer & Zwaan, 2008; Zwaan & Taylor, 2006) is created, and that this simulation is modulated by either proximal and distal aspects.

It "changes in function of the effector involved in the action expressed by the sentence (hand / mouth / foot) and is used to respond, as well as the purpose

expressed by the phrase and as shown, for example, by the similarity of the patterns results obtained with the hand and the mouth “ (Borghi et al., 2008). Scientific investigations carried out with the use of positron emission tomography (PET) and functional magnetic resonance imaging (fMRI) have shown that there is a link between action verbs and motor programs, between hand movement and language, and that the role of speech perception, exerted by the motor system, underlies the mechanisms of speech production (Devlin & Watkins 2006). A further contribution of enormous scientific importance to the study of the neural basis involved in language is currently offered by the discovery of mirror neurons; these neurons, in their dual role executive and observational, offer an essential (biologically founded) key to interpretation of the role and the importance of the experience, particularly that motor, in communication exchanges.

“The system of human mirror neurons ... encodes transient and intransitive motor actions; It is able to select both the type of action and the sequence of movements that make it up; Finally, it does not requires an effective interaction with the objects, activating even when the action is simply mimed too (...) the system of mirror neurons is able to encode not only the observed action ... but the intention with which it is carried out – and this is probably because the observer, when watching the someone else performing an action, anticipates the possible subsequent actions to which the action is linked” (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). The Motor Theory of Language suggests to consider phonetic gestures made by the speaker to produce them as language perception objects, reproduced in the brain as real *“invariant motor commands”* (Lieberman & Mattingly, 1985). In this perspective, the *“movement vocabulary”* in the mirror neurons represents the channel that connects the recipient and the sender of the message in a process of sharing meanings (Rizzolatti and Arbib, 1998).

Considering the body rooted in the linguistic and cognitive skills of a language, embodying all the cognitive processes, leads to rethink the current practices in favor of a recovery of the bodily and motor dimension also in the language learning process. When carrying out such a complex activity, the body assumes both a cognitive function, creating a close relationship with the mechanisms of thought and knowledge made explicit by the communicative behavior, and a social role, thus favoring through communication: participation, sharing and collaboration. The movement, as well as the action, also plays a fundamental role in a concept of communication as: *“an interactive observable exchange between two or more participants, holding mutual intentionality and a certain level of awareness, able to share a particular meaning based on symbolic and conventional systems of signification and signals, according to the culture of reference “* (Anolli, 2002).

In the same line of research, the other principle that conditions the relationship between body, action and language is represented by the enaction. This term emphasizes the growing certainty that cognition is not comparable to the representation of a predetermined external world, but is the product of the perceptually guided actions that the human being carries out in it. *“By using the term action we mean to emphasize once again That sensory and motor processes, perception and action, are fundamentally inseparable in lived cognition”* (Varela et al., 1993). The enactive approach focuses on the study of how the perceiving subject guides his actions in a given situation and, since the contextual elements vary according to the action performed, the surrounding reality would be conditioned by the sensory-motor system of the perceiver. This system determines the way in which the subject acts, at the same time, influenced by environmental events that condition the reality that surrounds him.

3. The effectiveness of the didactics integrated to corporeality

The study of the function carried out by the body and the movement with educational purposes in didactics requires to “understand”, and at the same time “explain” the ways through which it is possible to make the didactic action effective by employing the body and its motor potentialities. This new perspective arises from theories of authors such as P. Dennison “*movement is the door of learning*”, McLuhan “*there is no learning without fun and there is no fun without learning*”, A. Damasio “*research has convinced me that emotion is an integrated part of learning*”, A. Einstein “*means learning experience, anything else is just information*”.

Psycho-pedagogical theories have recognized in the movement and action a characteristic that is a prerequisite to the development of thought: “*Learning should take place (...) through activities not exclusively intellectual, but also manipulative, thus respecting the global nature of the child who never tends to separate knowledge and action, intellectual activity and practical activity*” (Cambì, 2005).

It is about recognizing to the educational use of the body and of the movement a transversality potential, because the multi-sensorial and motor dimensions of the subject being educated represents a key to access knowledge. The interdisciplinary approach would allow to use all the intellectual forms that the individual has to search for the most effective communication solutions for translating the thought into words, aimed at creating the relationship with the other.

For the social development of the person the use of motor games that satisfy the expressive and communicative needs of the child, opening new relational horizons, seems to be efficient. They have been recognized a potentiality at a cognitive, relational, social and expressive level because, through the game, the child uses and perfects his verbal and non-verbal languages, creating the conditions for a better use and production of communication. In the communication processes, the body language complements and supports the spoken language “*in order to develop new forms of enhanced communication.*” In this perspective, the body and the movement assume a relational and communicative connotation essential to the full development of the individual’s personality in its morphological-functional, intellectual-cognitive, emotional and social-moral components. Through the movement, with which a wide range of gestures ranging from facial expressions to various sporting performances are produced, the student can explore the space, learn about his body, communicate and relate to others.

It’s important to create enthusiasm in teachers to organize meaningful actions involving the learners’ empathetic, communicative and bodily relationship skills by amplifying the “emotional mind” (Iannaccone, Lombards, 2004). Consequently, “which method would be most appropriate to reach this educational goal?”-“To propose an internal workshop at the school can be a different way to acquire knowledge.” “The workshop is intended as an experiential learning environment that incorporates not only cognitive and social knowledge and skills, but especially affective and emotional skills that emphasize the construction of personality and individuality, in the consideration of multiple intelligences (Nardi, 1999). Currently, research groups and scientists in the field of education emphasize that the role of corporeality is important in the activation and strengthening of learning processes.

The effectiveness of the didactics integrated to corporeality was assessed by the biological parameter of the cortisol, comparing the changes in salivary cortisol in 250 students attending primary school, in order to assess their learning levels. In the two groups, one experimental and one of control, quantitative differ-

ences of cortisol levels emerged: it was higher in the experimental group, which was subjected to a corporeal didactics. This result indicates that a stimulating and dynamic learning, causing a variation in cortisol levels which in turn amplify a mnemonic storage of events in an emotional key, leads to an improvement in performances. For what concerns this study, we can see how learning through an authentic experience of the “lived body” is interconnected to physiologic-cognitive processes that allow the acquisition of a long-lasting knowledge (Filippo Gomez Paloma, Veronica Fragnito, 2013).

We can say that living in an abstract culture often makes us forget that concreteness is a very important aspect of learning, because children need tangible examples to manipulate reality, to do active games and make movements. Modern schools are trying to respond to this new three-dimensional view of the subject-person (Gamelli, 2001). They are trying to break with this piecemeal, notional and mnemonic approach of knowledge, ushering a season that does school with the body (Balduzzi, 2002), which clearly expresses the need for a doing-education by taking care of the fully considered subjectivity. These innovations give start to a teaching that makes its own instances acquired by the movement of the so-called “*active-pedagogy*”, in opposition to the traditional humanistic education, which recognizes the value of an innovative teaching method that foresees the link between the activities of study and reflection on the experience of life, making use of three-dimensional human mind, body and language, to allow learning and child development. (Bourdieu, 1988). In these perspectives there is the meeting of the world of education with the world of life, rather than with an abstract world, where the interaction between body, mind and language is possible, and involving the student in the learning process and not forcing him to reproduce the language according to the old-fashioned grammar, and this coalition is the winning agreement for the future school and for teaching that breaks the mold with the classical tradition of the lectures and the rote learning (Barbato, Milite, D’anna, Gomez Paloma, 2013). Further confirmation that the pedagogical debate seeks the affirmation of a conscience based on the importance of psychomotor skills is the consideration that, from their birth, children are sensitive to environmental stimuli, so it is essential that the educational-teaching activities develops by forming their personality in their perceptual, emotional and sensory complexity within the mental development. Essential was the contribution given by Jean Le Boulch, who considering the individual in his entirety, stresses the Importance of affectivity in the path of a motor, logical-communicative, psycho-physical maturity of the child (Le Boulch, 2000). In this theoretical framework, a didactic proposal that unites all the points raised so far, for a project aimed at promoting the development of language and logical thinking, was developed. If considering language and movement as tools of thought, then didactics should propose activities aimed at providing a range of facilities for children, able to translate emotions and perceptions into words, so educating them to communicate their experiences by using spatial and temporal reference points to describe objects, people and events. Activities that help organize logically events and circumstances should be promoted. In this sense, the didactic path will be developed in different points:

1. *First step of body involvement*: the teacher explains children what they can explore, highlighting some places and objects; children, as a result of the pre-determined course, begin to move into the environment;
2. *Second step in the classroom*: during a group discussion, children will create

benchmarks in order to guide their thinking; the teacher's role will be to stimulate discussion through questions on the characteristics of the reference chosen by the students and the characteristics that do not belong to them anymore;

3. *Third step of benchmarks representation*: the abstract benchmarks are converted to the draws that will be reproduced in their description with affirmative and negative phrases; the teacher asks questions to stimulate their perception of the body in a three dimensional environment (eg. "Was the object of your left or right? Did we turn right or left in that point?" etc.).

The educational goal proposed here is to develop, from the earliest school years, logical communication skills by relating them to concrete and simple contexts, considering the treasure that an experiential learning can generate. Eduard Buser proposed in 2005, at his school in Biberist (Switzerland), the project called "Study in the movement", which exploits the movement and the stimulation of the sensory channels to enhance learning. By employing various tools, such as beams, balls, clubs and music equipment, according to the well-known teacher, a long-term learning can be promoted because the movement is one of the child's instinct and innate desire through which he expresses himself, his emotions and comes into contact with others, thus helping him becoming part of the group. In fact, ten years ago, Eduard Buser introduced a harmonica in some music lessons. During a collective game, the children had to learn to listen to each other, adapt their pace to that of their mates and create a pleasant melody. In these music breaks, the young players should have moved spontaneously. The experiment could have then come to an end, but Eduard Buser went far beyond that. He decided not to restrict the movement to single music lesson, but to introduce it in other classes, proposing children to get on balance platforms and walk freely in the classroom while repeating words or talking with their classmates. The movement related to a topic may include, for example, the representation of letters, numbers and moving notions, the experimentation of forms such as the circle, the triangle and the square through large motor movements in the space. Or yet, it's possible to encourage students to solve arithmetic tasks by counting steps back and forth, examining in depth and better understanding the stories by putting them on stage. The purpose is precisely to vary more learning, repeat the movements with the didactic object, thus allowing them to better connect the various sequences through a multiple load. Since reading in the classroom is not limited only to the books but also to texts written on the blackboard or posted on the walls, also the sight is a sense to be trained to avoid stressing him too one-sidedly. Thirty years of experience at school have taught Buser that forcing a child to sit down all morning long is like a torture! The child feels uncomfortable, suffering and his concentration decreases. The movement acts as a regulator, or even as a reducer of the adrenaline level. His lessons are not based on dogmas or teaching theories, but rather on the need for relaxation, tension, mental and physical challenges of children. The focus was on the performance, concentration, motivation, self-confidence and group dynamics of the current and former Buser's class (for a total of 39 children). The survey shows that the 84% of students believes that the study in movement is very useful. From the concentration profile it is surprising to note that none of the children complained of not being able to concentrate well in the classroom. Four out of five students affirmed to "stay focused throughout the duration of a task", confirming that despite (or thanks) to the study in movement an atmosphere strengthening concentration can be generated. Self-confidence is particularly important for motivation. In this context, the teacher's work

bears its fruits. The 85% of students claims to be “proud of their performance.” Instead, it seems that the boost of confidence in their own abilities (as well as other factors) cannot be attributed to the study in movement because of the absence of comparative information (controls). Moreover, when asking questions to which the students could provide free answers, such as “What do you like doing at school?” most of them mentioned the study in movement (22 times in total, 17 students mentioned it precisely while attending Buser’s lesson) (Stampfl i-Marbacher M., Wuthrich-Hug M., 2006).

It would appear that the interactions and mediation processes that take place in them hold the transformation potential that leads to learning. A learning that involves all the participants, albeit each with his own trajectories. Therefore, we all hope that the EC (Embodied Cognition) becomes a functional *modus operandi* for the construction of knowledge, so that everyone can turn from mere passive spectator into the real protagonist of his own educational success. One of the interventions used in many programs for early childhood with the aim of satisfying the special needs of children and families, which originated with Diane Bricker and her colleagues at the University of Oregon, is the activity-based intervention (ABI). It is defined as a transactional “child-directed” approach that incorporates an intervention on the significant individual and routine objectives and goals by using programs that help identify the child’s functional and generative skills using a stimulus-response behavior (Bricker and Cripe, 1992).

Novick (1993): *“ABI is a combination of strategies selected in early childhood of fundamental behaviors aimed at the development”*. Pretti-Frontczak, Barr, Macy’s and Carter (2003), *“It is considered a naturalistic approach to didactics and is commonly described in terms of integrated education”*. It is an approach aimed at children, and that follows their interests and actions.

ABI is composed of four key sequential elements:

- 1) the programmed use of routines and the starting of activities that are functional and can be generalized in different contexts, events, people and time;
- 2) the inclusion of goals and objectives in the programmed use of routines and in the starting of activities;
- 3) the use of logical antecedents and consequences (timely feedback);
- 4) the selection of targeted skills that are generative and functional to the objectives by experimenting various learning opportunities.

This approach can be used in all the environments: home, school, playground, etc., any environment that allows the child to move naturally as a learning opportunity. Research on the ABI showed that it is effective for children of different age groups and with developmental disabilities. It was also shown that activities in a natural environment help children learn the tasks with better results, compared to children who perform abstract tasks without a context (Ozen, Ergenekon, 2011). Piaget (1970):

“Cognitive theory is used to support the use of a natural environment that helps the child to develop and build knowledge”.

Dewey (1959): *“(…) students are best stimulated when they can manipulate authentic experiences”*.

Vygotsky (1978): *“The ABI theory is very important because it focuses on learning as a social process in an approach of social interaction between caregiver and child”*.

This is a very good strategy because every adult, in the child's life, can be trained to use this approach. The caregiver must simply find the opportunity to identify a target, and then to integrate learning in the situations. Using the natural environments and situations by following the routine (ex. When eating, dressing), the play and the daily activities should include consequences (reinforcements) that make both a positive and a negative sense for every action. It is better for the child to start the transaction, and then for the adult to take part in it by guiding and encouraging his explorations once started (Bricker et al, 1998).

The activities selected by a child require little external support and will be repeated as the results are attractive, appealing and satisfying, since the events that occur are chosen to elicit a targeted response and are significantly associated with the response. All this explicates an intentionality combined to a programming in knowing why you are doing what you want, and the result as a goal. The goal is expressed in allowing the child to be independent in his social and physical conditions, and thus to be able to use his skills in any environment or situation (Bricker et al, 1998). Traditional standardized assessments, often used to determine the suitability of children in their abilities, have limitations:

1. The evidences and activities often do not reflect the child's functional programming;
2. The results obtained are difficult to correlate directly to the targets of the intervention for a consistent assessment.

An alternative suitable as a measuring system is the AEPS (Bricker, 2002), used by the ABI's approach, useful because it can provide guidance for the contents of the intervention with the programming of strategies that include the verbal, the non-verbal, the partial or complete manual skills and an assessment based on a curriculum that covers multiple areas of development (Bricker, Waddell, 1996).

Using an ABI approach, associated with the AEPS assessment and observation tool, showed an increase in social competence after integrating selected social objectives in the classroom routine. The results suggest that this embedding strategy may offer an efficient approach to social individualization in pre-school age.

Conclusion

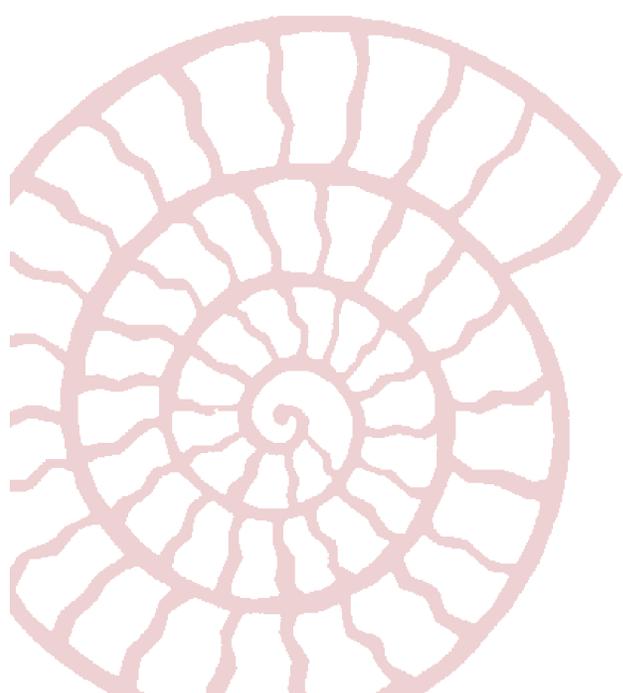
The studies proposed, show that the interconnections between perception, action, emotion and cognition produce molecular changes with relative improvements in learning process. We have seen that experiential learning, neurodidactics, inactivity learning and activity-based intervention, move on different heterogeneous aspects and come to consider the body as a mediator in acquiring skills and developing individual and prosocial skills. Corporeality must be the founding element of didactic programs, especially in evolving age, in order to enhance cognitive experience to speed up the acquisition of skills.

References

- Anolli, L. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
 Arnold, P. (1988). *Education, movement and the curriculum*. London: Falmer Press.
 Balduzzi, I. (2002). *Voci del corpo*. Milano: La Nuova Italia.
 Baldwin, D., Meyer, M. (2007). How Inherently Social is Language? In Hoff, E., Shatz, M. (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Barbato, R., Milite, S., D'anna, C., Gomez Paloma, F.(2013). *A possible interaction between mind, corporeality and language*. 4th International Conference on New Horizons in Education, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 106, 191-197.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: Mc GrawHill Companies.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Borghi, A., Giannelli, C., Scorolli, C. (2008). *Cognizione embodied e simulazione motoria: studi sul linguaggio*. In Cardella, V., Bruni, D.(A cura di), *Atti del Convegno di Codisco*.
- Borghi, A. M., Nicoletti, R. (2012). *Movimento e azione*. Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Roma. Dipartimento di Discipline della Comunicazione, Università di Bologna.
- Cubelli, R., Job, R. (2012). *I processi cognitivi*. Roma: Carocci.
- Bourdieu, P. (1988). *Il corpo tra natura e cultura*. Milano: Angeli.
- Bricker, D., Cripe, J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, M.D.: Brookes.
- Bricker, D., Waddell, M. (1996). *AEPS curriculum for three to six years*. Baltimore: Brookes.
- Bricker, DD., Pretty Frontczak, K., McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention*. (2° ed.), Baltimore: Brookes.
- Brown, S., Race, P. (2013). *500 Tips of Tutors*. Berlin: Routledge.
- Cambi, F. (2005). *Le Pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza
- Chaiklin, S., Lave, J. (1993). *Understanding practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University press.
- Cheville, J. (2006). *The Bias of Materiality in Sociocultural Research: Reconceiving Embodiment*. *Mind Culture and Activity*, 13(1), 25-37.
- Clancey, W. J. (1994). *Situated Cognition*. New York: Cambridge University.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Dennison, G. (2004). Brain gym for preschoolers in a head start program. *Brain Gym Journal*. Retrieved March 4.
- Devlin, J.T., Watkins, K.E. (2006). *Stimulating Language: Insights*. TMS published online in Brain. doi:10.1093/brain/awl331.
- Dewey, J. (1959). *Dewey on education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fischer, K.W., Daniel, D., Immordino-Yang, M. H., Stern, E., Battro, A., Koizumi, H. (2007). Why Mind, Brain, and Education? Why Now? *Mind Brain and Education*, 1, 1-2.
- Fischer, M.H., Zwaan, R.A. (2008). Embodied language: a review of the role of the motor system in language comprehension. *QJ Exp Psychol (Hove)*, 61(6), 825-50.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gerlach, C., Law, I., Paulson, O.B. (2002). *When action turns into words. Activation of motor-based knowledge during categorization of manipulable objects*. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 1230-1239.
- Gomez Paloma, F., Fragnito, V. (2013). *The neudidactic Mind and Body Between Pedagogy and Neurosciences*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. Riflessioni scientifiche e ambiti di applicazione, *Embodied Cognition: the role of body in didactics. Scientific reflections and areas of application. Formazione e insegnamento*, 3.
- Grèzes, J., Tucker, M., Armony, J., Ellis, R., Passingham, R. E. (2003). Objects automatically potentiate action: an fMRI study of implicit processing. *European Journal of Neuroscience*, 17, 2735-2740.
- Hoff, E., Shatz, M. (2009). *Blackwell Handbook of Language Development*. (Eds.), Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Iannaccone, A., Longobardi, C. (2004). *Lineamenti di psicologia. Percorsi educativi dalla prescuola alla scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Iavarone, Maria L. (2010). *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.
- Kolb, A.D., Fray, R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. Cooper, C. (Eds.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Kolb, A.D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Book.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boulch, J. (2000). *Verso una scienza del movimento Umano. Introduzione alla psicocinetica*. Roma: Armando.
- Lieberman, A., Mattingly, I. (1985). *The motor theory of speech perception revisited*. *Cognition*, 21, 1-36.
- Macy, M. G., Bricker, D. D., Squires, J. K. (2005). Validity and reliability of a curriculum-based assessment approach to determine eligibility for part C services. *Issue Journal of Early Intervention*, 28.
- Macy, M.G., Bricker, D.D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in Inclusive early childhood classrooms. *Issue Journal: Early Child development and Care*, 177.
- McLuhan, M., Quentin, F. (1989). *The Medium is the Massage*. New York: Simon & Schuster.
- Nardi, A., (1999). *La didattica del sé*. Milano: Franco Angeli.
- Novick, R. (1993). Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(4), 403-417.
- Ozen, A., Ergenekon, Y. (2011). Activity – based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 359-362.
- Palladino, N., Pastena, N. (2015). *Thought and Body. An activity of Logic in Primary School*. Procedia: Social and Behavioral Sciences, Vol.174, pp.3689-3695
- Peluso Cassese, F., Torregiani, G. (2017). *Corpo e Neurodidattica. From body language to embodied cognition*. Roma: Edizioni Universitarie Romane, 142-144.
- Pretti-Frontczak, K., Barr, D., Macy, M., Carter, A. (2003). *Research and resources related to activity-based intervention, embedded learning opportunities, and routine-based instruction: An annotated bibliography*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 29-39.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. In P. Mussen (eds.), *Carnichael's manual of child psychology*, 1, 703-732. New York: Wiley.
- Rizzolatti, G., Arbib, M.A. (1998). Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*, 21, 5, 188-194.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stampfl i-Marbacher, M., Wuthrich-Hug, M. (2006). Studiare in movimento, Scuola pedagogica Svizzera. *Institut Spezielle Padagogik und Psychologie*.
- Siegel, D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel, D. (2001). Toward An interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment, mindsight and neural integration. *Infant Mental Health journal*, 22, 67-94.
- Siegel, D. (2009). *The mindful brain*. Milano Raffaello Cortina.
- Siegel, D., Bryson, T. P. (2012). *Strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*. Milano Raffaello Cortina.
- Shafer, V.L, Garrido-Nag, K. (2007). The neurodevelopmental basis of speech and language. Shatz, M., Hoff, E. (Eds.). *The Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT.
- Varela, J.F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT.
- Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: a Methodological Remedy to the Hard Problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3, 330-350.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psicologica processes*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Zwaan, R. A., Taylor, L. J. (2006). Seeing, acting, understanding: Motor resonance in language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135, 1-11.



Educación y Neurociencias

Education and Neuroscience

Fernando Sancén Contreras

Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, Mexico

fernando.sancen@xoc.uam.mx

ABSTRACT

Given the results from neurosciences about Knowledge, Self and Consciousness, we outline a new vision of Education. Neurosciences offer a new idea about human being, his brain constitution and function: Neural maps, and interaction between them that determine to the cognitive action. The evolutive process of matter becoming life and consciousness, and the epigenetic process as sociocultural epigenesis are presented as the biological stem of education. The education must assume subject's creativity as his main value, a process of becoming through his interaction with the own physical, bio- and social environment. The active role in knowing and learning in the educational process is played by conscious autopoiesis as creative evolution of human being.¹

Se presentan algunos resultados recientes de las neurociencias acerca del conocimiento, el yo, la conciencia, que llevan a una nueva idea acerca de la educación. Las neurociencias ofrecen una visión evolutiva del hombre y su cerebro genética y funcionalmente: mapas neuronales, interacción entre ellos que son determinantes en la acción cognitiva. Se amplía esto añadiendo al proceso evolutivo de la materia, que llega a ser vida y luego conciencia, el concepto de epigénesis como el devenir propio del ser humano, y la epigénesis sociocultural como base biológica de la educación y de la conciencia. Se plantea una visión de la educación que asume la creatividad del sujeto como su valor central, creatividad que requiere y se fundamenta en la interacción con su entorno físico, viviente y social. Se destaca el papel activo del sujeto que conoce y aprende con una actitud crítica indispensable en el proceso educativo como autopoiesis, consciente, como evolución

KEYWORDS

Epigenesis, Epistemology, Evolution, Autopoiesis, Consciousness.
Epigénesis, Epistemología, Evolución, Autopoiesis, Conciencia.

1 Una versión previa de este trabajo fue publicada en *Veredas, Revista del pensamiento sociológico*, 16, (30), 49-70. Se publica con la anuencia de la Dirección de la revista.

Introducción

Los más recientes resultados de las neurociencias ofrecen una nueva visión del sistema nervioso en los animales. Contamos hoy con una más completa explicación del cerebro, de su formación en el marco de la evolución, de su funcionamiento como el centro de la actividad que los animales desarrollan para mantenerse con vida.

Los neurocientíficos coinciden en afirmar que el cerebro humano no es una masa indiferenciada que puede aprender cualquier cosa, sino que de acuerdo a sus capacidades conformadas durante millones de años por el proceso evolutivo, responde a un proceso de selección, no de instrucción, en el cual aplica dichas capacidades de acuerdo al medio en el que se desarrolla (Gazzaniga, 2011, 18-19). Asumiendo que la educación involucra al cerebro, y tomando en cuenta que hoy las neurociencias explican con mayor precisión al cerebro y su funcionamiento, el proceso educativo puede ser enriquecido con esa explicación.

Inicialmente las neurociencias se abocaron a estudiar los efectos de accidentes, trastornos en la operación del cerebro y las enfermedades degenerativas, además de los trastornos mentales de los que se ha ocupado la Psicología. Recientemente, gracias a nuevos y poderosos equipos de observación basados en el manejo de ondas electromagnéticas como el electroencefalograma, y la obtención de imágenes por resonancia electromagnética, la investigación se aboca a conocer, explicar y controlar las funciones cerebrales observando ya no sólo a animales en laboratorio, sino directamente al cerebro humano. Se ocupan del sistema nervioso, cuyo centro es el cerebro, y lo estudian incorporando los aportes de la Física y la Biología desde el nivel molecular. En general, podemos decir que su paradigma central es la organización de la materia y sus resultados en la formación de cada organismo, ambos vinculados estrechamente con el entorno. Se trata de una visión materialista y monista que rechaza de inicio la tesis cartesiana acerca del hombre como un compuesto de materia y espíritu. Desde esta perspectiva las neurociencias proponen un nuevo paradigma acerca de la conciencia, del cerebro, del conocimiento que un organismo tiene de su entorno y de sí mismo; en otras palabras, y para el caso del hombre, delimitan los rasgos de una nueva epistemología, sus características y su validez para interactuar con los otros a través de la comunicación. Este nuevo paradigma se inspira en la teoría de la evolución, desde el cual se explica la construcción neuroanatómica del cerebro y su función.

Gerald Edelman, recogiendo el sentir de otros neurocientíficos, afirma que “Nuestra vida mental completa, [...] se basa en la estructura y dinamismo de nuestro cerebro” (2006, 143). Ahora bien, si la educación consiste en una actividad cerebral orientada al conocimiento y los valores, ¿cómo es que se genera tal estructura conceptual y valorativa en el cerebro de los educandos? ¿Consiste en una simple transmisión? Si es así, ¿cómo explicar desde la función cerebral la formación del lenguaje, su diversidad, y la posibilidad de comprensión entre el cerebro del maestro y el del infante? ¿Estamos ante un esquema de estímulo-respuesta previamente establecido en la naturaleza humana? Estos cuestionamientos planteados desde la Teoría de la Evolución llevan a reflexionar sobre las características mismas de la educación desde las neurociencias.

1. El cerebro en la educación

Antes de determinar la incidencia de las neurociencias en la educación, mencionamos brevemente algunas de sus aportaciones que nos servirán de base. Las neurociencias explican al cerebro humano desde la perspectiva de la evolución asumiendo que la interacción física es la manera en que existe la materia. Esta interacción se establece entre la estructura propia de la materia y/o de la célula con el medio en el que se encuentra, y progresivamente crece y se hace cada vez más compleja. Se trata de una relación dinámica entre la estructura que se va conformando desde la composición misma de la materia y el medio en el que existe dicha estructura. Los términos de esta relación continúan conformando no sólo la especie, sino a cada organismo viviente que a su vez es también un término de dicha relación. En efecto, cualquier organismo unicelular posee una estructura por la que mantiene su forma –su existencia– y la reproduce a partir de su interacción con el medio causando también en éste un cambio. Claude Bernard sugirió que todo organismo vivo es “homeostatos” es decir, que siempre dirige dicha relación para permanecer vivo incorporando del medio lo que lo favorece –alimentándose–; luego con la energía que el alimento le proporciona, busca nuevos satisfactores. Podemos decir que todo sistema nervioso, como todo ser viviente, se origina y evoluciona como *homeostatos*. Esto supone que tal organismo debe tener una “representación” del medio ambiente de donde obtiene su sobrevivencia (Changeux, 2005, 45), lo que permite seleccionar sólo lo que lo favorece. En los organismos unicelulares, en efecto, su estructura molecular es capaz de captar y metabolizar las sustancias químicas del ambiente. Por su parte, los organismos superiores cuentan con un órgano sofisticado –su sistema nervioso–, el cual regula sus funciones internas de acuerdo a la representación que del mundo exterior se hacen ellos mismos. A medida que los organismos se fueron haciendo más complejos y se dotaron de motricidad, evolucionó el cerebro –el centro del sistema nervioso– para predecir eventos futuros, lo que les permitió orientar su acción (Llinás, 2003, 20).

En el contexto de la evolución general vemos que en comparación con otros animales, el cerebro humano fue añadiendo funciones más complejas que requirieron órganos capaces de controlarlas y dirigir las; fue adquiriendo nuevas estructuras moleculares y celulares para responder a las necesidades que le planteaba su medio y para atender también a las necesidades que su propia evolución requería. En este proceso evolutivo de las especies es comúnmente aceptado que en los organismos complejos permanecen las estructuras de especies anteriores más simples a las que se añaden otras nuevas; así se detecta en los vertebrados la estructura nerviosa de los invertebrados. En lo que hace al cerebro humano se distinguen en él rastros del cerebro de mamíferos, aves, reptiles, anfibios, peces (Carter, 2014, 48). Conviene añadir que estas estructuras –a las que podemos llamar primitivas respecto del cerebro humano– están conformadas por el mayor número de neuronas y se dice que desarrollan las funciones básicas del organismo, mientras que las funciones propiamente humanas (memoria, lenguaje, imaginación, etc.) se ubican en las partes evolutivamente más recientes del cerebro² y ocupan una cantidad mucho menor de neuronas, aunque con una mayor arborización en

2 A este respecto Gazzaniga sostiene que “el cerebro humano tiene en promedio 86,000 millones de neuronas, de las que sólo 69,000 millones se localizan en el cerebelo, esa pequeña estructura situada atrás del cerebro que ayuda a hacer preciso el control del movimien-

sus dendritas. Tenemos así que el cerebro humano es resultado de miles de millones de años de evolución; que posee una configuración genética propia, estructural y funcionalmente diferente de los demás seres vivos, pero que coincide con ellos en tanto que es un organismo vivo que dirige y coordina el intercambio de energía con su medio. Cabe recalcar que a pesar de dicha configuración genética preestablecida, evolucionan luego conforme a su memoria genética, y al medio donde vive; es decir, que la estructura genética de cada individuo existe en permanente interacción con su entorno físico, biológico, social y cultural.

1.1. Sinapsis

En lo que hace a la función del cerebro humano, las neurociencias sostienen que su funcionamiento consiste en establecer conexiones entre neuronas –llamadas sinapsis-, y que se dan por miles de billones, unas 10^{15} interconexiones. Estas interconexiones no se dan al azar ni menos de manera total, sino que el cerebro actúa como “geógrafo” que elabora mapas o redes –conjunto de neuronas ordenadas y unidas por su función– para reproducir, mapear, las sensaciones físicas provenientes del mundo donde vive. La formación de redes o mapas neuronales, por tanto, es totalmente selectiva. Hoy las investigaciones acerca del cerebro se dirigen a establecer la naturaleza y ubicación de estos mapas o patrones de conexión. Los mapas o redes neuronales se van conformando desde que nacemos, y aún antes, como respuesta de las neuronas a las percepciones sensibles que el feto, luego el infante, el joven y el adulto, tienen de su entorno. Pero además este complejo conjunto de redes se comporta como el punto desde el cual el cerebro interpreta las nuevas percepciones sensibles que va teniendo del mundo: “Después de nacer, las experiencias individuales en entornos únicos empiezan a actuar sobre aquel primer patrón de conexión recortándolo, fortaleciendo ciertas conexiones y debilitando otras, haciendo más gruesos o delgados los cables de la red, todo ello bajo la influencia de nuestras actividades” (Damasio, 2012, 446). Por tanto, la educación –vista como un proceso de aprender y generar memoria– se ve como el “proceso de tallar, modelar, dar forma, hacer y rehacer los diagramas de conexión de nuestro cerebro” (Damasio, 2012, 446), toda vez que el proceso de formar redes neuronales no cesa a lo largo de la vida.

Hay que añadir que la formación de las redes neuronales no es definitiva ni rígida. Todo lo contrario. Es un continuo proceso interactivo entre dichas redes y la percepción física que determina permanentemente la relación del organismo con su medio. Así, las neuronas envían mensajes a las fibras musculares y con ello originan el movimiento físico, porque previamente conformaron redes que equivalen a imágenes del mundo, imágenes, mapas o redes que son “la moneda

to. Todo el córtex, esa área que pensamos es responsable del pensamiento humano y la cultura, tiene sólo 17,000 millones, y el resto tiene poco menos de 1,000 millones. El lóbulo frontal y el córtex prefrontal –la parte del cerebro humano que está relacionada con la memoria y la planeación, la flexibilidad cognitiva, el pensamiento abstracto, dando pie a una conducta apropiada e inhibiendo conductas inapropiadas, aprendiendo reglas, sacando información relevante percibida por los sentidos- tiene mucho menos neuronas que las de las áreas visuales, otras áreas sensoriales, y las áreas motoras del córtex. Lo que es mayor en los lóbulos frontales que en el resto del cerebro, es la arborización de las neuronas, lo que hace posible mayor número de conexiones” (2011, 32).

principal de la actividad mental” (Damasio, 2012, 446). La comunicación entre neuronas a través de los impulsos llevados por señales electroquímicas o neurotransmisores se da en milésimas de segundos, y es prácticamente imperceptible. Las sinapsis, por su parte, aunque determinan los impulsos a transmitir, se fortalecen o debilitan también en el intercambio de señales a través de los neurotransmisores. Por tanto, afirma Damasio siguiendo a Donald Hebb, el aprendizaje consiste en el fortalecimiento de las sinapsis, lo cual facilita la posterior activación de las redes neuronales (Damasio, 2012, 452).³

La capacidad para generar esas redes está determinada genéticamente, pero la conexión entre ellas depende del medio con el que interactúa el organismo. En otras palabras, el cerebro y su función no están genéticamente determinadas sino que se conforman permanentemente; por ejemplo, nacemos con la capacidad genética para comunicarnos a través de un idioma, pero esa capacidad se ejerce como un proceso que está determinado por la sociedad en que vivimos, lo que nos lleva a hablar nuestra lengua materna. Esto significa que el cerebro no opera de manera pasiva, sino que reacciona selectiva y diferenciadamente de acuerdo a su entorno social. Es decir que la interacción del cerebro con el medio consiste en un intercambio de energía e información y con ello constituye o reconforma a las mismas redes neuronales ya existentes, o bien a partir de éstas construye otras nuevas. Es por esto que “el cerebro ya no se puede entender hoy como una caja negra (...) porque el cerebro intercambia continuamente energía e información con el mundo exterior” (Changeux, 2005, 4). Esta interrelación trae como consecuencia no sólo una autoactivación de la estructura genética, sino la permanente auto-organización del cerebro que da pie al aprendizaje.

Todo lo anterior explica la forma en que el animal, ahora racional, se representa el medio con el único objetivo de obtener satisfactores. Pero el hombre no sólo se representa instintivamente su entorno en el momento presente y que es objeto de su conocimiento, sino que se representa a sí mismo y al mundo futuro mediante su imaginación. Así, sostiene Changeux, “las funciones cerebrales destinadas en un inicio a la supervivencia del individuo se extendieron a la del grupo social, con su afán y creciente necesidad por la “exactitud” en la representación del mundo. La evolución cultural, que ha tomado el lugar de la evolución biológica, engendra finalmente en su seno el pensamiento científico y la búsqueda de la verdad, que se transformó en crucial para las sociedades contemporáneas” (2005, 47). Sin embargo, la homeostasis continúa siendo el impulso natural, original y fundamental del cerebro y del organismo al que pertenece, lo cual proyecta un nuevo significado al proceso educativo, toda vez que éste contribuye a la evolución del cerebro desde una perspectiva social y cultural.

1.2. Conciencia

Otra dimensión del cerebro humano que existe en constante interacción con el medio y en permanente autoformación –*autopoiesis*–, es la conciencia. Como el cerebro, la conciencia, de acuerdo a las neurociencias, tiene su origen en la materia y su explicación parte del mismo proceso evolutivo. En él surge la necesidad de predecir,

3 Esto que presentamos ahora no es sino una muy reducida síntesis de la explicación de la función del cerebro. Una más amplia información puede verse en la obra de Damasio ya citada, así como en los textos de otros autores citados en la bibliografía.

como lo señalamos, sin lo cual el animal fácilmente sería presa de accidentes o de sus predadores. Además, la paleontología establece que siendo ya bípedo el *homo sapiens*, utilizó sus manos como herramientas para transformar el medio y asegurar su sobrevivencia; se sirvió de la imitación, función compleja que facilitó el perfeccionamiento del cerebro y la ampliación de su capacidad cognitiva (Gazzaniga, 2012, 26).

Las neurociencias sostienen que la conciencia no es propiamente una red neuronal o una región determinada del cerebro, menos aún un principio inmaterial; señalan que “la conciencia es causada por la actividad constante entre las áreas corticales y el tálamo y por el córtex al interactuar consigo mismo y con las estructuras subcorticales” (Edelman, 2006, 36). Esto significa que la conciencia surge como resultado de la actividad neuronal que relaciona lo percibido con las redes neuronales ya formadas en el cerebro, que podríamos identificar como la memoria. En consecuencia, la conciencia es un proceso que consiste en una enorme variedad de *qualia*, es decir, de acciones diversas realizadas por y en distintas partes del cerebro que no son otra cosa que interacciones de las estructuras neuronales a través de los neurotransmisores. “En tal actividad –prosigue Edelman– el cerebro se habla constantemente a sí mismo” (Edelman, 2006, 37) y con ello conforma dinámicamente la conciencia de sí mismo, es decir, el yo. Esto hace innecesario invocar al dualismo cartesiano. Por consiguiente la conciencia no es algo material o concreto, sino un proceso de interacciones entre las diversas redes neuronales en el cerebro y la percepción estrictamente física del entorno, lo que significa también que estamos en el terreno de la experimentación constante y alejados de la inmovilidad de la lógica aristotélica determinada por la presencia de premisas firmes y estables: “Quizás la más flagrante violación de la lógica es la pretensión de que para explicar un fenómeno, necesariamente alguien lo ha de repetir. Si alguien insiste en esto absolutamente, nunca podrá explicar la conciencia, la historia, el volar, o los huracanes. Hay ciertos procesos, sin embargo, que antes deben ser experimentados subjetivamente para ser luego explicados. La conciencia es uno de ellos; es necesariamente algo privado porque se forma por la actividad central o principal en el cerebro individual” (Edelman 2006, 42). Esto confirma el hecho, patente para numerosos neurocientíficos, que la conciencia no es “algo” que pueda ser ubicado físicamente en alguna parte del cerebro humano, sino una función resultante de la interacción entre diversas partes del cerebro y numerosas redes neuronales que se conforman y se reconfiguran permanentemente, dando como resultado actos conscientes que el mismo individuo percibe como tales. Es decir, que el ser humano es capaz de percibirse a sí mismo cuando percibe al mundo o lo recuerda, o comunica lo que de él sabe, etc. Por tanto, no existe un momento, una red específica, un punto del cerebro donde pueda ser ubicado el momento en que surge y de donde procede la conciencia. Sería, utilizando una imagen de la que se sirven los neurocientíficos, como una sinfonía que no puede ubicarse en un momento porque su ser consiste en fluir; no puede vincularse con un instrumento en particular, porque es el conjunto de ellos la fuente de la armonía. Es un todo en proceso permanente de devenir que no puede ser reducido ni a un momento, ni a un punto físico preciso. Se trata de un todo armonioso que fluye permanentemente. Sólo puede interrumpirse en el sueño o cuando se da un accidente que dañe las neuronas, o por alguna enfermedad que altere el libre fluir de los neurotransmisores en el cerebro⁴.

4 El sueño constituye un tema apasionante porque es el espacio-tiempo en el que la conciencia (no la actividad neuronal) desaparece. Su estudio ocupa la atención de numerosos neurocientíficos. Por razones de espacio omitimos aquí los resultados de dichos estudios.

2. Auto-formación. Epigénesis

La evolución del cerebro que determina su estructura y funcionamiento muestra que el *homo sapiens* posee una constitución genética que se replica en su descendencia. Ya señalamos que poseemos una estructura genética que determina la constitución y posterior funcionamiento del sistema nervioso. En este sentido las neurociencias conciben un proceso epigenético como un permanente proceso creativo que constituye, *con-forma*, al individuo.

Se considera que si bien las redes neuronales se originan en procesos cognitivos basados en una estructura genéticamente determinada, dichas redes responden a la percepción física que modifica dichos procesos; esta modificación hace ver la plasticidad del cerebro. Es decir, que gracias a la interacción en la que participan, las redes neuronales se van conformando, reconformando, siempre en proceso de cambio y adaptación; pero además no sólo en su función, sino en la misma anatomía del cerebro: “hay una variabilidad significativa en la anatomía del cerebro, la topología de las áreas corticales y el detalle de las conexiones que escapa al poder de los genes (Changeux, 2005, 197). En efecto, continúa Changeux, “la formación de los billones de sinapsis que conforman el cerebro adulto escapa, hasta cierto punto, al control absoluto de los genes. [Se trata ahora de] un proceso evolutivo epigenético con variación aleatoria y selección que se produce durante el desarrollo embrionario y continúa después del nacimiento” (Changeux, 2005, 195). Se trata, en otras palabras, de la formación paulatina y totalmente variable de conexiones entre neuronas, la cual está sujeta a una selección por ensayo y error. Esta variabilidad permanente en el conjunto de redes neuronales que se realiza a lo largo de la vida de un individuo constituye el fenómeno de la epigénesis, que vista desde su resultado, es la expresión del conocimiento y de su transmisión crítica, la función permanente del cerebro para guiar y conformar al organismo en su devenir consciente bajo la dimensión de la homeostasis.

La epigénesis nos sitúa ante un esbozo neurocientífico de la educación, que la hace ver como un proceso *con-formante* del cerebro mismo, patente en la formación de redes neuronales que responden al conocimiento del mundo, a la forma en que son concebidos, a la cultura, y a la historia de un individuo y de su grupo social. El resultado de esta función epigenética del cerebro puede englobarse en el concepto de cultura, que implica necesariamente la existencia de reglas establecidas como el medio idóneo para establecer la colaboración entre individuos en vista a obtener su propio bien. La cultura abarca también necesariamente a la explicación del mundo que ofrece la ciencia moderna. En este contexto la epigénesis abarcaría, por tanto, al proceso educativo porque el educando construye sus propias redes neuronales que generalmente son objeto de transmisión, con las cuales asegura su supervivencia y la de su especie. Esto cobra especial importancia en la especie humana a diferencia de otros los animales, que aunque obtienen su alimento y aprenden cómo lograrlo, no generalizan su conocimiento, no crean herramientas para obtenerlo ni para transmitirlo. Los humanos, en cambio, como parte de la epigénesis, “enseñan todo a los jóvenes, y lo que piensan lo generalizan a otras circunstancias, en otras palabras, desarrollan un sistema de enseñanza/aprendizaje (Gazzaniga, 2011, 29).

Los neurocientíficos se preguntan si esta dimensión epigenética traerá un cambio en la memoria genética del ser humano; es decir, si es posible el mejoramiento genético del cerebro. En principio el mayor número de neuronas, sinapsis y redes neuronales ampliaría la capacidad cerebral y quizás un mejoramiento de las funciones cerebrales, pero requeriría un mayor espacio creaneal y mayor

consumo de energía; por esto la respuesta más aceptada es negativa, ya que el total de neuronas y sus axones están casi a su límite, de acuerdo a las leyes de la Física: el cerebro no podría soportar mayor energía en la masa que tiene, y ésta no se ve cómo se podría aumentar por razones genéticas que se refieren al tamaño del cerebro y del conducto por el que sale de la madre.

Sin embargo, más allá del mejoramiento genético, la aplicación del conocimiento aportado por las neurociencias ronda sobre la misma pregunta, ahora limitada al ámbito de la técnica: ¿Es posible mejorar las funciones cerebrales y nerviosas en general sirviéndose de medios externos al dinamismo genético, como aparatos o sustancias? Al respecto existen numerosos proyectos de investigación tecnológica que persiguen tal mejoramiento, y cuyos resultados se esperan obtener en los próximos 10, 20, 50 o más años (Kaku, 2014, 160). Al margen de aparatos electromagnéticos, y en base a los resultados de las neurociencias que hemos señalado, existen numerosos programas financiados por diversas organizaciones y orientados a mejorar el rendimiento del cerebro, no siempre vinculados con la educación escolar. Dichos programas, como el DARPA (**D**efense **A**dvanced **R**esearch **P**rojects **A**gency) en los EUA, tienden a incrementar el conocimiento del potencial que tiene nuestro cerebro, ampliar la aplicación y difusión de un método por el cual cada individuo alcance el pleno potencial de su cerebro a través de su conocimiento y su uso adecuado. En principio estos programas para el mejoramiento de las funciones cerebrales están dirigidos al personal de las fuerzas armadas (Moreno, J.D. 2012). Otras organizaciones orientan sus esfuerzos al mejoramiento del cerebro a través de juegos y/o actividades mentales en la población adulta. Algunas de éstas son: La Asociación Internacional de Educación Cerebral (IBREA, International Brain Education Association) (Tomado de www.ibrea.org), NEUROBIC especializada en crear aplicaciones en forma de juego para desarrollar el cerebro y vivir mejor (Tomado de <http://www.facebook.com/neurobic>), la Fundación DANA que desde 1950 ha educado a adultos para conocer mejor las funciones del cerebro y optimizar sus funciones y su salud (Tomado de www.dana.org). Estos ejemplos se ubican en el proceso epigenético y pretenden mejorar la vida humana optimizando las funciones del cerebro, pero no llegan al terreno de la pedagogía ni a la concepción misma del proceso educativo desde las neurociencias.

Otra forma de mejoramiento en el marco de la educación vinculada con el mejoramiento de las funciones cerebrales proviene del uso de sustancias químicas; su utilización modifica radicalmente el concepto que se tiene de la educación como el proceso por el cual los individuos de una sociedad incorporan en su visión del mundo los valores, el conocimiento, la historia, la cultura prevalentes en dicha sociedad. En efecto, si tomamos en cuenta que el ser humano posee un conjunto de estructuras mentales formadas por la vinculación y comunicación que se da entre las neuronas, esas estructuras, aunque tienen un grado de estabilidad, se mantienen en constante modificación debido al flujo constante de neurotransmisores que modifica a las estructuras neuronales. Por otra parte se sabe que la manipulación de los neurotransmisores con sustancias químicas interfieren y pueden controlar dicho flujo con resultados que podrían mejorar las funciones cerebrales. Esto, a diferencia de los ejemplos anteriores, cuestiona el concepto mismo de educación que ha prevalecido hasta hoy porque supone que el cerebro actúa de manera lineal y predeterminada negando la plasticidad del cerebro que las neurociencias han establecido como una explicación fundamental de las funciones cerebrales. En efecto, si lo propio del ser que piensa es predecir, imaginar –simular- el futuro, esos dispositivos no pueden determinar a la imaginación. La educación, en cambio, está vinculada con dicha

plasticidad para conformar el futuro del educando y luego de la sociedad a la que pertenece porque, como sostiene Kaku (2014,164), “existe más de una forma de crear un modelo de nuestro mundo, y más de una vía para simular su futuro”. En efecto, cada nuevo conocimiento, cada nuevo objeto o situación imaginada, *trans-forma* las redes neuronales preexistentes en el cerebro humano porque, continúa Kaku, “El cerebro no tiene programas ni sistema operativo. No Windows, ni un procesador central. Sus redes neuronales son paralelas masivamente, con cien mil millones de neuronas actuando al mismo tiempo para lograr un solo objetivo... aprender” (2014, 220). Conviene, por tanto, incorporar a la educación las aportaciones de las neurociencias de tal forma que por ella se realice la *con-formación* de niños y jóvenes en el amplio marco creativo del proceso epigenético que venimos de señalar.

3.- ¿Aprendizaje o Subconsciente?

El aprendizaje alude a una actividad consciente cuyos resultados se hacen presentes en la sucesiva actividad mental y física del individuo. Esta presencia actuante no siempre es consciente, como lo señaló Freud, sino que implica la presencia del subconsciente. Para las neurociencias el aprendizaje implica una acción consciente para formar esquemas de acción que una vez aprendidos forman parte del esquema inconsciente que se hace presente en toda acción futura. Ésta es una forma de ahorro de energía que ha permitido al ser humano emprender nuevas acciones tanto cognitivas como físicas. Si en el contexto del aprendizaje vemos una vinculación de lo consciente con el subconsciente, podemos decir que este último se afirma en la medida en que el niño o el joven obtienen conscientemente los medios que conforman al subconsciente. Se requiere tiempo para que el subconsciente opere conforme a los objetivos e intenciones asumidos conscientemente. Damasio señala que “podemos describir esta lenta educación como un proceso de transferencia de una parte del control consciente a un servidor inconsciente, no como una entrega del control consciente a las fuerzas inconscientes ...” (2012, 286).

Un ejemplo de esto lo tenemos en el lenguaje. Su aprendizaje lleva un tiempo considerable –nunca suficiente– y logra establecer una estructura de significados, de gramáticas y de sintaxis. Cuando hablamos, dicho aprendizaje, al que ya podemos ubicar en el subconsciente, entra en acción cuando nos expresamos, sin reparar en la forma en que utilizamos el lenguaje. Más aún, cuando utilizamos el lenguaje oral o escrito, desarrollamos una predicción de lo que se dirá y desde luego de la forma como será dicho, lo cual –dice Llinás– “constituye la verdadera entraña de la función cerebral” (2002, 4), estableciendo con ello que la formación consciente y activa del subconsciente visto como universo conceptual constituye el núcleo mismo de todo proceso educativo; en éste se van conformando conscientemente, como lo señalamos, las estructuras mentales que posteriormente serán utilizadas para procesar las sensaciones y adecuar la conducta. Cabe insistir en que estas estructuras mentales se forman desde los primeros meses de vida del ser humano y que se refieren no sólo al lenguaje, sino a todas las convenciones sociales y a las reglas morales, como ya lo señalamos.

4.- Una nueva educación creativa

Las neurociencias aportan elementos que apuntan hacia la conformación de una nueva forma de concebir a la educación, un nuevo paradigma, en términos de Thomas S. Kuhn (1973). En efecto, el proceso neurofisiológico que constituye tanto el resultado de la evolución como la construcción del ser humano a través del conocimiento como base para toda acción humana, constituye el centro de la relación existencial que todo ser humano guarda con su entorno físico, viviente y social.

En primer lugar afirmamos que una característica central del proceso neurofisiológico que conformó al *homo sapiens* y que da pie para pensar en un nuevo paradigma de la educación consiste en considerarla como elemento del proceso evolutivo –*autopoiesis*– del ser humano. Nos referimos a una evolución que desde luego no modifica la memoria genética, sino que consiste en la evolución a la que está sujeto todo ser viviente y que con Changeux hemos llamado epigénesis; se trata del desarrollo que experimenta cada individuo. En efecto, este desarrollo no es un hecho aislado, sino que se da primero por la carga genética de cada individuo, y luego por su interacción con el medio físico, biológico y social; este último, a su vez, está predeterminado y por ello conforma a los nuevos individuos a través del proceso educativo de manera explícita, y por la comunicación entre los miembros de una sociedad. Esta dimensión evolutiva se ubica en el hecho de que todo ser viviente –el ser humano no es la excepción– actúa con el único objeto de mantenerse en vida obteniendo los medios que requiere para ello; nos referimos a la “homeostasis” que es considerada como el motor de la evolución, y que no puede ser ajena al proceso educativo cuya sede, el cerebro, está determinada para interactuar buscando su propia permanencia, ahora en colaboración. Esto implica considerar que la educación no es un hecho instantáneo, sino una tarea consciente formadora del subconsciente, tal como venimos de señalarlo. Así lo afirma Gazzaniga: “De una cosa estamos ciertos, de que el ‘trabajo’ que realiza el cerebro ocurre antes de que tengamos consciencia de nuestro esfuerzo mental” (2012, 212). Desde una perspectiva evolucionista, por tanto, la educación podría verse como el proceso por el que se construyen redes neuronales, que no son otra cosa que una “disposición funcional” que se hace presente en las “señales sensoriales” y en cualquier conocimiento o actividad cerebral (Llinás, 2002, 10). Esto nos proyecta al terreno de la epistemología y de la ética dado que la estructura neuronal del cerebro implica la lógica y la lingüística (Edelman, 2006, p. 144), lo cual necesariamente constituye la base para cualquier actividad –cognitiva o física–, y desde luego para la educación.

Un segundo elemento del nuevo paradigma educativo consiste en considerar a la educación como una actividad consciente encaminada a obtener conocimientos y habilidades, y que implica a la voluntad. Hemos señalado que el conocimiento se explica como el resultado de la interacción de diversas estructuras neuronales formadas con anterioridad en el cerebro humano gracias a la interacción entre las neuronas realizada mediante los neurotransmisores. La conciencia añade a esto la percepción de la percepción. La educación consiste en el enriquecimiento consciente de dichas redes al incrementar su número y al hacer cada vez más compleja la interacción entre ellas para explicar, comprender y transformar el entorno y para hacerlo cada vez más adecuado a los objetivos, también construidos conscientemente, que se forja el ser humano tanto individual como socialmente. Esto se realiza, como lo señalamos, por el aprendizaje. Pero lejos de ser pasivo, el educando ha de tomar conciencia progresivamente de su propio proceso de devenir –su *autopoiesis*– a través del cual asume su pro-

pia identidad frente al entorno, y a la vez ha de comprender la determinante función existencial que éste juega en su propio devenir.

Una tercera dimensión del paradigma que entrevemos se refiere a la dimensión social de la educación. En efecto, la educación no puede ser sino un fenómeno social, quizás el primero del que deriva la existencia misma tanto del individuo que se educa, como de la sociedad en la que desarrolla su existencia. Conviene agregar, que por la forma en que se construye el conocimiento acerca de la realidad, la cultura o visión del mundo en una sociedad no es única, ni menos aún definitiva, porque consiste en la construcción de una realidad individual y grupal lograda por la acción cognitiva de cada sujeto y el intercambio permanente con sus semejantes a través del lenguaje; es por esto que está lejos de ser completa ni definitiva. La educación, en consecuencia, no puede ser vista como un fenómeno único, ni menos uniforme en una sociedad; sin embargo, hay coincidencia –y por eso se constituye una sociedad– en determinada manera de concebir al mundo, los valores, las costumbres, la historia, etc., lo que conforma lo propio de la educación en una sociedad determinada, pero abierta al diálogo y a reconstruir dicha visión del mundo. El fundamento ontológico de este hecho ha de ser ubicado, nuevamente, en el concepto de homeostasis, ahora calificado de “sociocultural”. Numerosos científicos consideran que la homeostasis sociocultural se origina en el cerebro, aunque las reacciones emocionales exigen el equilibrio de la homeostasis básica; esta interacción entre homeostasis básica y homeostasis cultural da origen a una constante oscilación que involucra al cerebro mismo y que con ello evita el caos en la lucha por la sobrevivencia. Está presente y actuante la imaginación como presencia del propio bienestar en la mente, lo cual mueve a la acción. La homeostasis sociocultural se añade al proceso evolutivo del *homo sapiens* como una nueva forma de manejar la vida, sin detrimento de la homeostasis biológica (Damasio, 2012, 310). En efecto, la capacidad de imaginar, de ver el futuro y con ello orientar la acción creativa del individuo, implica necesariamente a la comunicación y al lenguaje; es decir, implica la presencia del otro, lo cual constituye el origen de la sociedad. En efecto, cualquier grupo humano se constituye como tal porque cada individuo que lo compone imagina que en la colaboración que establecerá con sus semejantes obtendrá un beneficio que asegure su sobrevivencia y su bienestar. Así lo sostiene Damasio, entre otros neurocientíficos: “La tendencia de nuestra conciencia consiste en proporcionarnos un manejo fino de la homeostasis básica, lo cual constituye el comienzo de la homeostasis cultural” (2012, 284).

En el contexto de la homeostasis cultural, la educación constituye el mecanismo por el que un grupo social *in-forma* a sus miembros *en* aquellos conocimientos que le permiten integrarse a dicho grupo con la certeza de que su incorporación le traerá el beneficio de la colaboración de los otros para conseguir su bienestar. Sin esto la educación no tiene sentido. La educación, vista como proceso para *in-formar* a los miembros de una sociedad acerca del comportamiento de su entorno natural y social, permite un gran ahorro de energía para destinar más tiempo al desarrollo individual en colaboración con los demás. A este respecto Llinás sostiene que “el *aprendizaje* es un medio para facilitar que la función del sistema nervioso se adapte a los requisitos de la naturaleza, del mundo en que vivimos” (2002, 228). Lo que venimos de señalar hace ver la importancia del lenguaje como el medio en el cual se da la interacción entre los miembros de una sociedad, sin la cual es imposible su existencia. Es por eso que la educación, en todos sus niveles, ha de valorar primero el aprendizaje del lenguaje y luego su adecuada utilización, porque al utilizarlo cobra características diversas de acuerdo al medio en el que se da la interacción entre los diversos miembros de la sociedad. La ciencia, por ejemplo, utiliza el lengua-

je matemático considerado universal, pero también cada ciencia posee y utiliza una terminología generada expresamente para referirse a los fenómenos que son objeto de su investigación. Esto que percibimos en la actividad científica, implica en el cerebro de los investigadores una complejidad creciente en cuanto a las interacciones realizadas en su cerebro. Dicho sea de paso, la ciencia, en consecuencia, no es un descubrimiento de la verdad logrado gracias a un don superior del que fuera dotado un ser privilegiado (el científico): “ la verdad no es algo que se encuentra, es un valor sobre el cual se debe trabajar durante nuestras interacciones personales e interpersonales. No es sorprendente que la riqueza de estas interacciones esté dada por la asociatividad y destructividad [degeneracy] de las interacciones que reingresan en el cerebro” (Edelman, 2012, 150-151). La educación, por tanto, es un proceso dinámico, no sólo por la actividad que realizan el alumno y el maestro, sino porque constituye, como lo señalamos, el proceso epigenético en el que transcurre la vida del ser humano. La sociedad determina el futuro del niño desde sus primeros años, y de ello depende el conjunto de acciones que caracterizarán a la educación, lo cual será el elemento conformante –epigenético– de los educandos. Cabe aquí la precisión de que la educación, a pesar del determinismo que le dicta la sociedad, no puede –a riesgo de ir contra la misma naturaleza humana– ocultar, y menos impedir el hecho de que es el individuo mismo quien, a pesar de estar sometido a un proceso de educación formal, se está construyendo a sí mismo; en otra palabras, la educación constituye el proceso que guía y condiciona la *autopoiesis* de cada individuo en la sociedad; esto involucra necesariamente su propia decisión y su responsabilidad. La sociedad deberá tomar conciencia de que la educación que proporciona a sus miembros consiste en formar a las futuras generaciones en el control responsable de sus acciones a través de las cuales aseguren la plena existencia de cada individuo que la conforma. En este contexto la educación ha de ser eminentemente activa, es decir, ha de promover la participación consciente y activa del educando. Esto cobra una trascendental importancia porque la educación, como lo señalamos, trae consigo la formación del “inconsciente cognitivo” (Damasio, 2012, 297), que puede desviarse formando ciudadanos pasivos, temerosos, conformistas, es decir esclavos sometidos al poder vigente. Por eso insistimos en una educación que *in-forme* seres creativos orientados a la construcción, nunca acabada, de un entorno cada vez más acorde con la vida y el bienestar del ser humano y de su mismo entorno.

Un cuarto elemento del nuevo paradigma para la educación consiste en considerarla como un proceso dinámico siempre cambiante que tiene su origen en el individuo mismo porque está íntimamente vinculado con la plasticidad característica del cerebro, porque el individuo y su total bienestar constituye el objetivo último de cualquier grupo social. El dinamismo propio del ser humano se extiende al resultado de su acción cognitiva y de su actuar sobre el mundo, incluida la sociedad. En este proceso la ciencia y la tecnología representan el conocimiento y el poder que el hombre y su sociedad tienen del mundo. Esto que constituye una realidad incuestionable trae consigo un cambio permanente en la visión que la sociedad tiene del mundo, siempre sujeta a las explicaciones que sobre él proporciona la ciencia. Este universo cognitivo al que llamamos ciencia y tecnología, y que es llamado también “tecnociencia”; este dinamismo que observamos en las explicaciones y en los innumerables y sofisticados aparatos que obtenemos para hacer nuestra vida más agradable y aumentar nuestro poder sobre el mundo, las nuevas formas de organización social, especialmente en lo que hace a la comunicación y al trabajo, etc., todo esto constituye también un factor eminentemente dinámico en la educación.

La ciencia y la técnica, en efecto, manifiestan un dinamismo irrefrenable y una

amplitud en cuanto a sus aplicaciones teóricas y prácticas, que modifican permanentemente la vida del hombre. Esto no puede ser ajeno a la educación, la cual no solamente debe implementar nuevas formas de comunicación del conocimiento valiéndose de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino que debe correr a la misma velocidad del cambio que la ciencia y la tecnología introducen constantemente en la estructura social. La educación no puede permanecer estática en un proceso de transmisión unipersonal relegando toda la responsabilidad en el maestro. Esto es imposible actualmente dado el volumen de información, y la velocidad con la que se genera dejando obsoletos conocimientos hasta hace poco relevantes para la acción profesional o técnica que constituye uno de los objetivos de la educación. Si desde la introducción de la imprenta el papel del maestro como transmisor quedó totalmente cuestionado porque los alumnos podían leer otros libros sobre un mismo tema con posiciones teóricas no siempre acordes con las del profesor, en la actualidad es físicamente imposible para cualquier ser humano conocer ni siquiera el volumen no sólo de libros y artículos publicados cada día, sino los avances de las explicaciones coherentes que aporta la ciencia y que constituyen la base cognitiva para la conformación de nuevos instrumentos y aparatos disponibles para la sociedad. El dinamismo de la ciencia y la tecnología hacen ver la urgencia de concebir a la educación más allá de la mera transmisión de conocimientos y obligan a transitar hacia una educación formativa donde obtener información útil sea el primer paso para estructurarla posteriormente en marcos conceptuales determinados por el bien de cada individuo de la sociedad mundial. Esto se refiere no solamente al conocimiento que haya sido aceptado por la comunidad científica, sino también a los resultados que se esperan de la investigación científica en curso, los cuales determinarán la existencia misma del ser humano. La dimensión social que actualmente tiene la ciencia exige formar individuos con actitud crítica ante la ciencia para orientar a la investigación científica y tecnológica, arrebatiéndola de los irresponsables criterios de lucro y de consumo desmedido que actualmente prevalecen, y ante los cuales la humanidad está inerte y sufre los resultados negativos que tienen o tendrán las aplicaciones de dichos conocimientos. Para esto la educación juega un papel determinante. Con Nicolas Rose y M. Abe-Rached sostenemos que la educación sólo es exitosa cuando se basa en capacitar al individuo para asumir su propia intención al actuar teniendo en cuenta al medio en el que vive. Habría que añadir con insistencia que esa educación exitosa no lo será si no ve al individuo como el primer objeto de autotransformación –*autopoiesis*– en vistas a su pleno bienestar, teniendo en cuenta que dicho bienestar sólo es posible cuando el entorno existe también con plenitud: En efecto, es necesario “recordar constantemente (...) que ni el animal ni los seres humanos existen aislados individualmente. Que si la evolución conformó al cerebro, lo hizo hasta el punto en que por su constitución está incorporado en creaturas vivientes, interactuando en pequeños y grandes grupos de los que depende su existencia, luchando por sobrevivir, habitando y rehaciendo su medio a lo largo de sus vidas” (Rose & Abe-Rached, 2013, 233).

Cabe señalar que la ciencia, comprendida en su sentido amplio como el conocimiento del mundo para servirse de él, ha sido la característica del ser humano que le ha permitido, a lo largo de su existencia, adaptar su medio buscando sobrevivir y obtener bienestar. Éste es el último y primer sentido de la educación en la sociedad humana como mecanismo de transmisión en vías a optimizar la experiencia y el conocimiento del medio. Pero dado que esto no es estático, ha de desarrollarse ahora como el mecanismo por el que el ser humano busque, evalúe, proyecte, construya, nuevos conocimientos para interactuar con el medio asegurando la existencia propia y su bienestar.

Conclusión

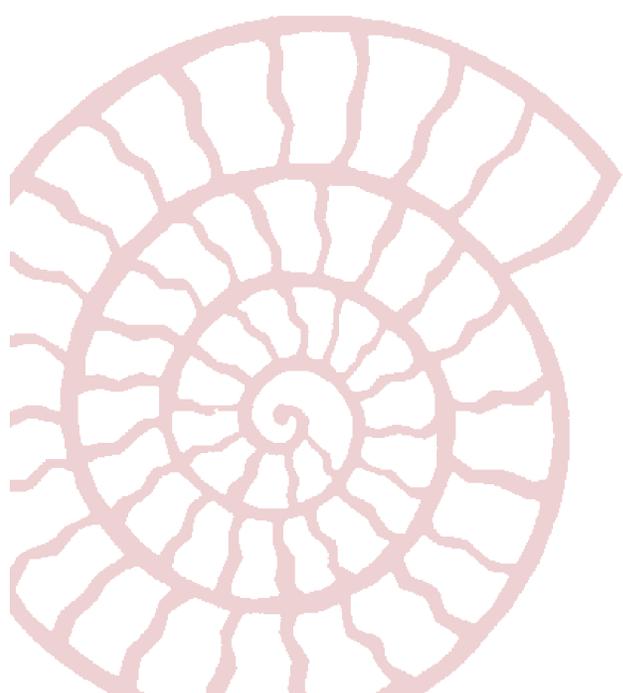
Hemos presentado y fundamentado un nuevo paradigma de la educación que consideramos más acorde con el conocimiento del ser humano acerca del mundo y de su misma función cognitiva, y para ello hemos traído algunos aportes de las neurociencias. La educación en la actual sociedad del conocimiento donde el cambio dinámico y permanente se observa en todos los ámbitos de la vida humana (salud, comunicación, transporte, industria, etc.), no puede permanecer anclada en la Academia de Platón que floreció en la Grecia Clásica, ni puede seguir dependiendo del “magister” de la escuela monástica medieval. Tampoco puede fundamentarse en los postulados cartesianos ni en las ideas *a priori* de Kant. Tratamos de demostrar que la educación de hoy ha de renunciar a la mera transmisión de conocimientos para dar paso a una educación activa, crítica, formadora de seres humanos creadores de sí mismos y de la comunidad donde viven. Vemos la necesidad de anclar la educación en la epistemología actual que asume los avances de la ciencia y la tecnología. Una epistemología que no es contemplativa de ideas ni de esencias, sino creadora de universos conceptuales, universos simbólicos que interpretan al mundo; universos cuya validez es epocal y está determinada por la comunicación intersubjetiva. Una epistemología que explica al conocimiento como transformación y creación del sujeto que conoce.

Hemos utilizado, conscientes de su inicial valor cognitivo, algunas las aportaciones de las neurociencias para fundamentar el dinamismo creativo del conocimiento humano y consecuentemente de la educación. Hemos insistido en el origen material del conocimiento para superar el dualismo cartesiano todavía común en muchos ámbitos educativos. Hemos puesto el acento en la prioridad del sujeto que se hace-a-sí-mismo en su propio proceso educativo, su *autopoiesis*, y hemos insistido en que el individuo obtiene el conocimiento del mundo proveniente del grupo social al que pertenece, pero señalamos también su compromiso para valorar la actualidad y coherencia de dicho conocimiento. Esto requiere fundamentar a la educación en la participación activa y crítica del sujeto superando el papel de *fac totum* que aún se atribuye al maestro, y proponiendo que el papel de éste sea el de guía, apoyo, orientador, de estímulo para que el individuo asuma la responsabilidad de hacerse a sí mismo primero durante el proceso educativo que sigue, y luego a lo largo de la vida.

Hemos destacado la aportación de las neurociencias en lo que hace especialmente a la epigénesis, como el proceso evolutivo que en base a la estructura genética de cada ser humano viene determinado por la sociedad en la que vive –una sociedad interactuante– y sobre todo por el sujeto mismo que se *in-forma* y se *con-forma* en el proceso educativo. De esa manera la educación deja de ser un mero procedimiento transmisor del conocimiento y la cultura propios de una sociedad, para convertirse en un proceso creativo donde el individuo es el protagonista. Esto implica necesariamente abrir el proceso educativo tanto a la participación activa del educando, como a la dimensión crítica inherente a todo proceso cognitivo. Un nuevo paradigma de la educación que responda a las necesidades que la ciencia y la tecnología plantean al hombre de hoy ha de ser considerado como transformación tanto del sujeto que conoce, como del conocimiento ya construido con anterioridad y de aquel que está por construirse a través de la investigación científica y tecnológica.

Referencias bibliográficas

- Carter, R. (2014). *The human brain*. New York: DK.
- Changeux, J. P. (2005). *El hombre de verdad*. México: FCE.
- Damasio, A. (2012). *Self comes to mind. Constructing the conscious brain*. New York: Vintage Books.
- DANA (2014, Octubre, 07). Recuperado de <http://www.dana.org>.
- Edelman G. (2006). *Second nature. Brain science and human Knowledge*. New Haven: Yale University.
- Gazzaniga, M. S. (2011). *Who's in charge? Free will and the science of the brain*. New York: HarperCollins.
- IBREA (2014, Julio, 15). Recuperado de <http://www.ibrea foundation.org>.
- Kaku, M. (2014). *The future of the mind. The scientific quest to understand, enhance, and empower the mind*. New York: Doubleday.
- Kuhn, Th. S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Llinás, R. R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Moreno, J. D. (2012). *Mind wars. Brain science and the military in the 21st century*. New York: Bellevue Literary.
- NEUROBIC (2014, Julio, 27). Recuperado de <http://www.facebook.com/neurobic>.
- Rose, N., Abi-Rached, J. M. (2013). *Neuro. The new brain sciences and the management of the mind*. Oxford: Princeton University.





Verso il Disability Management integrato all'interno delle organizzazioni lavorative: analisi di alcune ricerche empiriche

Towards Integrated Disability Management within Organizations: Analysis of Some Empirical Researches

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo

emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

Disability Management's goal is to reconcile the needs of disabled employees with those of the organization they work in. This article analyzes the nature and types of intervention that are implemented within the workplace to encourage disabled employee returnees following disabling events.

Research has been selected using the Critical Review Form by Lett and colleagues (2007).

For each program implemented are presented: the objectives, the sample, the timing and the expected activities. From the analysis of the selected research it emerged that most of the interventions concern people with physical disability and are carried out before the return of the employee or during his first working period. Interventions may concern changes in the physical environment, tasks assigned to the employee, procedures to complete the tasks or the colleagues.

L'obiettivo del DM è conciliare i bisogni dei dipendenti con disabilità con quelli dell'organizzazione entro cui lavorano. Questo articolo analizza la natura e le tipologie di intervento che vengono attuate all'interno dei luoghi di lavoro per favorire il rientro dei dipendenti a seguito di eventi invalidanti. Le ricerche sono state selezionate utilizzando il Critical Review Form di Lett e colleghi (2007).

Per ogni programma attuato sono presentati: gli obiettivi, il campione destinatario e le tempistiche e le attività previste. Dall'analisi delle ricerche selezionate è emerso che la maggior parte degli interventi riguarda le persone con disabilità fisica ed è effettuata prima del rientro del dipendente o durante il suo primo periodo di lavoro. Gli interventi possono riguardare le modifiche nell'ambiente fisico, le mansioni affidate al dipendente, le procedure per portare a termine i compiti oppure le figure presenti in azienda.

KEYWORDS

Disability Management, Workers with Disabilities, Workplace Accommodations.

Disability Management, Lavoratori con Disabilità, Accomodamenti Ragionevoli.

1. Disability management: una cornice di riferimento

Teorizzato per la prima volta negli anni Ottanta negli Stati Uniti, in seguito alla normativa che disciplinava l'obbligo per le organizzazioni di mantenere all'interno della propria forza lavoro i dipendenti che avevano subito un infortunio durante lo svolgimento dell'attività lavorativa, il *Disability Management* (d'ora in poi DM) è nato con l'intento di conciliare gli interessi dell'azienda con il bisogno del lavoratore, disabile o malato, di lavorare non solo per una esigenza economica, ma anche per soddisfare un bisogno insopprimibile di identità e di inclusione attraverso e nel lavoro (Roncallo & Sbolgi, 2010). Inizialmente, il DM racchiudeva tutte le strategie di prevenzione sul luogo di lavoro che miravano ad evitare la disabilità o ad intervenire precocemente dopo la sua insorgenza, per fare in modo che la persona potesse mantenere la sua occupazione (Akabas et al., 1992). I due aspetti che caratterizzavano un intervento erano: "l'azione immediata" al verificarsi di un evento invalidante e la prevenzione volta a diminuire il rischio di insorgenza di tali episodi. Il quadro inizialmente proposto era soprattutto orientato verso la "riabilitazione" del dipendente mentre il datore di lavoro si limitava a contenere i costi.

Successivamente, si è diffusa una più ampia concezione di DM che ha messo in evidenza l'interazione dinamica tra l'individuo con disabilità, il datore di lavoro e i servizi offerti a questa categoria di lavoratori (Labriola, 2008). Dentro quest'ottica il DM era definito come un processo attivo di minimizzazione dell'impatto di una invalidità (derivante da disabilità, malattia o infortunio) sulla capacità del lavoratore di partecipare in modo competitivo alla vita dell'organizzazione in cui opera (Shrey, 2005). La finalità del DM, ha spiegato Angeloni (2011), è quella di offrire un supporto ai dipendenti con disabilità attraverso un approccio globale, coerente e progressivo che ottimizzi le loro prestazioni. La capacità delle organizzazioni di realizzare questo sistema di relazioni produce una serie di vantaggi tra cui il controllo dei costi, il sostegno della produttività e la possibilità per il lavoratore di sentirsi professionalmente realizzato all'interno dell'ambiente di lavoro (Tompa et al., 2008; Loisel et al., 2001).

2. DM: un percorso condiviso

Roncallo e Sbolci (2011) hanno descritto gli attori che sono coinvolti negli interventi di DM. Il Management è il componente che determina la cultura e la filosofia adottata per il fine primario di creare profitto. Al suo interno ogni azienda promuove politiche e procedure che derivano dagli obiettivi; queste azioni si basano essenzialmente sulla relazione con i collaboratori/dipendenti attraverso un processo che si articola nei seguenti fattori: tempo, individuazione delle competenze e riconoscimento degli sforzi per l'esecuzione di specifiche mansioni. Un'azione di DM si concretizza nello stimolare una cultura dell'organizzazione in grado di valorizzare apporti e differenze personali e professionali. Ci sono poi i colleghi che, a contatto con la disabilità, fanno inevitabilmente assegnamento alla propria emotività e alla personale capacità di tolleranza. Sensibilizzare e offrire a loro metodi di gestione della disabilità ai colleghi è una componente basilare dei dispositivi di DM. I sindacati, poi, sono organi che raccolgono i rappresentanti delle categorie produttive. La loro attività viene espressa attraverso la contrattazione collettiva che risulta uno dei principali strumenti di autoregolamentazione per i rapporti di lavoro.

Al di fuori dell'azienda, hanno un ruolo determinante la famiglia e i servizi, ovvero le agenzie di inserimento lavorativo e formativo e i servizi socio sanitari che intervengono sulla costruzione di un profilo professionale e dell'identità del soggetto con disabilità (Roncolo & Sbolci, 2011: 60-70).

Gates (2000) ha elencato i passaggi che caratterizzano un intervento di DM:

- Colloquio svolto dal datore di lavoro con il lavoratore volto a raccogliere la sua storia clinica e lavorativa, le sue capacità e le principali difficoltà dovute alla presenza della patologia;
- Incontro con il referente dell'agenzia esterna che supporta il dipendente nella richiesta di un intervento di dm e contatta il responsabile dell'azienda per proporre un primo orientamento rispetto alle azioni potenzialmente attivabili all'interno del luogo di lavoro;
- Valutazione del possibile coinvolgimento dei colleghi mediante incontri individuali che permettano a ciascuno di esprimere liberamente la propria opinione;
- Pianificazione del piano di intervento che viene condiviso dal datore di lavoro e dal lavoratore con disabilità;
- Predisposizione del percorso di formazione: tutti i soggetti coinvolti nell'intervento di dm devono essere adeguatamente formati e contribuire a creare un ambiente favorevole alla presenza di colleghi con disabilità;
- Follow up: non è sufficiente intraprendere un intervento di DM, è necessario anche un continuo monitoraggio e la verifica degli esiti sia per l'individuo che per l'organizzazione.

3. DM: tipologie di intervento differenti

All'interno delle organizzazioni possono essere messe in atto diverse tipologie di intervento che l'articolo 27 della Convenzione Onu prendono il nome di accomodamenti ragionevoli definiti dalla Convenzione dell'Onu come quegli interventi, modifiche e adattamenti appropriati in termini di efficacia e di efficienza che garantiscono alla persona con disabilità la piena eguaglianza con gli altri lavoratori.

Tali interventi possono riguardare le modifiche dell'ambiente fisico, dell'organizzazione del lavoro, delle procedure per portare a termine i compiti richiesti e l'introduzione di ausili (Akabas et al., 1992; Franche et al., 2005). Nella loro indagine, Andrich e colleghi (2009) hanno sostenuto che la riprogettazione dello spazio prevede spesso adattamenti negli arredi, l'introduzione di rampe o elevatori e l'attenzione per aspetti ergonomici come il posizionamento delle attrezzature vicino alla persona. Gli interventi di organizzazione del lavoro riguardano solitamente il cambiamento delle mansioni e dei tempi richiesti per il loro svolgimento. La giornata lavorativa viene scandita in modo diverso e vengono date nuove disposizioni al lavoratore sulla propria attività o sulle modalità per portare a termine i compiti. In merito invece all'introduzione di ausili, il computer è lo strumento tecnologico più diffuso e più facilmente implementabile. A seconda delle difficoltà del lavoratore, possono essere introdotti software o tastiere modificate, sistemi alternativi per la telefonia o sedie ergonomiche.

4. I benefici del DM: i vantaggi per i singoli e per le organizzazioni

Alcuni studi hanno posto l'attenzione sulla valutazione dei benefici che derivano da un intervento di DM (Williams & Westmorland, 2002) sia per i dipendenti che per le organizzazioni. Tompa e colleghi (2008), nella loro comparazione tra le aziende di differenti settori di attività, hanno evidenziato la presenza di un beneficio economico senza riuscire però a discriminare i settori in cui è maggiore da quelli in cui è minore.

Secondo alcuni autori, come Lazazzara (2015), talvolta gli interventi di DM non sono messi in atto per ottenere un vero e proprio vantaggio, ma più semplicemente per far fronte all'obbligo normativo che, mediante la legge 68 del 1999, obbliga le aziende ad assumere una percentuale di lavoratori con disabilità proporzionale al numero totale dei dipendenti. Roncallo e Sbolci (2011) hanno aggiunto che, grazie agli interventi di DM, è possibile favorire la collocazione di un lavoratore in considerazione delle sue capacità, in modo da consentirgli le condizioni per una performance ottimale senza rischiare di mettere a repentaglio la sua salute o rendere insufficiente il suo rendimento professionale (Roncallo & Sbolci, 2011). Dai questionari somministrati da Torre (2007) ad un gruppo di imprenditori liguri è emersa la consapevolezza da parte loro di poter identificare la "persona con disabilità giusta" da inserire all'interno della propria organizzazione.

Shrey (1998), nella sua revisione della letteratura, ha messo in luce i benefici per le aziende in termini di produttività e di riduzione dei costi. Oostrom e colleghi (2009) e French e Swain (2004) hanno posto l'attenzione sulla riduzione dei giorni di assenza per malattia dei dipendenti.

Nonostante la presenza di numerosi studi, alcuni autori notano che sono poche le ricerche che si concentrano sull'identificazione degli interventi di DM (Krause e Lund, 2004). Il presente lavoro intende provare a definire in modo sistematico gli interventi di DM e a mettere in evidenza la presenza degli attori che ne possono influenzare l'esito.

5. Metodo

5.1. Criteri di selezione

Gli studi sono stati selezionati per mezzo di una ricerca sistematica all'interno di differenti database elettronici come: *Psychological and Behavioral Sciences*, *Eric*, *Medline* e *PsycInfo* avvalendosi delle seguenti parole chiave: *Disability Management*, *Workplace Accommodation*, *Worker with Disabilities*, *Reasonable Accommodation* e *Supported Employment*. Gli articoli dovevano essere scritti in inglese, aver superato un processo di "peer review" e contenere i risultati di uno studio condotto direttamente "sul campo." Sono state quindi eliminate, da subito, le revisioni della letteratura e tutti quei lavori che non erano frutto di ricerche empiriche. Due ricercatori hanno lavorato in modo indipendente e, in caso di disaccordo, è stato coinvolto un esperto esterno. Inizialmente sono stati analizzati i titoli degli articoli ed il criterio di inclusione è stata la presenza dei termini: *Disability Management* e *Reasonable Accommodation*. Successivamente, sono stati presi in considerazione gli *abstract* con l'aggiunta del criterio che doveva trattarsi di una ricerca empirica e doveva prevedere il coinvolgimento attivo da parte dei datori di lavoro; sono quindi state escluse tutte le revisioni della letteratura mentre sono stati presi in considerazione gli eventuali articoli ritenuti significa-

tivi dall'analisi delle bibliografie. Infine, la terza fase ha previsto la valutazione della qualità degli articoli selezionati utilizzando gli indicatori sviluppati da Lett e colleghi (2007) nel *Critical Review Form* – (Version 2.0) che può essere utilizzato sia per i metodi quantitativi che per quelli qualitativi. Gli indicatori descritti dagli autori sono:

- **Obiettivi dello studio:** Gli obiettivi dello studio e le domande di ricerca sono spiegati in modo chiaro?
- **Revisione della letteratura:** È presente la letteratura più rilevante sull'argomento?
- **Disegno della ricerca:** Il disegno della ricerca è spiegato in modo chiaro?
- **Sfondo metodologico di riferimento:** Le scelte metodologiche sono spiegate in modo chiaro facendo riferimento anche agli obiettivi dello studio?
- **Strumenti utilizzati:** Le scelte relative agli strumenti sono spiegate in modo chiaro?
- **Appropriatezza del disegno della ricerca:** La prospettiva teoretica è stata descritta?
- **Campionamento:** Il processo di campionamento mirato è stato descritto? È stato richiesto il consenso ai partecipanti? Le scelte in merito al campione sono state giustificate?
- **Raccolta dei dati:** Il processo di raccolta dei dati è stato spiegato in modo chiaro e completo? Il ricercatore ha espresso le sue ipotesi ed i suoi pregiudizi?
- **Rigore procedurale:** Le procedure di raccolta dei dati sono state basate sul rigore?
- **Analisi dei dati:** Il ricercatore ha spiegato chiaramente le procedure di analisi dei dati? I risultati sono coerenti con un'analisi riflessiva sui dati stessi? Nel caso di studi quantitativi, sono stati presentati secondo la rilevanza statistica?
- **Verificabilità:** Le decisioni prese durante il percorso sono state spiegate in modo chiaro? Il processo di analisi dei dati è stato descritto in modo adeguato?
- **Collegamenti teorici:** È emerso un quadro significativo dell'oggetto di studio?
- **Rigore complessivo:** Sono stati rispettati i quattro criteri dell'affidabilità di una ricerca (credibilità, trasferibilità, coerenza e confermabilità dei dati) ?
- **Conclusioni e implicazioni:** Le conclusioni sono adeguate ai risultati dello studio? I risultati hanno offerto un contributo alla ricerca sull'argomento?

5.2. Descrizione degli studi

Da una prima ricerca sono stati individuati 16700 articoli e, dopo la selezione secondo il *Critical Review Form*, 12 sono risultati idonei per l'analisi. I principali motivi che hanno condotto all'esclusione delle ricerche sono stati: il mancato coinvolgimento dei datori di lavoro, l'assenza di una ricerca empirica, la scarsa chiarezza nel metodo utilizzato per la raccolta dei dati, la carenza di informazioni in merito al campione dell'indagine e la mancanza di riferimenti all'etica dello studio.

La maggior parte degli studi (7) proviene dagli Stati Uniti (tabella 1):

Autori	Oggetto dello studio	Partecipanti	Località in cui è stato effettuato lo studio	Durata dell'indagine	Settore di attività	Principali conclusioni
Breslin e Olsheski (1996)	L'efficacia degli interventi di transizione per favorire la ripresa dell'attività lavorativa dopo un periodo di assenza da parte del dipendente con disabilità	58 lavoratori con disabilità	Stati Uniti	3 anni, dal 1992 al 1995	Settore manifatturiero	Gli autori hanno evidenziato che questi programmi hanno ridotto in modo consistente i costi
Bunn (2006)	L'efficacia di programmi realizzati a domicilio per gestire le disabilità fisiche a breve termine	3417 lavoratori con disabilità fisica hanno iniziato un percorso e, di questi, 1366 l'hanno portato a termine	Stati Uniti	1 anno di preparazione e 4 di intervento	Settore manifatturiero	Grazie ai programmi si ha una riduzione dell'assenza dal lavoro (20%), dei costi aziendali (75%) e un aumento della produttività (65%). Inoltre, sono migliorati anche i rapporti e le comunicazioni con i medici
Burton e Conti (2000)	L'efficacia di programmi realizzati a domicilio per gestire le disabilità fisiche a breve termine	35000 lavoratori con disabilità	Stati Uniti	1 anno	Settore finanziario, in particolare legato al sistema bancario	Riduzione della durata dell'assenza legata ad eventi disabilitanti del 20%
Allenz e Ritzel (2011)	Tasso di Infortuni ed eventuali benefici ottenuti grazie ai programmi di accompagnamento al ritorno al lavoro dei dipendenti con disabilità	478 lavoratori con disabilità, di cui 29 hanno portato a termine l'intervento	Stati Uniti	22 mesi di preparazione prima dell'intervento e 22 mesi di intervento	Settore legato all'estrazione del carbone nelle miniere	Benefici economici per l'azienda e riduzione del tasso di infortuni. Il programma non ha ridotto però il numero dei giorni di assenza quando un lavoratore subisce un infortunio.

Autori	Oggetto dello studio	Partecipanti	Località in cui è stato effettuato lo studio	Durata dell'indagine	Settore di attività	Principali conclusioni
Bernacki (2000)	Effetti di un intervento precoce e di un percorso di formazione volto a favorire l'accettazione del dipendente da parte dei colleghi e dei supervisori.	21175 lavoratori e coinvolgimento dei loro colleghi e supervisori e dei servizi medici pubblici	Stati Uniti	Raccolta di dati rispetto ai 4 anni prima dell'intervento e 6 anni successivi	Lavoratori che usufruiscono di servizi medici specialistici, non legati ad uno specifico settore di attività	Il numero dei giorni di assenza è diminuito. Inoltre è emerso il ruolo chiave dei medici, dei supervisori e dei colleghi.
Gice e Tompkins (1989)	L'efficacia dei programmi basati sulle modifiche al lavoro	1500 lavoratori e referenti dei servizi pubblici	Stati Uniti	3 anni	1500 lavoratori e 1400 persone nel gruppo di controllo	Migliori performance sulla frequenza degli incidenti e sulla loro gravità. Maggiore collaborazione con i servizi pubblici e maggiore consapevolezza delle possibili modifiche
Skisak (2006)	Sviluppo clinico e aspetti finanziari di un intervento fatto a domicilio	23000 lavoratori con disabilità	Stati Uniti	1 anno	Industria petrolchimica	I programmi riducono la durata dell'assenza e migliora la soddisfazione dei dipendenti

I restanti 5 studi provengono invece dal Canada (tabella 2):

Autori	Oggetto dello studio	Partecipanti	Località in cui è stato effettuato lo studio	Durata dell'indagine	Settore di attività	Principali conclusioni
Wood (2007)	Efficacia di programmi in due fasi: ritorno dopo un incidente e prevenzione	700 lavoratori con disabilità	Canada	3 anni	Lavoratori non legati ad uno specifico settore di attività ma che sono seguiti da un servizio di assistenza sanitaria	La percentuale dei reclami per l'innalzamento dell'orario lavorativo prima del programma era decisamente più alta rispetto a quella dei mesi successivi.
Yassi (1995)	Interventi precoci volti a diminuire l'incidenza di patologie disabilitanti a livello fisico all'interno delle organizzazioni	1100 lavoratori	Canada	2 anni	Lavoratori legati ai servizi pubblici	I programmi riducono in modo significativo l'incidenza dei costi legati agli incidenti e offrono un beneficio per l'organizzazione
Badii (2006)	Interventi precoci volti a diminuire l'incidenza di patologie disabilitanti a livello fisico all'interno delle organizzazioni	348 lavoratori e servizi medici pubblici	Canada	1 anno di intervento e raccolta di dati circa la storia clinica dei lavoratori nei tre anni precedenti l'intervento	Lo studio non è stato condotto in un settore specifico ma ha coinvolto lavoratori con patologie fisiche	Il programma ha effettivamente ridotto i tempi di recupero per i lavoratori con disabilità anche se l'indagine non ha discriminato i fattori che contribuiscono a tale successo.
Lemstra e Olzynski (2003)	Esito dei percorsi di formazione che coinvolgono i manager nella gestione del ritorno al lavoro dei dipendenti comparati con i programmi standard	235 dipendenti con disabilità	Canada	1 anno e tre mesi prima è un anno dopo	Manifatturiero	I programmi che coinvolgono i manager hanno risultati molto più positivi rispetto agli interventi tradizionali
Davis et al. (2004)	Interventi precoci volti a diminuire l'incidenza di patologie disabilitanti a livello fisico all'interno delle organizzazioni	343 lavoratori che usufruiscono di servizi medici pubblici	Canada	Raccolta di informazioni sui tre anni precedenti all'intervento e 1 anno di intervento	Non si fa riferimento ad uno specifico settore di attività	Riduzione dei costi associati agli incidenti e la perdita di giornate lavorative.

6. Risultati

Gli interventi di DM sono stati analizzati in base a tre grandi ambiti qui di seguito illustrati: gli obiettivi dei programmi, il campione destinatario, le tempistiche e le attività previste.

6.1. Gli obiettivi dei programmi

La maggior parte dei programmi (5) si focalizzano sulle strategie di ritorno al lavoro che, in alcuni casi, possono essere personalizzate e graduali. Altri tre, invece, intendono prevenire l'insorgenza di eventi disabilitanti mediante un'adeguata formazione da offrire ai manager. Tre programmi, poi, sono centrati sulle strategie di intervento precoce da mettere in atto non appena si verificano tali situazioni all'interno dell'organizzazione. Lo scopo dell'ultimo programma, infine, è quello di migliorare la gestione della disabilità temporanea nei luoghi di lavoro.

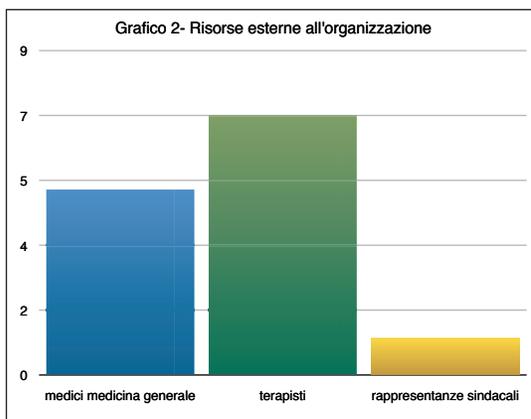
6.2. Tipologia del campione destinatario dei programmi e tempistiche di attuazione

La maggior parte dei programmi (9) ha coinvolto lavoratori con disabilità fisica che dovevano rientrare al lavoro in seguito ad un infortunio avvenuto sul luogo di lavoro. Due programmi, invece, erano specifici per lavoratori con disagio psichico e, infine, uno solo ha riguardato entrambe le tipologie di disabilità. Oltre ai lavoratori, sono state coinvolte figure sia interne che esterne all'organizzazione. Per quanto concerne la prima categoria, è significativo il ruolo svolto:

- Dal medico del lavoro (3): offre consulenza rispetto ai compiti che il dipendente può svolgere e alle limitazioni che può avere per via della sua disabilità;
- Dai supervisori (7): sono vicini al dipendente e possono percepire le sue difficoltà ed i suoi progressi, oltre che rilevare il livello e grado di partecipazione;
- Dai manager (3): sono i responsabili delle politiche e coloro che decidono di introdurre i programmi nella loro azienda.
- Le componenti interne all'organizzazione sono state sintetizzate nel grafico 1.

Al di fuori dell'organizzazione, invece, sono importanti:

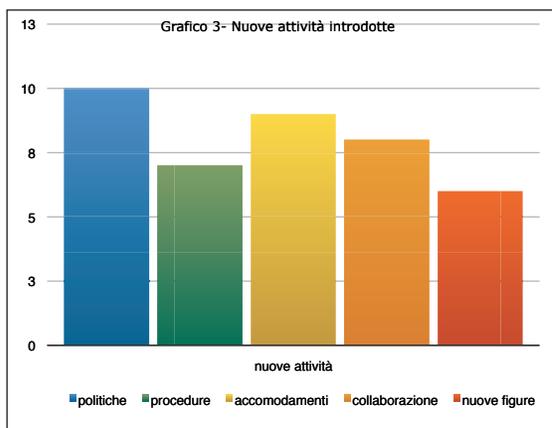
- I medici di medicina generale (5): conoscono il dipendente e la sua storia clinica e possono indirizzare in merito ai compiti che può svolgere;
- I terapeuti occupazionali (7): possono effettuare le analisi dei posti di lavoro, identificare le opportunità lavorative migliori alla luce delle caratteristiche dei dipendenti e supportare i manager e i supervisori nella messa in atto dei programmi;
- Le rappresentanze sindacali (1): a loro è stato richiesto di condividere le scelte e di valutare l'impatto sull'organizzazione e sul lavoro degli altri dipendenti.
- Le scelte vengono poi discusse e condivise all'interno del team di persone coinvolte, prima di essere messe in atto all'interno del luogo di lavoro (grafico 2):



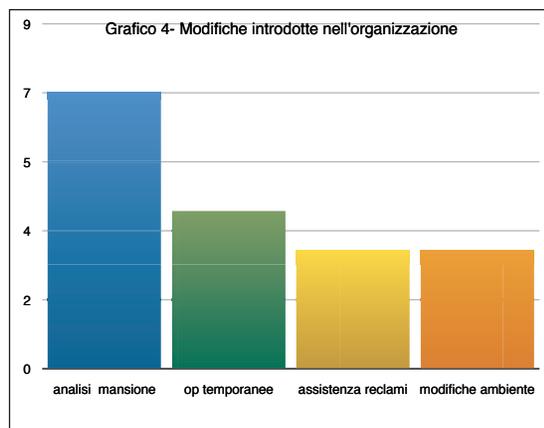
Per quanto concerne invece la tempistica dei programmi, invece, la situazione è così distribuita: 3 sono stati effettuati prima che si verificasse il rientro del dipendente, 4 sia prima che durante il primo periodo dopo il rientro al lavoro, 3 non appena si manifesta un evento disabilitante e, infine, 2 in assenza di eventi specifici ma come forma di prevenzione.

6.3. Tipologia di attività previste

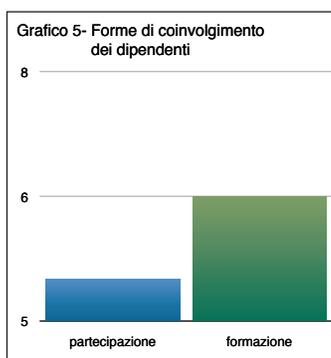
I principali interventi previsti dai programmi sono attuati a diversi livelli, sia di politiche che di pratiche. Una prima serie di attività sono riconducibili all'introduzione in azienda di elementi di novità come politiche nuove a livello di management (10 casi), procedure per verificare la fattibilità di questi cambiamenti (7), nuovi accomodamenti frutto del *matching* tra le caratteristiche del lavoratore ed i bisogni dell'azienda (9), nuove forme di collaborazione con medici, terapisti occupazionali (8) o figure appositamente preposte al coordinamento e al monitoraggio di tali innovazioni ed i compiti specifici da svolgere (6). La sintesi di queste novità è presentata nel grafico seguente (grafico 3):



Una seconda tipologia di intervento, invece, è legata alla modifica di politiche o procedure già presenti all'interno dell'organizzazione, in particolare si tratta di cambiamenti: nell'analisi delle mansioni da poter affidare al lavoratore (7), nella predisposizione di opportunità lavorative temporanee (4), nell'ambiente lavorativo (3) e nelle procedure di monitoraggio dell'assistenza data ai dipendenti, per esempio per raccogliere le loro opinioni o gli eventuali reclami (3). Anche in questo caso è possibile riassumere i cambiamenti in uno schema, (grafico 4):



Infine, una terza forma di intervento fa riferimento al coinvolgimento dei dipendenti per fare in modo che sia davvero possibile tentare di garantire la tempestività e favorire una migliore riuscita degli interventi. Le principali azioni sono: strategie di intervento precoci mediante la formazione (6) e partecipazione attiva di tutti i lavoratori (5). In particolare, le attività aiutano a capire come migliorare la comunicazione e la collaborazione tra le diverse componenti sia interne che esterne all'organizzazione, (grafico 5):



Conclusioni

Il DM è nato con l'obiettivo di conciliare gli interessi dei dipendenti con disabilità con quelli dell'organizzazione entro cui lavorano. Inizialmente, si trattava soprattutto di interventi di prevenzione oppure di azioni messe in atto per minimizzare l'impatto di un evento invalidante all'interno dei luoghi di lavoro. Successivamente, si è diffusa una più ampia concezione di DM che ha evidenziato l'importanza di diversi attori sia all'interno (management, colleghi) che all'esterno dell'organizzazione (terapisti, medici di medicina generale, rappresentanze sindacali). Negli studi presi in considerazione la maggior parte degli interventi erano a favore di dipendenti che dovevano rientrare al lavoro a seguito di un evento invalidante. Questo testimonia l'idea che il DM sia ancora legato più alla risposta ad una situazione problematica che ad un'azione preventiva. Per quanto riguarda le principali attività introdotte, è possibile distinguere tra l'introduzione di nuovi accomodamenti (procedure, forme di collaborazione, figure professionali) e la modifica di accomodamenti già esistenti (mansioni, ambiente lavorativo, modalità per portare a termine i compiti). Infine, un ultimo elemento che è risultato significativo è l'importanza della formazione e del coinvolgimento dei dipendenti.

Da questa revisione sembra evidente la necessità di un approccio globale alla gestione della prevenzione e della presenza della disabilità all'interno dell'organizzazione che si concretizzi sia a livello delle politiche che delle pratiche e coinvolga tutti gli attori che, sia dentro che fuori dall'azienda, hanno un ruolo attivo nell'implementazione degli interventi. Inoltre, è evidente l'importanza di strutturare degli interventi che, pur avendo come perno il luogo di lavoro ed i referenti delle organizzazioni, siano il più possibile in continuità anche con il periodo precedente al ritorno all'attività lavorativa. Solo questa sinergia di risorse e di attori può garantire interventi che siano efficaci.

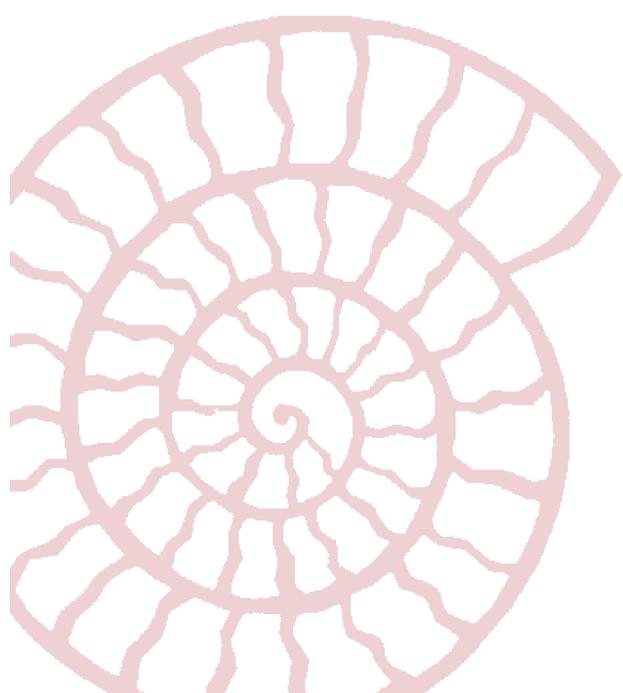
Questa revisione non è esente da limiti. Il primo è rappresentato dal fatto che la maggior parte dei programmi riguarda la gestione di patologie di tipo fisico e solo due ricerche avevano come campione i lavoratori con disabilità di tipo mentale. Sarebbe auspicabile approfondire anche le specificità di questi interventi visto che la letteratura mette in risalto la maggior difficoltà a trovare e mantenere un'occupazione per questa categoria di dipendenti.

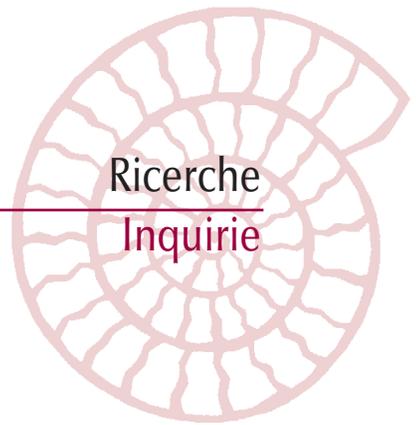
Un secondo limite è la presenza esclusiva di programmi messi in atto per permettere al lavoratore di tornare nell'organizzazione a seguito di un evento disabilitante. Non vi è invece nessun riferimento al possibile in azienda di una persona con disabilità dalla nascita.

Riferimenti bibliografici

- Allen, R. G. e Ritzel, D. O. (2011). *Return-to-work program*, Prof Saf, Vol 42(9), pp. 11- 24.
- Andrich, R., Bucciarelli, P., Liverani, G., Occhipinti, E., & Pigni, L. (2009). *Disabilità e lavoro: un binomio possibile*. Fondazione Don Carlo Gnocchi-ONLUS, Milano.
- Angeloni S. (2011), *Il disability management integrato*, RIREA.
- Akabas, S. H., Gates, L. B. e Galvin, D. E. (1992). *Disability Management: A complete system to reduce costs, increase productivity, meet employee needs, and ensure legal compliance*, New York American Management Association.
- Badii, M., Keen, D., Yu, S. e Yassi, A. (2006). Evaluation of a comprehensive integrated workplace-based program to reduce occupational musculoskeletal injury and its associated morbidity in a large hospital. *J Occup Environ Med*, 48, 1159-1165.
- Bernacki, E. J., Guider, J. A., Schaefer, J. A. e Tsai, S. A. (2000). Facilitated early return to work

- program at a large urban medical center. *J Occup Environ Med*, 42100- 117.
- Breslin, R. e Olsheski, J. (1996). The impact of a transitional work return program on lost time: preliminary data from the minister machine company. *NARPPS J*, 11, 35-40.
- Bunn, W. B., Baver, R. S., Thomas, K. E., Stowers, A. D., Taylor, D. D., Holloway, A. M., et al. (2006). Impact of a musculoskeletal disability management program on medical costs and productivity in a large manufacturing company. *Am J Manag Care*, 12, 27-39.
- Burton, W. N. e Conti, D. J. (2000). Disability management: corporate medical department management of employee health and productivity. *J Occup Environ Med*. 42, 1006-1012.
- Davis, P. M., Badii, M. e Yassi, A. (2004). Preventing disability from occupational musculoskeletal injuries in an urban, acute and tertiary care hospital: results from a prevention and early active return-to-work safely program. *J Occup Environ Med*, 46, 1253-1262.
- Franche, R. L., Cullen, K., Clark, J., Irvin, E. e Institute for Work & Health (IWH) Workplace-Based RTW Intervention Literature Review Research Team (2005). Workplace-based return-to-work interventions: a systematic review of the quantitative literature. *Journal of occupational rehabilitation*, 15(4), 607-631.
- French, S. e Swain, J. (2004). Disability and communication: Listening is not enough. Communication, relationships and care: *A reader*, 220.
- Gates, L. B. (2000). Workplace accommodation as a social process. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 10(1), 85-98.
- Gice, J. T. e Tompkins, K. (1989). Return to work program in a hospital setting. *J Bus Psychol*, 20, 237-243.
- Krause, N. e Lund, T. (2004). Return to work. In: Barling J. (Ed.). *The psychology of workplace safety*. Washington: American Psychological Association.
- Labriola, M. (2008). Conceptual framework of sickness absence and return to work, focusing on both the individual and the contextual level. *Work*, 30, 377-387.
- Lazazzara, A. (2015). Le influenze culturali e istituzionali nel diversity management. Un confronto tra Italia, Francia, Svezia, Germania e Regno Unito. *Studi Organizzativi*, 2.
- Lemstra, M. e Olszynski, W. P. (2003). The effectiveness of standard care, early intervention, and occupational management in worker's comp. *Claims (part1)*, *Spine*, 28, 299-304.
- Letts, L., Wilkins, S., Law, M., Stewart, D., Bosch, J. e Westmorland, M. (2007). *Guidelines for critical review form: Qualitative studies (Version 2.0)*. McMaster University Occupational Therapy Evidence-Based Practice Research Group.
- Loisel, P., Durand, M. J. e Ve zina, N. (2001). Disability prevention: new paradigm for the management of occupational back pain. *Dis Manag Health Out*, 9, 351-360.
- Roncallo, C. e Sbolci, M. (2011). *Disability manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Milano: Ferrari Sinibaldi.
- Shrey, D. E. (2005). Worksite disability management and industrial rehabilitation: an overview. In: Shrey, D. E, Lacerte, M. (Eds.). *Principes and practices of disability management in industry*. Winter Park: GR Press Inc.
- Shrey, D. E. (1998). *Effective worksite-based disability management programs*. In: King P. editor. *Sourcebook of occupational rehabilitation*. Plenum Series, Rehab & Health. New York: Plenum Press.
- Skisak, C. M., Bhojani, F. e Tsai, S. P. (2006). Impact of a disability management program on employee productivity in a petrochemical company. *J Occup Environ Med*, 48, 497-504.
- Tompa, E., De Oliveira, C., Dolinschi, R. e Irvin, E. (2008). A systematic review of disability management interventions with economic evaluations. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 18(1), 16-26.
- Torre, T. (2007). Diversity Management and Disability: Indications from a Research on Ligurean Enterprises. *Impresa Progetto-Electronic Journal of Management*, 2.
- van Oostrom, S. H., Driessen, M. T. e de Vet, H. C. W. (2009). Workplace interventions for preventing work disability. *Cochrane Database Syst Rev*, 2:CD006955.
- Williams, R. M. & Westmorland, M. (2002). Perspectives on workplace disability management: a review of the literature. *Work*, 19, 87-93.
- Wood, D. J. (2007). Design and evaluation of a back injury prevention program within a geriatric hospital. *Spine*, 12, 77-82.
- Yassi, A., Tate, R., Cooper, J. E., Snow, C., Vallentyne, S. e Khokhar, J. B. (1995). Early intervention for back-injured nurses at a large Canadian tertiary care hospital: an evaluation of the effectiveness and cost benefits of a two-year pilot project. *J Occup Med*, 45, 209-214.





Ricerca

Inquiry



Incoraggiare e verificare la capacità di pensiero critico nel processo di lettura

Encouraging and verifying critical thinking skills through the reading process

Francesca Anello

Università degli Studi di Palermo

francesca.anello@unipa.it

ABSTRACT

Reading literacy can be considered an essential starting point to improve the skills of analysis, evaluation and synthesis interested in the enhancement of digital competence. The aim of this work is to verify the efficacy of a training program focused on the development of critical thinking skills by use of reading strategies. The question we want to investigate is if and how reading the digital texts encourages the students' actions of interpretation, judgment and expression of original ideas. In the first part of the project, the objective of the study is presented. In the second part the research methodology is indicated; it puts into practice the scientific findings in a training session realized with a group of children between the age of 9 and 10 years attending primary school. The investigation was realized with an almost-experimental system with a single recurrent group in interrupted time series. Data collection was carried out through structured tests created ad hoc with the possibility to answer freely. In the third and final part, data are discussed. It was found that synthesizing, evaluating, and creative imagining were enhanced.

La competenza di lettura è un punto di partenza imprescindibile per migliorare abilità di analisi, valutazione, sintesi, interessate pure nella promozione della competenza digitale. Questo lavoro si propone di accertare la validità di un percorso formativo incentrato sull'uso di strategie di lettura per lo sviluppo del pensiero critico. Ci si chiede soprattutto se e come leggere testi usando il formato elettronico favorisca nello studente attività di interpretazione, formulazione di giudizi ed espressione di idee originali. Nella prima parte del lavoro è presentato l'oggetto di studio. Nella seconda parte è descritta la metodologia di ricerca, che mette in pratica le risultanze scientifiche in un percorso realizzato con un gruppo di bambini tra i 9 e 10 anni frequentanti la scuola primaria. L'indagine è stata realizzata con un piano quasi sperimentale a serie temporali interrotte con gruppo unico ricorrente. La rilevazione dei dati è avvenuta con un prova con quesiti a risposta aperta, appositamente costruita. Nella terza e ultima parte sono discussi i dati emersi dall'indagine; si è constatato che sono state potenziate le capacità di sintesi, valutazione critica ed elaborazione creativa.

KEYWORDS

Text Comprehension, Critical Thinking, Reading Strategies, Digital Text, Assessment.

Comprensione del Testo, Pensiero Critico, Strategie di Lettura, Testo Elettronico, Valutazione.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni sono state condotte diverse indagini nazionali ed internazionali¹ per accertare la competenza di lettura negli alunni. Gli esiti rivelano la difficoltà di molti bambini e ragazzi di comprendere i testi scritti, di inferire i significati senza errori, equivoci e fraintendimenti, di costruire conoscenze pertinenti. Con l'avvento delle tecnologie digitali il problema della comprensione si amplifica, dato che i modi di accesso ai testi scritti e le caratteristiche del loro utilizzo si trasformano.

L'immersione in una networked culture produce nei giovani cambiamenti di approccio alla conoscenza e di creazione del significato (Jenkins, Ford & Green, 2013), li stimola ad un apprendimento pluridimensionale caratterizzato da velocità di accesso, gratificazione immediata, impazienza verso il pensiero lineare, multitasking (Gasser & Palfrey, 2008; Gee, 2010). Gli alunni spesso non sono più in grado di un'analisi profonda dei dati, di concentrazione e di riflessione, di valutazione critica delle acquisizioni culturali; si corre il pericolo che si rassegnino a letture superficiali che appiattiscono la loro mente e compromettono lo sviluppo delle funzioni conoscitive ed espressive.

La preoccupazione educativa origina dalla considerazione della centralità che la lettura ha nell'apprendimento, affermata in molti studi di diversa matrice e peculiare interesse didattico, sia all'estero (Kintsch, 1998; Verhoeven & van Leeuwe, 2008) sia in Italia (Cornoldi, Colpo e il gruppo MT, 1981; Zanetti & Miazza, 2004; Ambel, 2006; Lumbelli, 2009).

Nella lettura passano l'istruzione, la cultura, la formazione dello spirito critico. Leggere significa disporre di uno strumento di ricostruzione della realtà da angolazioni diverse, di un mezzo per la partecipazione consapevole ed attiva; la lettura, altresì, risponde al bisogno della persona di attraversamento dell'interiorità psichica ed affettiva e di apertura al mondo circostante (Petit, 2002).

A stretto contatto con le tecnologie, si riconosce nei ragazzi la figura del lettore distratto, con capacità di ritenzione mnemonica debole o assente, con difficoltà di deduzione o di sintesi. Il dibattito sulle implicazioni cognitive della lettura risulta vivace intorno ai processi e alle difficoltà di comprensione dei testi in formato digitale, in rapporto alla lettura del testo tradizionale.

1.1. L'attività di lettura digitale

Il testo digitale sfrutta più linguaggi e codici comunicativi, si avvantaggia di risorse e contenuti di approfondimento, produce un dialogo aperto grazie alle connessioni ipertestuali, consente una lettura interattiva ma discontinua, alla ricerca di frammenti che il lettore desidera trovare.

Wolf (2007) afferma che i cambiamenti apportati nell'attività di lettura digitale si ripercuotono su: capacità inferenziali, ragionamento deduttivo, competenze analogiche, analisi critica e riflessione. L'ipertestualità e l'incremento del carico cognitivo, nonché l'assenza di materialità fisica dell'etext, possono provocare dispersione dell'attenzione e difficoltà di memorizzazione (Cairolì, 2013;

1 Lo studio IEA PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) valuta le abilità di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità. OCSE PISA (Programme for International Student Assessment) ha come oggetto di indagine gli studenti quindicenni.

Nardi, 2015).

Nella lettura online l'autoregolazione risulta complessa e le capacità critico-valutative non sono incoraggiate. Per Baron (2013) e Mangen et al. (2013) la lettura su schermo del computer invita a studiare gli effetti che essa produce sulla comprensione.

Il testo digitale trascende i limiti della tradizionale pagina scritta nell'aspetto esteriore e nell'approccio percettuale. La testualità elettronica porta ad una trasformazione profonda dell'esperienza di lettura, che si apre a inedite modalità di manipolazione, personalizzazione e condivisione della conoscenza (Chartier, 2004; Greenfield, 2013).

In uno scenario di contrapposizioni tra sostenitori e detrattori, la lettura tradizionale può convivere in un sistema di altri media dove ciascuno di questi può specializzarsi nelle proprie funzioni. La convivenza tra le diverse forme di lettura può assumere una veste dialettica, non soltanto nel senso di una integrazione funzionale dei nuovi formati con i tradizionali supporti a stampa, ma per la comune matrice che è la scrittura: i libri elettronici, per quanto veicolati a supporti immateriali, sono pur sempre documenti scritti.

I testi digitali costituiscono una tecnologia in continuità con i testi cartacei (Darnton, 2009) e rappresentano un tributo alla loro persistenza attraverso i cambiamenti del mondo digitale (Piper, 2012). Se la pagina di un libro non è la stessa di prima, i dispositivi digitali possono favorire una lettura attiva, riflessiva e consapevole, in quanto prevedono funzionalità di lettura dinamiche che sostengono la regolazione dei processi di analisi, di elaborazione delle informazioni, di *metacomprehension accuracy*.

1.2. Lettura ed esercizio del pensiero critico

La lettura è strumento privilegiato di ragionamento, di concettualizzazione, di controllo emotivo. L'attività del leggere può favorire l'elaborazione critica di quella vertiginosa quantità di contenuti digitali che gli studenti hanno disponibili.

I soggetti devono potenziare la capacità di selezionare ed interpretare i dati conoscitivi, di gestire e valutare le informazioni trovate in quantità e istantaneamente. Bambini e ragazzi devono imparare a ricavare un significato da un flusso costante di informazioni, a ricercare tra contenuti spesso discordanti, a stabilire connessioni significative tra conoscenze divergenti, a verificare l'attendibilità delle fonti, a riconoscere la pertinenza e l'affidabilità dei dati, a prendere posizioni personali in modo flessibile e proattivo.

La varietà di stimoli necessita di decodifica ed attribuzione di senso per l'elaborazione costruttiva delle informazioni. Contro gli appelli allarmati, Prensky (2012) e Weinberger (2012) affermano che, se pur l'uso distratto di innumerevoli frammenti di informazione può far perdere la capacità di concentrazione e ragionamento, le possibilità concesse dalla tecnologia amplificano la combinazione ragionata delle capacità del pensiero, quali l'assunzione di decisioni o il ragionamento complesso, portando cambiamenti al nostro funzionamento cognitivo.

Un obiettivo fondamentale da tenere presente nella scuola, a vari livelli, può essere dunque l'esercizio della capacità critica. Le abilità di pensiero critico sono sempre più richieste e necessarie per insegnare ai giovani a comprendere (Gardner, 1991) e a pensare usando strategie di controllo ed autoanalisi della conoscenza (Halpern, 1997, 2001; Novak, 1998). Le abilità di pensiero critico sono importanti nei contesti sociali e interpersonali in cui devono essere assunte scelte adeguate, autonome e indipendenti.

Da tempo numerosi ricercatori hanno raccomandato che l'apprendimento ri-ponga maggiore enfasi sullo sviluppo del pensiero critico². Nel sistema scolastico e universitario statunitense i programmi di studio sono stati creati in modo da favorire lo sviluppo di capacità critico-creative e un gran numero di corsi speciali sono stati creati allo scopo di insegnarle direttamente (NC University, 2014). L'attenzione al pensiero critico è presente in maniera sistematica nella programmazione scolastica dei paesi europei.

Fisher & Scriven (1997, 20) definiscono il pensiero critico come l'abile, attiva interpretazione e valutazione di osservazioni, comunicazioni, informazioni e argomentazioni. Gli studi concordano sull'essenziale connotato del pensiero critico: la valutazione. Già Guilford (1967, 185) aveva inteso la valutazione come il processo di confronto dell'informazione con dei criteri logici e la conseguente presa di decisioni capaci di soddisfare quei criteri. Questa operazione avviene nell'interpretazione, quando la presentazione dell'informazione porta ad una scelta, ad una soluzione o presa di posizione (Boncori, 1995).

Verificare criticamente significa comprendere e controllare se le operazioni sono svolte secondo i criteri e i procedimenti richiesti e tali da garantire la validità degli atti di conoscenza; attraverso la verifica si rivedono ipotesi o passaggi logici di una dimostrazione (Ennis, 1989, 2003). La verifica può condurre a sconvolgere i piani, ad adottare angolature completamente diverse, a porre una questione in un altro modo.

Le concezioni tradizionali di pensiero critico descrivono un insieme di attività che possono essere applicate a idee che già esistono, ma non rappresentano la generazione di pensieri e idee originali né l'enunciazione di giudizi autonomi come guida all'azione e alla soluzione di problemi. Invece, secondo Jonassen (2000, 23-29), molte capacità di pensiero critico sono strettamente legate alla capacità di pensiero creativo. Lo studioso afferma che il pensiero critico comporta la riorganizzazione dinamica della conoscenza in modi significativi e utilizzabili attraverso le abilità di valutazione, analisi e connessione.

Le abilità critiche sono interrelate alle componenti principali di pensiero creativo: sintesi, immaginazione, elaborazione di informazioni. Il pensiero critico attribuisce un senso alle informazioni utilizzando abilità più oggettive ed utilizzando criteri esterni stabiliti. Il pensiero creativo, invece, utilizza abilità più personali e soggettive nella creazione di nuove conoscenze; la nuova conoscenza può anche essere analizzata utilizzando capacità di pensiero critico, così il rapporto tra pensiero creativo e pensiero critico è dinamico.

Secondo la teoria di Jonassen (2000), che è accolta a fondamento della ricerca sul campo di seguito presentata, i processi di pensiero critico e creativo si combinano poi in abilità orientate all'azione caratterizzanti il pensiero complesso: decision making, problem solving e designing.

2 Il pensiero critico è una tra le dieci life skills identificate nel 1993 dal comitato degli esperti dalla WHO (World Health Organization) per la promozione del benessere di bambini e adolescenti.

2. Metodologia

2.1. Obiettivi ed ipotesi dello studio

Lo studio è stato finalizzato alla promozione delle abilità di comprensione critica di un testo scritto in bambini di 9-10 anni, utilizzando apposite strategie di lettura. Si è inteso verificare se e come le abilità di costruzione testuale ed inferenziale, di valutazione, di elaborazione creativa, siano possibili leggendo su supporto digitale.

Nello specifico ci si è proposti di individuare se la lettura di un testo in formato digitale sia efficace per sviluppare negli alunni le capacità di pensiero critico, in rapporto al pensiero creativo e al pensiero complesso, secondo il modello di Jonassen (2000) prima indicato.

Gli obiettivi che hanno guidato il lavoro sono stati i seguenti:

- esercitare le abilità critiche implicate nella lettura di un testo in formato digitale;
- accertare e definire le difficoltà emergenti dalla comprensione di un testo digitale.

La lettura in formato digitale può sviluppare le abilità di analisi critica, valutazione e sintesi creativa che sono caratteristici del processo di lettura nella forma tradizionale. I bambini che leggono un racconto su un supporto digitale, così come avviene quando leggono un testo a stampa, se opportunamente guidati a regolare la comprensione, ricercano analogie e differenze, collegano dati e informazioni, riassumono idee e concetti principali, immaginano alternative di azione, formulano ipotesi, visualizzano diverse soluzioni a problemi.

Si è ipotizzato che al termine dell'intervento ci sarebbe stato un miglioramento del pensiero critico in alunni di età compresa tra i 9 e i 10 anni relativamente a tre aree di comprensione in lettura: 1. analisi integrativa (riflettere e mettere in rapporto informazioni e significati, trarre inferenze, sviluppare un'interpretazione); 2. controllo valutativo (verificare dati e confrontare informazioni, esprimere un giudizio sulla base di criteri); 3. sintesi creativa (elaborare informazioni, ricreare i significati del testo, cogliere ed esprimere nuove relazioni).

2.2. Partecipanti e procedura

La realizzazione dell'intervento ha coinvolto 77 bambini, 38 femmine (49,4% del campione) e 39 maschi (50,6%) frequentanti la quarta classe di scuole primarie dell'area territoriale di Palermo³. L'età media dei soggetti partecipanti era pari a 9,5.

Il percorso formativo, strutturato in sette step che si sono succeduti con un intervallo temporale di venti giorni, ha avuto la durata complessiva di cinque mesi articolati nelle diverse scuole partecipanti negli anni scolastici 2014-2016. L'organizzazione didattica ha inteso la lettura sia come dispositivo a ripensare, verificare e perfezionare, sia come soddisfacimento del bisogno di scambiare esperienze, condividere, valutare e pianificare.

3 Le scuole coinvolte sono state le seguenti: "Boccafalco-Tomasi di Lampedusa"; "Nazario Sauro"; "Mons.Gagliano" (Altavilla Milicia).

Lo scopo delle attività era di stimolare il bambino, attraverso domande appropriate, a riflettere su contenuto e forma del testo, a ragionare su comportamenti ed azioni, ad avanzare soluzioni a problemi, a formulare ipotesi e alternative di scelta, ad elaborare nuove osservazioni, a proporre piani di azione. Alla lettura su dispositivo digitale (tablet) seguivano esercizi di controllo metacognitivo e di produzione scritta.

La consegna era la seguente: “Leggi con attenzione il testo, segna parole e/o frasi che ti interessano; effettua una seconda lettura e confronta ciò che hai letto con le domande proposte di seguito; annota idee e pensieri utilizzando un foglio di carta bianco, controlla le risposte date rileggendo il testo”.

La possibilità di monitorare lo stato della propria comprensione è importante per svolgere compiti scolastici in modo proficuo. La metacomprehension accuracy non è generalmente buona, ma può migliorare quando i lettori si impegnano in attività di riflessione, revisione, ripensamento, facendo uso di mappe concettuali e di domande esplicative (Fukaya, 2013; Redford et al., 2012).

Gli studi hanno verificato inoltre che la rilettura produce effetti positivi sulla comprensione lessicale, proposizionale, inferenziale; la costruzione di una rappresentazione del testo migliora quando il contenuto è rivisto (Rawson, Dunlosky & Thiede, 2000; Dunlosky & Rawson, 2005).

L'azione didattica ha previsto un contesto di apprendimento basato sul lavoro individuale e su quello in coppia. Nella diade l'attività di confronto facilita il ragionamento e il cambiamento di opinioni, in quanto espande le idee personali a partire dai contributi dell'altro, incentiva l'elaborazione critica e la co-costruzione di conoscenze. Anche attraverso l'interazione con i compagni gli studenti raggiungono una comprensione più approfondita del testo scritto (Czerwinsky Domenis, 2000).

Le attività sono state proposte ai bambini con l'ausilio di materiali (testi, schede, slide, immagini) appositamente creati. È stato organizzato un momento di conclusione dei lavori (creazione di uno spot pubblicitario) e di riflessione condivisa sia con i bambini sia con gli insegnanti.

In ciascuna delle sette fasi dell'intervento sperimentale si è effettuata la rilevazione dei dati. La verifica ha previsto la lettura autonoma di un testo in formato digitale, eseguita da ciascun bambino su un dispositivo elettronico (tablet) messo a disposizione dalla scuola in cui si realizzava l'azione formativa. Si è scelto di utilizzare racconti tratti da due opere narrative per l'infanzia: “Il sasso sul cuore”, scritto da Anna Lavatelli nel 2010; “Storia di un gatto e del topo che diventò suo amico” di Luis Sepúlveda del 2012; il contenuto delle storie è stato articolato in parti facendo attenzione alla successione degli eventi.

2.3. Strumenti di rilevazione

Per controllare se leggendo su supporto digitale aumentavano negli alunni le abilità di comprensione e valutazione critica, la lettura è stata confrontata con le abilità di pensiero critico interagenti con le abilità di pensiero creativo. Sono stati definiti tre indicatori collegando la comprensione del testo scritto (Kintsch, 1998; Verhoeven & Perfetti, 2008) alle componenti del pensiero previste da Jonassen (2000) prima evidenziate:

- Analizzare-Riflettere-Inferire (ora definito area ARI);
- Selezionare-Confrontare-Verificare (ora definito area SCV);
- Applicare-Elaborare-Significare (ora definito area AES).

L'indicatore ARI riguarda le abilità del soggetto di esaminare il testo a livello delle parole e delle frasi, di identificare nel dettaglio le idee e gli argomenti, di osservare il modo in cui le informazioni sono organizzate all'interno del testo, di prestare attenzione alla rete concettuale e ai temi essenziali. L'indicatore richiama i processi di analisi, co-relazione e problem solving. Lo studente spiega quanto il testo dice e sottintende, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma; confronta ed integra in modo oggettivo informazioni e concetti; collega le informazioni presenti all'interno del testo con conoscenze che provengono da altre fonti; riconosce relazioni causali e temporali; crea o applica categorie (sia semplici sia astratte); coglie la coerenza interna del testo; gestisce informazioni concorrenti ed opera inferenze complesse.

L'indicatore SCV interessa le abilità del soggetto di verificare la rappresentazione mentale dei significati del testo (scopo per cui è stato scritto, prospettiva dell'autore) e di controllare la forma espressiva, nonché di valutare utilizzando criteri interni o esterni. L'indicatore è in relazione alle abilità di valutazione, co-relazione, elaborazione e decision making. Per il lettore si tratta di: confrontare comportamenti e scelte d'azione visualizzando e manipolando esperienze dirette o indirette; legittimare il perché di un punto di vista o di una preferenza; stabilire l'adeguatezza delle informazioni alla luce di fonti esterne o di conoscenze extra-testuali; prendere decisioni sulla qualità (accuratezza, autenticità) e sull'utilità del contenuto; giudicare l'efficacia espressiva dell'autore (registro e stile del testo) anche cogliendo le sfumature del linguaggio.

Nell'attività del leggere lo studente ristruttura idee e trasforma esperienze e pensieri, amplia e riformula le conoscenze, sviluppa dati e informazioni, realizza confronti con norme morali o estetiche (standard), ipotizza alternative di comportamento, assume una prospettiva diversa per affrontare un problema, coglie nuove ed insolite relazioni e giunge a conclusioni originali: queste abilità sono implicate nell'indicatore AES. Il lettore usa le parole del testo come materiale-stimolo per associazioni e collegamenti non comuni ma razionali, mette in relazione i significati con vissuti e convinzioni personali, elabora una ricostruzione dettagliata e/o completa del contenuto, produce concetti nuovi e genera riflessioni autentiche, apprezza la bellezza di un passo contenuto nel testo (senso estetico). Tale lettura sollecita particolarmente i processi di: sintesi, immaginazione, pianificazione e problem solving.

Sono stati quindi precisati 10 indici, o segni, delle tre aree di lettura prima definite, per determinare quali operazioni ci si aspetta che gli alunni compiano quando leggono un testo digitale: 1) identificare analogie e differenze e precisare l'organizzazione concettuale; 2) ipotizzare la causa di un fatto, di un'azione, e prevedere "che cosa succederà", quale/i possibile/i conseguenza/e; 3) esplicitare lo scopo di un'azione, i motivi di un comportamento, in rapporto a stati d'animo; 4) confrontare punti di vista o scelte di azione fornendo le ragioni, o argomenti a sostegno, di una decisione; 5) stabilire la pertinenza e l'adeguatezza di informazioni, la verosimiglianza di un evento; 6) esaminare l'intenzione comunicativa dell'autore in rapporto alla forma linguistico-espressiva del testo (dati sensoriali, similitudini e metafore, onomatopee, personificazioni...); 7) collegare informazioni o concetti in modo non convenzionale anche immaginando situazioni insolite; 8) proporre soluzioni e trovare alternative di comportamento in contesti probabili e/o immaginari; 9) trarre un insegnamento in rapporto all'esperienza personale e applicarlo in un contesto differente; 10) assumere un diverso punto di vista per riflettere su fatti analoghi a quelli presentati.

Per verificare l'andamento del gruppo campione sono state effettuate sette misurazioni della variabile dipendente durante le attività formative.

L'accertamento delle abilità di pensiero implicate nella comprensione in lettura è stato eseguito, ogni volta, per mezzo di una prova semi-strutturata con dieci "domande critiche" di rinforzo al pensiero e all'espressione dei punti di vista

(Walker, 2003), a risposta aperta⁴. Gli item-quesiti utilizzavano formule di apertura quali: “spiega, confronta, fornisci esempi, sei d’accordo con, quali ragioni esponi, trova una soluzione, proponi un piano d’azione, suggerisci, scegli, decidi, trova che cosa è più appropriato, riformula, riscrivi, concludi”.

La correzione della prova ha previsto 4 livelli di misurazione della risposta dell’alunno con relativo punteggio: A) risposte “non so” o assenti, ripetizione pura e semplice dell’item, o ripetizione parziale senza ulteriore analisi, analisi non pertinente (punti 0); B) risposte pertinenti ma parziali, senza ricostruzione di nessi di causa ed effetto. Lo studente focalizza l’elemento antecedente o quello successivo in maniera disgiunta, isola frammenti pertinenti (punti 1); C) risposte pertinenti e adeguate, con ricostruzione di nessi di causa ed effetto. Lo studente collega l’elemento antecedente con quello successivo. È possibile ad esempio che faccia una parafrasi corretta, ma senza ulteriore elaborazione (punti 2). D) risposte pertinenti e complete. Lo studente ricostruisce il concatenamento fra causa ed effetto per mezzo di categorie generali gestisce ed elabora informazioni in modo nuovo e originale (punti 3).

3. Risultati

Le prestazioni pre e post-test sono state confrontate nello stesso gruppo di bambini che hanno partecipato alle attività di sviluppo con utilizzo della lettura del testo digitale. Coerentemente con gli obiettivi della ricerca, sono presentati i risultati relativi all’esercizio del pensiero critico negli alunni attribuibile all’azione formativa realizzata.

Rilevazione	I		II		III		IV		V		VI		VII	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
ARI (max 9)	2,7	1,2	2,7	1,2	3,7	1,4	3,9	1,6	4,7	1,5	4,0	1,5	5,5	1,5
SCV (max 9)	3,3	1,7	2,1	1,6	3,0	1,6	4,1	1,7	3,9	1,7	4,6	1,8	4,8	1,6
AES (max 12)	3,6	2,1	4,1	1,7	4,6	2,4	4,8	2,2	5,3	1,8	5,2	2,3	6,5	1,7
Letture Critica (max 30)	9,7	4,1	8,9	3,6	11,4	4,3	12,9	4,1	13,9	4,1	13,9	4,6	16,9	3,8

Tab. 1. Andamento dell’azione sperimentale (n=77)

Come si ricava dal valore medio, che cresce progressivamente, e dalla deviazione standard, che in molti casi si abbassa (Tab. 1), c’è stato un miglioramento nell’intero gruppo degli alunni delle abilità di pensiero critico previste. Si rileva

4 L’affidabilità della prova era stata verificata in un precedente intervento sperimentale; le correlazioni positive avevano mostrato omogeneità tra le aree definite e le abilità accertate nonché tra ciascuna area di competenza e l’andamento generale della prova (Anello, 2016).

che attraverso la lettura in formato elettronico, seguita da attività di riflessione, controllo metacognitivo e produzione scritta, sono state sviluppate diverse operazioni di pensiero.

I dati consentono di affermare che la comprensione del testo digitale ha pure affinato le abilità maggiormente implicate nel pensiero creativo: sintesi, elaborazione di informazioni, immaginazione (area AES). Alcuni ostacoli emergono riguardo al valutare e al formulare un giudizio (area SCV). La difficoltà può dipendere dal fatto che le capacità cognitive necessarie affinché un allievo di 9-10 anni possa esprimere un giudizio non sono completamente giunte alle strutture del pensiero formale e la sua consapevolezza morale si riferisce all'esperienza diretta e al suo mondo interiore.

L'alunno mobilita specifiche abilità per comprendere un testo digitale. Si nota in Tab. 2 un andamento di crescita per quanto riguarda i comportamenti specifici (indici), coerentemente al miglioramento prima sottolineato in ciascuna area di lettura critica. Sono migliorate di più negli alunni le capacità di identificare analogie e differenze e precisare la rete concettuale, di collegare informazioni o concetti, di assumere un diverso punto di vista per riflettere sui fatti. La capacità di trarre un insegnamento ed applicarlo ad un contesto differente, anche se solo evocato, è stata potenziata.

Rilevazioni Indici	I		II		III		IV		V		VI		VII	
	M	DS												
1. identificare analogie e differenze e precisare la rete concettuale	0,52	0,77	1,14	0,60	1,57	0,63	1,34	0,73	2,05	0,82	1,03	0,48	1,84	0,76
2. ipotizzare la causa di un fatto o azione e prevedere conseguenze	1,17	0,52	0,74	0,88	1,06	0,65	1,44	0,71	1,29	0,60	1,49	0,83	1,71	0,84
3. esplicitare lo scopo di un'azione rispetto a stati d'animo	1,08	0,73	0,88	0,60	1,16	0,85	1,21	0,61	1,38	0,58	1,48	0,91	1,95	0,79
4. confrontare punti di vista o scelte fornendo ragioni a sostegno	1,19	1,18	0,79	0,95	1,16	0,81	1,32	0,92	1,36	0,87	1,27	0,92	1,81	0,60
5. stabilire pertinenza e verosimiglianza di informazioni	1,05	0,62	0,52	0,70	0,69	0,89	1,38	0,87	1,48	0,70	1,66	0,88	1,62	0,96
6. esaminare l'intenzione comunicativa dell'autore e forma del testo	1,09	0,71	0,77	0,74	1,17	0,69	1,45	0,66	1,05	0,75	1,74	0,63	1,43	0,81
7. collegare informazioni o concetti in modo insolito	0,69	0,69	1,27	0,64	1,18	0,88	1,62	0,76	0,77	0,85	1,43	0,65	1,51	0,64
8. proporre soluzioni e trovare alternative di comportamento	1,12	0,81	0,74	0,84	1,05	0,84	0,62	1,01	1,43	0,76	1,34	0,89	1,84	0,48
9. trarre un insegnamento e applicarlo in un contesto differente	0,97	0,98	0,86	0,75	1,05	1,06	0,94	0,95	1,49	0,71	0,75	0,96	1,44	0,88
10. assumere un diverso punto di vista per riflettere sui fatti	0,83	0,73	1,19	0,68	1,38	0,93	1,66	0,86	1,68	0,76	1,75	0,87	1,75	0,67

Tab. 2. Media, deviazione standard abilità specifiche (max 3)

Con l'applicazione del test t per un campione, che viene confrontato con se stesso (come era all'inizio e come è diventato alla fine dell'attività sperimentale), si è accertata la significatività delle differenze tra la media iniziale e finale. Il test ($t = 15,706$) dimostra una differenza significativa tra i dati della prima rilevazione (pre-test) e dell'ultima rilevazione (post-test) con $p < .001$; ciò si verifica anche per ciascuna area di lettura. È tuttavia evidente che una parte dell'effetto positivo dipende dal naturale processo di crescita e maturazione degli alunni. L'incidenza della maturazione naturale si sarebbe potuta esaminare se si fosse avuto a disposizione un gruppo di controllo. Inoltre, non è stato possibile verificare la stabilità dell'effetto positivo nei mesi successivi, dopo la conclusione dell'intervento formativo mirante a sviluppare il pensiero critico.

Infine, è stata calcolata la percentuale di risposte con più punteggi bassi (0-1) o più alti (3) per ciascun quesito della prova, per evidenziare quali difficoltà fossero più presenti nei bambini che hanno partecipato all'intervento.

Il quesito 2 "ipotizzare la causa di un fatto o azione e prevedere le conseguenze" ha una percentuale di risposte pertinenti ma parziali pari al 45,8%, mentre le risposte assenti sono il 13,5%; ciò mostra la difficoltà dei bambini di distinguere tra comportamento ed effetti ma anche di confrontare le scelte con le ragioni delle azioni. Il quesito 5 "stabilire pertinenza e verosimiglianza di informazioni" ha una percentuale di risposte negative pari al 54,4%: non è immediato per i bambini estrapolare dall'esperienza conoscitiva elementi per la verifica critica. Qualche difficoltà si riscontra anche per il quesito 7 "collegare informazioni o concetti in modo insolito" (63% di risposte 0-1). Il quesito 10 "assumere un diverso punto di vista per riflettere sui fatti" presenta un'alta percentuale di risposte positive (52,8%): ciò può manifestare il bisogno dei bambini di leggere la realtà secondo prospettive di analisi e spiegazione alternative.

Conclusioni

Il presente studio ha inteso rispondere all'interrogativo di come promuovere e verificare le abilità di pensiero critico in bambini di scuola primaria attraverso la lettura di un testo su supporto digitale. Sono ora presentate sia le evidenze didattiche sia i limiti, questi ultimi relativi alle dimensioni del campione e alla breve durata degli interventi.

L'efficacia dell'attività sperimentale è stata accertata mettendo a confronto la situazione iniziale con quella finale del gruppo campione e tenendo presente l'effetto "maturazione", dal momento che tra la rilevazione iniziale e quella finale trascorrevano quattro mesi.

I risultati mostrano che sono migliorate significativamente le capacità di pensiero critico e creativo, esercitate con opportuni stimoli per la comprensione e il controllo della stessa. Il miglioramento nelle prestazioni degli alunni è stato misurato con domande per l'analisi e la sintesi, per l'applicazione dei significati, per l'elaborazione delle idee e dei punti di vista. Si è potuto constatare che, anche se la fruizione del testo scritto avviene su un supporto diverso da quello a stampa, l'alunno mentre legge osserva, manipola dati ed esperienze, crea relazioni tra informazioni, prevede soluzioni operative, traccia resoconti e sintesi, fa scelte e prende decisioni.

La criticità non sminuisce l'importanza di acquisire conoscenze, ma piuttosto consente il controllo significativo delle stesse (Facione, 1991; Renaud & Murray, 2008). In considerazione dell'importanza per gli studenti di padroneggiare capa-

critiche, è stato possibile approfondire l'interdipendenza tra comprensione scritta e abilità di pensiero, ed esplicitare quali risorse cognitive mobilita l'allievo mentre legge un testo, confronta e connette dati di conoscenza, verifica e formula giudizi.

L'azione sperimentale, di cui sono descritti gli aspetti metodologici e rilevati gli esiti, è un tentativo di risposta alle domande iniziali. L'aumento progressivo delle abilità accertate pre- e post- test ha evidenziato la possibilità di utilizzo della tecnologia per esercitare nei bambini le capacità critiche, la cui maturazione può risultare talvolta ostacolata proprio dalla frammentazione cognitiva e dall'iper-stimolazione del digitale.

Non c'è la presunzione che comprendere un testo digitale sia un modo privilegiato per coinvolgere e impegnare i processi di pensiero negli alunni. Nella misura in cui a scuola si valorizza la competenza e ci si muove verso l'acquisizione di una digital literacy, la lettura può offrire un mezzo per raggiungere entrambi i risultati.

Per la breve durata dell'intervento (60 ore distribuite in 4 mesi) è difficile determinare il grado in cui i punteggi degli studenti riflettono realmente il livello di pensiero critico che è stato modificato dal trattamento. Inoltre è possibile che questi risultati siano influenzati da fattori quali lo sforzo e la motivazione personali. Nella ricerca futura, sarà utile valutare la competenza di valutazione critica in modo più completo, in diverse attività ed esperienze di apprendimento, e su un più lungo periodo (almeno 2 anni).

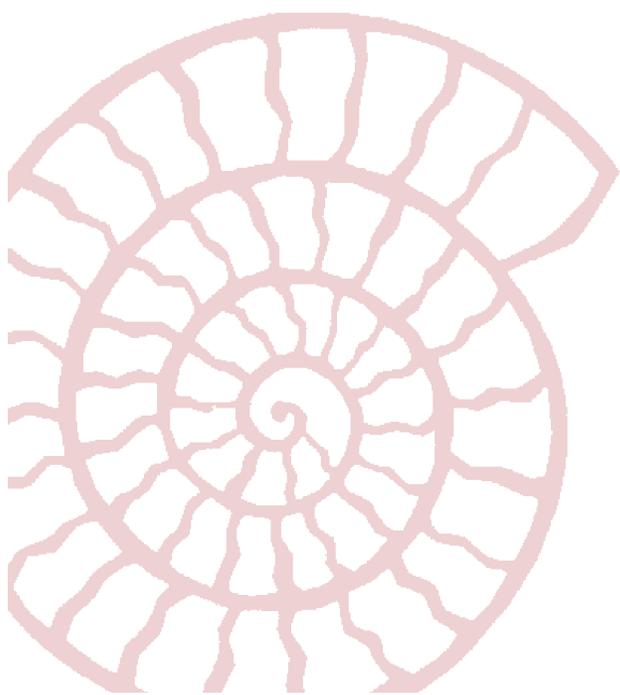
I ragazzi sono abituati a lavorare su diverse forme testuali, si può favorire la loro capacità di leggere e esaminare i testi in modo flessibile, di destreggiarsi tra presentazioni diverse della lingua scritta, di spostarsi da un codice all'altro, di imparare secondo una pluralità di linguaggi (Rivoltella, 2008). La competenza di lettura rimane un traguardo educativo imprescindibile per la varietà di processi sofisticati che promuove la comprensione, che sono in stretto rapporto con la competenza di ragionare e pensare. Leggere può significare avere oggi gli strumenti per discernere, valutare, interpretare i rapidi cambiamenti che investono la realtà.

Riferimenti bibliografici

- Ambel, M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione*. Roma: Carocci Faber.
- Anello, F. (2016). Exercising critical thinking through reading: an educational use of digital texts. In *EDULEARN16 Proceedings* (pp. 1164-1174). Barcelona: IATED.
- Baron, N.S. (2013). Redefining Reading: The Impact of Digital Communication Media. *PMLA – Modern Language Association*, 1(128), 193-200.
- Boncori, G. (1995). *Educare la capacità critica*. Roma: CRISP.
- Cairolì, S. (2013). La lettura online come nuova dimensione della literacy. *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 189-197.
- Chartier, R. (2004). Languages, Books, and Reading from the Printed Word to the Digital Text. *Critical Inquiry*, 31(1), 133-152
- Czerwinsky Domenis, L. (2000). *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Gruppo MT (1981). *La verifica dell'apprendimento della lettura*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Darnton, R. (2009). *The Case for Books: Past, Present, and Future*. New York, NY: PublicAffairs.
- Dunlosky, J., & Rawson, K.A. (2005). Why does rereading improve metacomprehension accuracy? Evaluating the levels-of-disruption hypothesis for the rereading effect. *Discourse Processes*, 40(1), 37-55.

- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (2003). Critical thinking assessment. In D. Fasko (ed.), *Critical thinking and reasoning* (pp. 293-310). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Facione, P.A. (1991). *Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation, and Assessment*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Norwich, UK: Edgepress: CA, USA/Centre for Research in Critical Thinking.
- Fukaya, T. (2013). Explanation generation, not explanation expectancy, improves metacomprehension accuracy. *Metacognition Learning*, 8, 1-18.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York, NY: Basic Books.
- Gasser, U., & Palfrey, J. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York, NY: Basic Books.
- Gee, J. P. (2010). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. Cambridge (Ma.): MIT Press.
- Greenfield, P. (2013). Learning from Paper, Learning from Screens: Impact of Screen Reading and Multitasking Conditions on Reading and Writing among College Students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 3(4), 1-27.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50, 270-286.
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York, NY: University Press.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screens: effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 1(15), 7-29.
- NC State University (2014). *Higher-order Skills in Critical and Creative Thinking*. Quality Enhancement Plan for Reaffirmation of Accreditation by the Southern Association of Colleges and Schools Commission on Collages: North Carolina.
- Novak, J.D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concepts Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris: Editions Belin.
- Piper, A. (2012). *Book Was There: Reading in Electronic Times*. Chicago: University of Chicago Press.
- Prensky, M. (2012). *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Rawson, K.A., Dunlosky, J, & Thiede, K. W. (2000). The rereading effect: Metacomprehension accuracy improves across reading trials. *Memory & Cognition*, 28(6), 1004-1010.
- Redford, J. S., Thiede, K. W., Wiley, J., & Griffin, T.D. (2012). Concept mapping improves metacomprehension accuracy among 7th graders. *Learning and Instruction*, 22, 262-270.
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 85-93.
- Rivoltella, P. C. (ed.) (2008). *Digital Literacy. Tools and Methodologies for the Information Society*. Hershey (PA): IGI Group.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2008). Advances in Text Comprehension: Model, Process and

- Development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301.
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Walker, P. (2003). Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 263-267.
- Weinberger, D. (2012). *Too Big to Know: Rethinking Knowledge Now That the Facts Aren't the Facts, Experts are Everywhere, and the Smartest Person in the Room Is the Room*. New York, NY: Basic Books.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York, NY: HarperCollins.
- Zanetti, M. A., & Miazza, D. (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.





La formazione formale, non formale ed informale
del personale nei servizi per la prima infanzia
in Francia e in Italia
Formal, non-formal and informal education
of educators in childcare
in France and Italy

Ingrid Natacha Callet

Université de Sherbrooke e Université Catholique de Paris

ingridnatachacallet@gmail.com

ABSTRACT

This paper proposes the results of an exploratory study aimed at investigating the formal training and in-service training for childcare staff. The aim of the research is to investigate how educators learn their profession. The study lies in the field of qualitative comparative education. Through semi-structured interviews, this empirical study into a comparative approach between two European countries, France and Italy, allows to analyse formal, non-formal and informal education and professional development of educators. The results focus on the differences both in the organisation of professions and in the organisation of formal training and in-service training in the two contexts studied.

Il presente contributo riporta l'analisi dei risultati di un'indagine esplorativa avente lo scopo di indagare la formazione di base e quella in servizio del personale dei nidi d'infanzia. L'obiettivo dell'indagine è di investigare come il personale nei servizi per la prima infanzia impara il suo mestiere. La ricerca si colloca nel campo di studio dell'educazione comparata qualitativa. Attraverso interviste semistrutturate, questa ricerca empirica in un approccio comparativo tra due paesi europei, ovvero la Francia e l'Italia, permette di analizzare la formazione formale, non formale ed informale del personale nei nidi d'infanzia. I risultati della ricerca evidenziano le differenze sia nell'organizzazione delle professioni sia nell'organizzazione della formazione di base e quella in servizio nei due contesti studiati.

KEYWORDS

Formal Non-Formal and Informal Education, Educators of Childcare, Qualitative Research, Comparative Education.

Formazione Formale, Non-Formale e Informale, Educatori nei Servizi per la Prima Infanzia, Ricerca Qualitativa, Educazione Comparata.

1. Introduzione e problematica

Da un ventennio, le autorità pubbliche dei paesi industrializzati concordano sull'importanza dei servizi per la prima infanzia, perché lo sviluppo dei servizi viene considerato non solo un mezzo per garantire l'uguaglianza d'accesso delle donne al mondo del lavoro, ma anche perché lo sviluppo precoce del bambino costituisce il fondamento della formazione lungo tutto l'arco della vita (*lifelong education*) (Bennett & Neuman, 2004). L'idea sempre più diffusa è che la frequentazione dei servizi per la prima infanzia sin dai primi anni permette ai bambini di prendere un buono inizio nella vita (OECD, 2006). Numerosi studi, infatti, dimostrano che la frequentazione dei servizi per la prima infanzia favorisce il linguaggio, le abilità cognitive, le competenze sociali e le competenze emozionali (Bigras, Lemire & Tremblay, 2012). La frequenza del nido d'infanzia aumenta la probabilità per il bambino di ottenere migliori risultati non solo nel corso della scuola primaria, ma anche successivamente durante la scuola media e quella superiore (Del Boca & Pasqua, 2010), ed aiuta inoltre lo sviluppo di competenze che favoriscono i processi comportamentali e cognitivi dei bambini (*Ibid.*).

Tuttavia, i lavori di ricerca dimostrano che il benessere dei bambini in termini di apprendimento e sviluppo dipende molto dalla qualità dei servizi (OCDE 2015; Bigras, Lemire & Tremblay, 2012). Il personale che lavora con i bambini nei servizi è un fattore determinante nella qualità dei servizi, esso ha in effetti un profondo impatto sullo sviluppo dei bambini e sui loro apprendimenti (OECD, 2001). Inoltre, le ricerche dimostrano i legami tra una buona formazione del personale e la qualità dei servizi (OECD, 2001; OECD, 2006). A livello internazionale, si riconosce che la disponibilità di personale più qualificato sarebbe un indicatore di qualità (Canali, Geron & Vecchiato, 2013). Numerose ricerche mostrano l'importanza di una formazione degli educatori che debba porre particolare attenzione non solo alla formazione di base ma anche allo sviluppo professionale continuo (OCSE-Eurydice, 2009; OCDE, 2012). Non c'è consenso invece sulla correlazione tra il livello di formazione del personale e la qualità delle pratiche pedagogiche (OCDE, 2012). Se alcuni lavori di ricerca concludono che gli educatori in possesso del livello della laurea triennale sono più efficaci (OCSE-Eurydice, 2009; OCDE, 2012) o che c'è un legame tra una proporzione importante di educatori poco qualificati ed i risultati socio-educativi mediocri ottenuti dai bambini (OCDE, 2012), altri lavori concludono ad una assenza di correlazione o una correlazione contraddittoria tra la formazione elevata degli educatori ed i risultati dei bambini (*Ibid.*).

Se non c'è consenso sulla durata della formazione, c'è un largo consenso sull'impatto di una formazione specializzata nell'educazione e nello sviluppo del bambino sui risultati dei bambini (Bigras & coll., 2010, OCSE, 2001). Inoltre l'importanza dello sviluppo professionale continuo è stato messo in evidenza da alcune ricerche (OCDE, 2012).

La ricerca presentata qui indaga non solo la formazione di base del personale nei servizi per la prima infanzia ma anche lo sviluppo professionale continuo nonché gli apprendimenti informali. L'obiettivo dell'indagine è di capire come il personale, attraverso la formazione formale, non formale ed informale, ha imparato il suo mestiere.

2. Quadro concettuale e metodologico

Anche se non c'è un largo consenso nella comunità scientifica sull'uso del triplico: formale, non formale ed informale assunta dall'Unione Europea nel memorandum sull'istruzione ed educazione permanente (Commissione europea, 2000), ricorreremo in questa ricerca a queste definizioni che, facendo la distinzione tra il formale, il non formale e l'informale hanno il merito di permettere di orientare il nostro sguardo sui diversi spazi di apprendimenti.

Le tre diverse categorie fondamentali di apprendimento lungo tutto l'arco della vita sono le seguenti:

- Apprendimento formale: apprendimento che si svolge negli istituti di istruzione e formazione e porta all'ottenimento di titoli di studio e di qualifiche riconosciute.
- Apprendimento non formale: apprendimento che avviene al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi di società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali.
- Apprendimento informale: apprendimento che è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze. Uno dei pionieri delle ricerche empiriche su l'informale in Canada, Tough, negli anni 70, evidenzia il posto dominante degli apprendimenti informali che rappresentano l'80 % nella vita degli adulti e che usa la metafora dell'iceberg perché essi sono invisibili Tough,1999).

La ricerca si colloca nel campo di studio dell'educazione comparata qualitativa e prende come unità di comparazione delle entità geografiche, due paesi dell'unione europea geograficamente vicini: la Francia e l'Italia. Tuttavia la gestione regionale dei nidi d'infanzia in Italia ha portato a limitare il nostro studio a due regioni dell'Italia e della Francia.

In Italia, l'autonomia della programmazione dei servizi per l'infanzia lasciata alle regioni con la Legge n°1044 del 1971 ha creato "una situazione di grande variabilità organizzativa tra le diverse zone d'Italia" (Terlizzi, 2005, p. 32), che impone di accettare l'eterogeneità sia dell'organizzazione dei servizi sia dell'organizzazione della formazione degli educatori. Abbiamo scelto due regioni in ogni paese senza presunzione di rappresentatività, il che costituisce sicuramente un primo limite a questo studio. Le due regioni scelte sono il Friuli Venezia Giulia per l'Italia e la regione Rodani Alpi per la Francia. Il secondo limite dell'indagine risiede nella generalizzazione dei risultati in quanto il numero dei partecipanti è limitato.

Sono stati coinvolti otto nidi. I partecipanti sono complessivamente trentasei soggetti volontari: diciotto professionisti per la prima infanzia in Francia con le varie professioni che si prendono cura del bambino al nido nel quotidiano (ovvero educatrici per la prima infanzia, assistente di puericultura ed operatori della la prima infanzia) e diciotto educatori in Italia con i vari tipi di titoli di studio che conducono alla professione di educatore. Tutti i soggetti scelti lavorano presso strutture pubbliche della regione Rodano Alpi in Francia e della regione del Friuli Venezia Giulia in Italia. Lo strumento di raccolta dei dati utilizzato è una lunga inter-

vista faccia a faccia, a bassa strutturazione sul modello dell'intervista di Kaufmann (2008). Tutte le interviste sono state registrate con il consenso delle persone per poi essere interamente trascritte nel rispetto dell'anonimato dei partecipanti. I nominativi reali sono stati sostituiti con nomi fittizi per preservare l'anonimato degli intervistati. Si è proceduto poi ad un'analisi tematica dei dati.

L'approccio comparativo di questa ricerca si basa sia sull'analisi della letteratura sulle professioni sia su un'indagine empirica con lo studio delle esperienze degli attori sulla loro formazione. L'approccio comparativo costituisce uno strumento d'intelligibilità. In effetti, l'educazione comparata permette non solo di conoscere un altro sistema educativo ma anche di interrogarsi sul nostro sistema educativo facendo una deviazione dall'Altro (Groux, 1997).

Al livello epistemologico, questa ricerca si colloca non solo sui fatti educativi ma anche sul senso che gli attori sociali attribuiscono alla realtà e danno alle loro esperienze. L'educazione comparata non è pensata qui, né come uno strumento di valutazione e di classificazione dei diversi paesi (sul modello delle grandi inchieste internazionali), né come un mezzo per fare emergere un modello e trasferirlo in un altro contesto (sul modello del prestito e dell'approccio pragmatico che consiste a fare emergere le buone pratiche) (Regnault & Qin Jieying, 2014), ma invece come una formidabile opportunità di comprendere i fatti educativi facendo una deviazione dall'Altro e dal Diverso. Puntando lo sguardo sul senso dell'Altro e dell'Altrove, il comparativismo instaura necessariamente una molteplicità di sguardi su uno stesso oggetto di ricerca e porta ad una presa di coscienza di una complessità non riducibile (Jucquois, 2000; Frenay, 2008).

3. L'organizzazione delle professioni

3.1. In Francia: pluralità di figure professionali

Il personale dei nidi francesi è caratterizzato da una pluralità di figure professionali e rimane in maggioranza appartenente all'ambito sanitario (Daune-Richard, Petrella & Odena, 2009). Il gruppo di lavoro (*l'équipe*) è molto gerarchizzata e si compone al minimo di 40 % di personale detto "diplomato" (ovvero assistenti di puericultura, educatrici per la prima infanzia ed infermiere-puericultrici). L'infermiera-puericultrice è la direttrice della struttura. È lei che coordina *l'équipe* ed ha un ruolo prevalentemente amministrativo. Mentre l'organigramma nei nidi è preciso, e che le professioni sono fortemente gerarchizzate per quanto riguarda la formazione, lo statuto ed i salari, le attività quotidiane delle tre figure professionali che hanno in carico il gruppo di bambini quotidianamente si sovrappongono e si somigliano (Cresson, 1998).

Il personale detto non diplomato è composto invece da operatori per la prima infanzia. Questo personale è titolare del Certificato di Attitudini Professionale per la prima infanzia (*C.A.P. petite enfance*) che viene conseguito dopo una formazione di una durata di due anni in un liceo professionale (240 ore) e di un periodo di sette settimane di tirocinio (120 ore).

L'eterogeneità delle professioni che si ritrovano oggi nei nidi francesi è dovuta all'accumulo delle professioni nella storia, che riflette le successive preoccupazioni sociali dello Stato nei diversi periodi in materia di prima infanzia (Odena, 2012) causando diversi strati (Mozère, 1992).

Quando il primo nido d'infanzia (*crèche*¹) nacque a Parigi nel 1844, il progetto del suo fondatore il vice sindaco Marbeau fu di lottare contro l'abbandono e la mortalità infantile nonché di facilitare il lavoro delle madri (Bouve, 2001). Il perso-

nale è allora costituito dalle *berceuses* reclutate tra le madri di famiglia di età compresa tra i 25 e 45 anni, avendo allevato più figli (Bouve, 2010). Sarà quando i nidi nel 1870 saranno accusati di favorire le epidemie provocando la morte dei bambini, che il personale diventerà esclusivamente sanitario e medicale. È in questo contesto che nasce la professione di assistente di puericultura (*auxiliaire de puériculture*) formalizzata con la prima scuola che apparirà nel 1917. Oggi, la formazione di base delle assistenti di puericultura si compone di un anno di formazione teorica di 1435 ore e di sei periodi di tirocinio di quattro settimane (140 ore) ciascuno in ambito professionale nel settore sanitario e medico-sociale. La formazione è in parte comune con la formazione degli operatori socio sanitario. La professione di assistente di puericultura è oggi giorno la professione la più rappresentata nei nidi francesi (Commission européenne/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat, 2014).

Negli anni 1960-1970, con lo sviluppo della psicanalisi, in particolare i lavori di Dolto, ispirati a quelli di Spitz (1887-1974) sull'ospedalismo, di Bowlby (1907-1990) sull'attaccamento e quelli di Piaget (1896-1980) sullo sviluppo cognitivo del bambino (Bouve, 2001) apparirà nei nidi la figura della giardiniera d'infanzia. Questa figura professionale che fino a quel momento lavorava esclusivamente nei giardini d'infanzia interverrà nei nidi esclusivamente con i bambini dai 18 mesi ai tre anni. Il titolo di studio di giardiniera si trasformerà nel titolo di studio di educatore per la prima infanzia nel 1973 con una formazione di due anni prevalentemente pedagogica. L'ultima riforma del 2005 porterà all'allungamento della formazione a tre anni (180 crediti) ed introducendo l'insegnamento della funzione manageriale permetterà di adeguare la formazione al ruolo di direttrice, funzione riservata fino al decreto del 2007 ai soli titolari del titolo di studio di infermiera-puericultrice. La presenza dell'educatore per la prima infanzia (*éducateur de jeunes enfants*) è obbligatoria ogni 40 bambini. L'educatore per la prima infanzia è una professione appartenente all'ambito socio-educativo. Il piano di studi prevede da una parte una formazione pratica di 2100 ore composta da cinque periodi di tirocinio e dall'altra parte un insegnamento teorico di 1500 ore.

3.2. In Italia: pluralità dei titoli di studio per una stessa professione

Il modello delle *crèches* francesi di Marbeau si diffonde nell'Italia preunitaria nel 1850 con il primo Pio Ricovero per bambini lattanti di Milano (Musiani, 2016). Se in Francia le varie professioni si sono accumulate nel corso della storia, in Italia le professioni nuovamente arrivate hanno sostituito le anziane. Con lo Stato fascista e l'istituzionalizzazione dei nidi dell'ONMI (Opera nazionale maternità e infanzia), il personale dei nidi si medicalizzerà: saranno reclutate figure professionali con titoli di studio di tipo sanitario (in particolare puericultrici) per svolgere il compito di vigilanza di tipo sanitario, accudimento fisico e rispetto delle norme igieniche (Terlizzi, 2005).

Sarà negli anni '70 che lo Stato, sotto l'impulso dei movimenti femministi, svilupperà i nidi ed abolirà nel 1975 la Legge dell'ONMI. Il personale non dovrà più unicamente garantire l'assistenza sanitaria, ma dovrà anche assicurare l'assistenza psicopedagogica (Legge n°1044/1971). Questo provocherà un allontanamento delle professioni sanitarie e medicali e contribuirà ad un riconoscimento delle funzioni educative del personale dei nidi (Terlizzi, 2005). Questo riconoscimento verrà formalizzato con l'apparizione, nei testi regionali, per la prima volta del termine di educatrice (*Ibid.*).

Se la legge 1044/1971 recita in maniera generica che il personale qualificato deve essere in numero sufficiente e deve essere in grado di garantire l'assisten-

za sanitaria e psicopedagogica del bambino, saranno le varie leggi regionali che fisseranno i titoli di studio richiesti per potere accedere alla professione. I diplomi che portano alla professione di educatrice in Italia sono eterogeni (*Ibid.*), vanno dal titolo rilasciato dalla scuola secondaria alla laurea in scienze dell'educazione (Mantovani, 2013). Non esiste tra essi ne gerarchia ne differenza di statuto e di salari. Nella nostra inchiesta, le educatrici con il diploma magistrale sono numericamente più significative.

Il diploma magistrale certifica la conclusione delle scuole secondarie di secondo grado inerenti all'Istituto Magistrale. Nato come scuola formativa e professionale per formare i docenti delle scuole dell'infanzia e primaria, solo il diploma conseguito entro l'anno accademico 2001/2002 ha valore di abilitazione. È stato sostituito con il liceo socio-psico-pedagogico (a partire dal 1998 e definitivamente nel 2010) che non abilita alla professione insegnante ma permette l'accesso a tutte le facoltà universitarie, in particolare nei settori della formazione e dell'assistenza.

Il diploma di dirigente di comunità dell'istituto tecnico per le attività sociali mira alla preparazione professionale del personale destinato ad operare nelle istituzioni a carattere formativo, educativo, medico sociale, assistenziale e geriatria.

Accanto alle educatrici diplomate, troviamo le educatrici laureate in scienze dell'educazione, in psicologia o scienze della formazione primaria. Se queste lauree (triennali o quinquennali) non sono specificamente dedicate alla professione dell'educatrice, segnaliamo che dal 2000/2001 esiste una laurea triennale in scienze dell'educazione con indirizzo "educazione nei nidi e nelle comunità infantili", istituita con il decreto del 4 agosto 2000 ed attivata in alcune università italiane (ma non presenti nelle due università nella regione dove ha avuto luogo l'indagine empirica). Oltre ai 27 insegnamenti teorici, sono previsti due laboratori e due periodi di tirocinio di una durata di 150 ore ognuno.

Francia	Italia
Modello di lavoro pluridisciplinare	Modello di lavoro collegiale
Modello che rimane prevalentemente sanitario nonostante l'inserimento di una figura professionale appartenente all'ambito socio-educativo negli anni '70.	Cambiamento di paradigma negli anni '70 con un modello pedagogico che sostituisce il modello assistenziale
Formazioni di base basate sul modello teorico pratico	Formazioni di base globalmente teoriche
Titoli di studio specifici per l'ambito del nido (o per i settori sociali o sanitari)	Alcuni titoli di studio che abilitano alla professione di insegnante nelle scuole

Tab. 1. Le principali differenze della comparazione delle formazioni di base

4. Risultati della ricerca sulla formazione formale

4.1. La formazione di base teorico-pratica in Francia

I risultati della ricerca empirica rivelano che il personale in Francia ritiene che la sua formazione di base lo abbia preparato al suo mestiere. Sono in particolare i periodi di tirocinio, il mezzo per il quale le diverse categorie di personale interrogate dicono di avere imparato il loro mestiere.

4.2. La mancanza di tirocini in Italia

I dati provenienti dalle interviste mettono in luce che le educatrici in Italia pensano di non avere imparato il loro mestiere durante la formazione formale. Nonostante in Italia le educatrici abbiano una formazione di base molto diversa che va dalla scuola superiore alla laurea, le loro risposte sono omogenee: tutte diranno che la loro formazione di base non le ha preparate alla professione. Così un'educatrice in modo assertivo afferma: *non ho imparato il mio mestiere a scuola ma dopo sul campo, perché a scuola s'imparano unicamente delle cose teoriche ma poi la pratica è una cosa completamente diversa*". Tutte le educatrici in Italia lamentano la mancanza di una formazione pratica nei nidi. Le educatrici che hanno fatto le scuole magistrali diranno che hanno fatto i tirocini solo nella scuola primaria. Le educatrici del liceo pedagogico dicono che non erano previsti tirocini nella loro scuola. Così quando gli chiediamo se ha imparato il suo mestiere a scuola, un'educatrice risponderà: *"No, dopo, dopo! È dopo che ho imparato! Anche perché a scuola non c'erano tirocini."*

5. Risultati della ricerca sulla formazione non formale

I principali risultati della ricerca sulla formazione in servizio vengono sintetizzati nella tabella 2.

Francia	Italia
La formazione in servizio viene gestita a livello nazionale dal <i>Centro nazionale della pubblica territoriale (CNFPT)</i> .	I corsi sono organizzati a livello regionale dall'Istituto Regionale per gli studi di servizio sociale (IRSSSES).
Non sono obbligatori	Sono obbligatori
I corsi sono individuali, a turno durante l'orario di lavoro	I corsi sono collettivi per tutto il personale dei nidi comunali, organizzati dopo l'orario di lavoro

Tab. 2. Gli apprendimenti non formali

5.1. La formazione in servizio in Francia

I risultati della comparazione dei due contesti fanno apparire due modalità diverse di accesso alla formazione in servizio. In Italia la formazione è obbligatoria per tutte le educatrici mentre in Francia la formazione viene richiesta dalle educatrici in modo individuale. Sarà poi il datore di lavoro che deciderà se autorizzare il personale a seguire un corso di aggiornamento. La decisione verrà valutata caso per caso in base al budget ed in base alla possibilità di sostituire il personale durante la sua assenza. Così la formazione in servizio viene percepita come un premio dalla parte del personale: *"Sono sempre felice di ottenere una risposta positiva alla mia domanda perché non sempre si ottengono risposte positive: in otto anni, ho fatto tre corsi: bisogna avere tanta pazienza"*.

In Francia, se da un lato i corsi riservati ad una categoria di personale permettono l'accesso a corsi adatti ai loro bisogni e livello di formazione, permettono anche alle varie categorie di incontrarsi e di condividere le loro difficoltà ed i lo-

ro progetti come spiega questa educatrice per la prima infanzia: *“Adoro andare a seguire i corsi di aggiornamento. Si tratta di una via d’uscita dalla quotidianità, un attimo di respiro. È anche l’occasione per incontrare altre educatrici per la prima infanzia come me. Possiamo parlare delle nostre difficoltà, dei nostri progetti e delle nostre pratiche”*.

Dall’altro lato la formazione in servizio rinforza la cultura professionale di ogni professione, impedendo il dialogo *nell’équipe* e rinforzando la scissione tra le varie categorie di professioni che devono lavorare insieme nello stesso nido.

5.2. Formazione in servizio in Italia

L’indagine ha fatto emergere che in Friuli Venezia Giulia i corsi di aggiornamento sono collettivi e raggruppano tutte le educatrici della regione o di un’intera provincia. Questo tipo di organizzazione ha il vantaggio di rafforzare l’identità professionale e la coesione *dell’équipe* all’interno del nido nonché di costruire una cultura dell’infanzia condivisa. Questo tipo di organizzazione può però creare delle difficoltà in alcuni educatrici a seguire un corso per il quale non hanno il livello. Ricordiamo infatti che le educatrici hanno diversi livelli di formazione di base che vanno dal diploma alla laurea magistrale. Al contrario, per altre educatrici c’è il rischio di annoiarsi con delle nozioni che già conoscono, come spiegato da questa educatrice: *“I corsi non m’interessano, sono sempre le stesse cose, cose che sappiamo già, cose dette e ridette, non imparo niente, mi sembra una perdita di tempo”*.

Un altro punto, messo in evidenza dalla comparazione, è collegato all’obbligatorietà della formazione in servizio in Italia. Quest’organizzazione solleva la questione della motivazione. La motivazione può essere definita come “tensore” di forze di origini interne ed esterne che influenzano un individuo sul piano cognitivo, affettivo o comportamentale (Karsenti 1998). La motivazione è un costrutto centrale delle teorie dell’apprendimento (Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001). Se il suo ruolo vitale viene intuito da tutti (Spitzer, 1996), per alcuni autori costituirebbe il fattore chiave della riuscita. La scarsa motivazione provocherebbe quindi uno scarso apprendimento (*Ibid.*). La ricerca psicologia ha prestato molta attenzione alla motivazione alla formazione: essa tiene un ruolo importante nell’acquisizione delle capacità e delle conoscenze sia per migliorare la performance al lavoro sia nel loro utilizzo per migliorare le attività professionali (Battistelli, 2008).

Il corso di aggiornamento in Italia a volte stimola la motivazione del personale, ma altre volte troviamo situazioni, come abbiamo visto, dove viene a mancare la motivazione. In Francia, al contrario, la motivazione a seguire il corso risulta essere alta, dato anche dal fatto che il corso viene scelto dal personale in base ai bisogni in un preciso momento, come spiega questa educatrice: *“la formazione sulla pianificazione dell’ambiente per i bambini piccoli mi è servito tanto per il progetto di ampliamento del nido”*.

6. Risultati della ricerca sulla formazione informale

Caratterizzati dall’assenza di didattica e di insegnamenti, gli apprendimenti informali non sono visibili (Brougère, 2009). L’apprendimento informale si rivela essere un’attività umana comune, naturale (*Ibid.*), invisibile ed ignorata (Tough,

1999). Gli apprendimenti informali rimangono quindi difficili da identificare, la ricerca empirica senza pretesa di esaustività ha permesso di identificarne alcuni.

6.1. Primo modello: L'apprendimento per prove ed errori

Studiato nel campo della psicologia da Thorndike (1874-1949), l'apprendimento per prove ed errori è una particolare forma di apprendimento secondo la quale un individuo per risolvere un problema compie svariati tentativi.

Freinet (1896-1966) nel campo della pedagogia parlerà di *tâtonnement* sperimentale. Il *tâtonnement* (procedimento per tentativi) sperimentale di Freinet è un processo generale di adattamento che consiste nel procedere mediante continui tentativi per dominare l'ambiente. È una tecnica naturale di apprendimento che ripercorre le fasi del metodo investigativo: osservazione del problema, ipotesi, verifica, modifica sulla base dell'esperimento.

I lavori nel campo della didattica professionale esplorano il legame tra attività ed apprendimento informale, sottolineando che l'attività è allo stesso tempo azione ed apprendimento. Con l'agire, il soggetto si costruisce delle esperienze e quindi impara. L'attività da luogo ad un apprendimento "accident" (opportunistico) dove il soggetto impara dal semplice fatto che agisce (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). La didattica professionale pone infatti al centro dell'analisi l'interazione tra il soggetto e la situazione e propone due tipi di simulazioni:

- Apprendimenti sul campo (*apprentissage sur le tas*).
- Situazione di risoluzione di problemi (*situation de résolution de problèmes*) tipici che caratterizzino l'attività.

La prima forma di apprendimento si ritrova in particolar modo nei discorsi delle educatrici in Italia quando iniziano a lavorare al nido, all'inizio della carriera. Le educatrici in Italia iniziano la loro vita professionale senza avere in mano una formazione di base che le prepari concretamente al loro mestiere. Si trovano quindi in obbligo di apprendere sul campo legato ad una necessità di agire. È questa necessità di imparare un sapere concreto che la sociologa Ferrand-Bechmann ha teorizzato nei suoi lavori di ricerca sulle associazioni. I processi di apprendimento seguono due modelli complementari: la sperimentazione e lo scambio. Si tratta di un apprendimento in situazione con un obiettivo concreto. L'individuo impara qualcosa per il presente ed è quindi il desiderio di agire che lo motiva. Questo processo è all'opposto del processo che avviene nel sistema scolastico dove l'alunno impara per il futuro. Qui l'individuo non impara per imparare, ma impara per un uso immediato (Ferrand-Bechmann, 2008).

La seconda forma di apprendimento si trova sia nei discorsi delle educatrici in Francia sia di quelle in Italia quando incontrano delle situazioni difficili con un bambino. Il dover risolvere dei problemi permette di imparare. Bertrand Schwartz (1919-2016) nel campo della pedagogia degli adulti nota che la pedagogia del disfunzionamento rappresenta un grande interesse, poiché gli incidenti sono da considerare come opportunità di riflessione ed occasioni di progresso che costituiscono un asso essenziale della formazione (Schwartz, 1994). La risoluzione dei problemi ha un forte potere educativo. In effetti, ognuno di noi mette in piedi delle strategie diverse per aggirare le difficoltà. Per Carré & Charbonnier (2003) gli apprendimenti professionali informali si realizzano nei momenti di disfunzionamento.

Per alcune educatrici che abbiamo incontrato l'apprendimento per prove ed errori è un momento individuale, come ad esempio questa educatrice in Francia che dice: *“Fare, agire, sbagliarsi, riflettere, analizzare, proporre, ri-aggiustare: tutto questo mi ha permesso di imparare il mio lavoro. È un mestiere di terreno, bisogna fare per capire e sbagliare fa parte del fare, permette anche di capire meglio per fare meglio dopo in futuro”*. L'apprendimento avviene grazie al lavoro svolto, in una sorta di processo di acquisizione di sapere per prove ed errori nel quale si cerca il modo migliore di operare volta per volta, in base ai diversi problemi ed alle diverse difficoltà che il contesto presenta. Per alcune educatrici l'apprendimento per prove ed errori è un momento collettivo. Queste situazioni sono più frequenti in Italia, così come spiega questa educatrice: *“Se un bambino è abituato ad addormentarsi in braccio a casa, i primi tempi anche noi al nido lo addormentiamo in braccio poi proviamo in un altro modo, dobbiamo trovare delle strategie diverse con ogni bambino. Cerchiamo di inventare delle nuove strategie cercando di leggere ogni bambino e parlandone tra di noi”*.

6.2. Secondo modello: imparare osservando ed imitando

Se il modello di apprendimento per prove ed errori può essere sia individuale che collettivo, il modello dell'apprendimento per imitazione è un apprendimento sociale. Bandura (1977), orientandosi nel cognitivismo sociale, propone la teoria dell'apprendimento sociale nella quale l'apprendimento si fa per imitazione attiva tramite l'osservazione del comportamento altrui e si basa su due componenti: l'imitazione ed il modellamento. Nei due contesti, le educatrici evocano l'imitazione come fonte di apprendimento, anche se notiamo un più gran numero di educatrici in Italia che dicono di aver imparato tanto osservando ed imitando le loro colleghe con più esperienza.

Questo modello di apprendimento prende la forma dell'artigiano formato per *compagnonnage* nel periodo prima della rivoluzione francese del 1789. Così un'educatrice in Italia racconta: *“Ho imparando tanto guardando la mia collega Mascia. Sono veramente fortunata ad averla perché ha tanta esperienza. È molto brava a focalizzare l'attenzione dei bambini”*. Un'altra dirà: *“mi ricordo che non è che le mie colleghe mi dicevano cosa fare. Allora all'inizio osservavo le mie colleghe e facevo come loro”*. Un'assistente di puericoltura in Francia dirà: *“Ho imparato molto dalle mie colleghe più sperimentate di me”*. Questo modello è quindi presente nei due paesi ma in Francia è formalizzato attraverso i tirocini previsti nella formazione di base delle varie categorie di personale nei nidi.

Un'educatrice in Francia dirà: *“è un vero peccato che il mio posto di tirocinante fu così ridotto a volte: è un ruolo che non permette di essere confrontato veramente a tutta la realtà di quello che sarebbe stato il lavoro quotidiano dell'educatore al nido”*.

In Italia, non c'è un vero e proprio periodo di tirocinio formalizzato come in Francia, ma molte educatrici hanno iniziato la loro carriera con dei tirocini o delle sostituzioni prima che le venissero affidati un gruppo di bambini. Una educatrice in Italia ricorda: *“Ho fatto un anno di sostituzioni e poi a Maggio, mi hanno detto che mi avrebbero affidato un gruppo di bambini a settembre. Quindi ho fatto i miei primi inserimenti. Non sapevo niente ed è stata la Sabrina che mi ha dato lo schemino. Io sapevo cos'era l'inserimento, sapevo cosa significava, ma non avevo la più pallida idea di come fare, diciamo al livello pratico. È stata allora la Sabrina che mi ha detto di leggere la programmazione e mi ha detto come comportarmi con il*

bambino e soprattutto con i genitori. Mi ha detto che dovevo dare loro un sentimento di sicurezza...tutte queste cose, darli fiducia, tranquillizzarli”.

Un'altra educatrice in Italia dirà: “all’inizio non avevo un gruppo perché facevo l’educatrice del pomeriggio, c’erano pochi bambini e quindi stavamo tutte insieme, guardavo come facevano le altre”.

Questa partecipazione all’inizio della carriera sotto forma di sostituzioni nelle educatrici in Italia e sotto forma di tirocini nel personale dei nidi in Francia è quello che Lave e Wenger (1991) definisce la “partecipazione periferica legittima”. Con questa espressione, questo autore descrive il processo secondo il quale i nuovi arrivati vengono integrati nelle comunità di pratica. Processo centrale nelle comunità di pratica è il principio di “partecipazione periferica legittima” che descrive l’inserimento di un individuo all’interno di una comunità stabilita, accontentandosi di compiti di base e di osservare gli altri, prima di assumere un ruolo più centrale nell’organizzazione.

6.3. Terzo modello: Imparare insieme ovvero le comunità di pratica come luogo di apprendimento sociale e situato

I lavori di Wenger (1998) permettono di pensare l’apprendimento di una nuova attività professionale come un processo d’ingresso in una comunità di pratica. Se l’apprendimento formale è caratterizzato dall’acquisizione di saperi trasmessi fuori contesto ed in una relazione asimmetrica e verticale dall’alto verso il basso, al contrario, la comunità di pratica è caratterizzata da tre elementi:

- Un insieme di individui, mutuamente impegnati;
- Un’impresa comune;
- Un repertorio condiviso.

Le comunità di pratica sono un luogo privilegiato di creazione di sapere. Come gruppo, l’*équipe* costituisce una comunità di pratica che produce dei saperi. Ogni membro del gruppo arriva con un bagaglio di saperi e di esperienze diverse. È un luogo privilegiato di intelligenza collettiva, di innovazione e di creazione di conoscenza.

Se i momenti di disfunzionamento sono, come l’abbiamo visto, un motore dell’apprendimento, anche gli altri momenti di vita di un’*équipe* possono essere produttivi di saperi. In effetti, i membri dell’*équipe* riflettono insieme sull’organizzazione del nido, dell’ambiente, delle routine, dell’inserimento dei bambini, dei rapporti con i genitori, etc. producendo così insieme dei veri e propri saperi. Nuzzaci (2011) sottolinea il ruolo fondamentale assunti dall’interazione con gli altri e la condivisione attiva delle esperienze professionali nella crescita professionale.

Conclusioni

La comparazione dei due paesi ha messo in evidenza le differenze nell’organizzazione delle professioni, che sono il frutto del contesto socio-culturale. I risultati dell’indagine empirica mostrano che il personale in Francia si sente preparato al lavoro al nido dopo la formazione di base, mentre le educatrici in Italia si sentono particolarmente impreparate. La formazione in servizio è quindi molto

importante e come ricorda Mantovani (2013) essa ha favorito la crescita dei servizi in Italia fin dagli anni '70.

L'*équipe* del nido francese è multidisciplinare, con da un lato le professioni sanitarie con un bagaglio importante di conoscenze mediche e dall'altro lato le professioni socio-educative. Così le varie professioni messe assieme riescono ad avere una conoscenza completa e specializzata dei vari aspetti del bambino piccolo nella fase dello sviluppo. Questa multidisciplinarietà presuppone che le varie professioni con le loro specifiche competenze collaborino insieme nel prendersi cura del bambino al nido nonostante una cultura professionale diversa. Questa configurazione dell'*équipe* pluridisciplinare sfocia in una offerta formativa separata che viene a scompartimentarsi per ogni professione. Questo viene a rinforzare l'identità professionale di ogni professione non favorendo di certo la creazione di una cultura professionale comune. In Italia, invece, anche se le educatrici provengono da formazioni di base diverse, hanno una cultura professionale comune che si fabbrica non solo nel lavoro quotidiano ma viene anche rinforzata dall'organizzazione della formazione in servizio con corsi regionali dove vengono raggruppate, in un'unica sede, tutte le educatrici dei vari servizi di un'intera regione o di un'intera provincia.

Si assiste alla creazione di vere comunità di pratica (Wenger, 1998) che fanno emergere dei saperi nuovi, e nelle quali i membri inventano strategie insieme per risolvere i problemi che incontrano, con una condivisione delle loro conoscenze. La metafora dell'iceberg utilizzata da Tough (1999) mostra che gli apprendimenti che avvengono negli ambienti formali costituiscono solo la punta visibile dell'apprendimento degli adulti, nascondendo l'importanza della dimensione dell'apprendimento che si svolge al di fuori delle formazioni organizzate. In effetti gli apprendimenti che vengono classificati come informali hanno un posto preponderante nella formazione lungo tutto l'arco della vita (*lifelong education*).

Se negli ultimi anni le riflessioni sulla formazione in servizio si sono intensificate, la formazione di base e quella in servizio rimangono intrecciate, ovvero non si contrappongono ma si completano. Attraverso i processi di istruzione formale e non formale, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita costituisce un punto cruciale degli aspetti complessi del processo di professionalizzazione dell'educatore. La formazione di base è solo l'inizio del processo di formazione degli insegnanti, la qualità ed il contenuto di essa può influire sui bisogni futuri di formazione in servizio (OECD, 2014).

Per concludere diremmo che questa ricerca esplorativa cercava di districare gli aspetti formali, non formali ed informali nelle formazioni del personale nei servizi per potere capire meglio come esso impara il suo mestiere, ma la distinzione tra le tre forme di apprendimento è da considerarsi solo un mezzo per l'analisi. Così gli apprendimenti informali non devono essere pensati come antagonisti agli apprendimenti formali. In effetti, c'è una continuità tra apprendimenti formali, non formali ed informali e nella realtà queste varie forme di apprendimenti s'incrociano e s'intrecciano.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Battistelli, A. (2008). L'influenza del contesto organizzativo sulla motivazione alla formazione. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(1), 69-79.
- Bennett, J. & Neuman, M.-J. (2004). *Petite enfance, grands défis: examen des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dans les pays de l'OCDE, scolariser la pe-*

- tite enfance? *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation compare*, 132(4), 1-15.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based childcare. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bigras, N., Lemire, J. & Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. In N. Bigras & L. Lemay (dir.). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (21-82). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouve C. (2001). *Les crèches collectives: Usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*. Paris: L'Harmattan.
- Bouve C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle: un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berne: Peter Lang.
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation. In G. Brougère & A-L. Ulmann. *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris: Presses Universitaires de France.
- Canali C., Geron D., Vecchiato T. (2013). *La valutazione dei servizi per la prima infanzia. Quaderno TFIIEY. Investire nell'infanzia è coltivare la vita*. Padova: Fondazione Zancan.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (dir.) (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Commissione europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Commissione delle comunità europee.
- Cresson, G. (1998). Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants: quelques enjeux, conflits et paradoxes. *Lien social et Politiques*, 40, 25-37.
- Daune-Richard A.M., Petrella, F. & Odena, S. (2009). Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant: une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes. Paris: CNAF.
- Del Boca, D. & Pasqua, S. (2010). *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*. Fondazione Giovanni Agnelli. http://fga.it/uploads/media/Fondazione_Agnelli_-_Childcare_in_Italia_SINTESI.pdf.
- Ferrand-Bechmann, D. (2008). *Se former en s'engageant dans la vie des associations*. In Colin L. & Le Grand J-L. *L'éducation tout au long de la vie* (pp. 39-60). Paris: Anthropos.
- Frenay, M. (2008). Les tendances actuelles en éducation comparée en Europe. *Recherches & éducations*. <http://rechercheseducations.revues.org/57>
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de Développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139.
- Jucquois, G. (2000). Le comparatisme, éléments pour une théorie. In G. Jucquois & C. Vielle (dir.). *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (17-47). Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, 29(1), 86-124.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Mantovani, S. (2013). Esiti dell'ECEC e formazioni degli educatori. In C. Canali & M. Sica. *Al servizio dei bambini – le risorse professionali ed economiche nei servizi per l'infanzia* (pp.117-125). Padova: Fondazione Zancan.
- Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris: L'Harmattan.

- Musiani, E. (2016). Alle origini del sistema di Welfare moderno. La protezione dell'infanzia in Italia tra XIX e XX secolo. *Storicamente*, 24(12), 1-20.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 3, 9-27.
- OCDE. (2012). *Petite enfance, grands défis III. Boîte à outil pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2015). *Petite enfance, grands défis IV*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE-Eurydice. (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura.
- Odena, S. (2012). Travailler en crèche: un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions. *Métiers de la petite enfance: registres et dimensions de l'activité. Politiques sociales et familiales*, 109, 23-33.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris: OECD Publishing.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Regnault, E. & JIE-Ying, Q. (2014). Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France. Une approche compréhensive en éducation comparée. *Revista Lusófona De Educação*, 26, 141-160.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- Spitzer, D.R. (1996). La motivazione: un fattore trascurato nella progettazione didattica. *TD Tecnologie Didattiche*, 4(3), 38.
- Terlizzi, T. (2005). *L'educatrice di asilo nido, Ruolo e percezione della professionalità*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- Tough, A. (1999). *The Iceberg of Informal Learning: New Approaches to Lifelong Learning*. University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice*. Cambridge: Cambridge University press.



Verso un modello di “didattica equa”.
Il Progetto “Al Liceo ci stiamo anche noi...?”
Didattica per il successo formativo di tutti”
Towards a model of “Equality Teaching”
The Project “Are we in High School too...?”
Teaching for formative success for all”

Paola Damiani

Università degli Studi di Trento

paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

Inclusive perspective is crucial to orienting school's improvement towards an “authentic and sustainable” direction, particularly, to improving the inclusive potential of the educational activity. It's important to identify a clear and appropriate framework, under which teachers can reflect on their teaching, consciously and intentionally, for change, keeping an incisive point of view. The article introduces a model of “equality teaching”, as a theoretical framework for a research project with some teachers of the High School of Piemonte, started in 2105-16, aimed to realize a “sustainable” model of inclusive teaching in a critical environment for inclusion.

La prospettiva inclusiva viene riconosciuta come elemento imprescindibile per orientare il cambiamento della scuola attuale e futura, tuttavia, occorre presidiare e orientare tale cambiamento verso una direzione “autentica e sostenibile”, in particolare per quanto riguarda il miglioramento del potenziale inclusivo della didattica. In tal senso, risulta utile identificare riferimenti chiari, efficaci ed adeguati, con i quali i docenti possono confrontarsi in modo consapevole e intenzionale per provare a modificare l'azione educativa e didattica, mantenendo un'ottica aperta e problematizzante. L'articolo presenta quindi un'idea di didattica equa teorizzata come riferimento concettuale alla base di una sperimentazione realizzata a partire dall'a.s. 2105-15 presso alcuni licei del Piemonte, finalizzata alla realizzazione di un modello “sostenibile” di didattica inclusiva, in un contesto scolastico che pare incontrare maggiori difficoltà a connotarsi come autenticamente inclusivo.

KEYWORDS

Teaching, Inclusion, Equality, Effectiveness, Action Research.
Didattica, Inclusione, Equità, Efficacia, Ricerca-Formazione.

1. Pensare il cambiamento della scuola in ottica inclusiva: il focus sulla didattica

I cambiamenti in atto a livello locale e planetario e le sfide imposte ai sistemi formativi e scolastici rendono evidente la necessità di promuovere e di accompagnare processi di cambiamento per il miglioramento dei modelli educativi e didattici e delle relative pratiche.

Occorre essere consapevoli del fatto che l'idea stessa di didattica, un'idea di per sé dinamica e trasformativa, viene costantemente ripensata e aggiornata sulla base di variegata sollecitazioni, anche non del tutto scientifiche e/o fondate su evidenze e valori pedagogici forti. La variabile essenziale sulla quale concentrare gli sforzi non è quindi quella del cambiamento in sé (modificare e innovare la didattica "a tutti i costi"), quanto quella di riflettere sulle direzioni e sui significati delle spinte al cambiamento e dei processi di innovazione che di volta in volta ridefiniscono le culture e le pratiche.

Ri-pensare la didattica entro un modello adeguato e sostenibile, che risulti anche efficace e generativo per le persone e per i contesti che lo assumono, costituisce un impegno e una sfida ineludibile alla quale non è possibile sottrarsi. Si tratta di una sfida che rende tutti gli adulti corresponsabili e compartecipi in quanto tutti impegnati – ciascuno secondo le specifiche competenze genitoriali, accademiche, professionali, politiche – nella co-costruzione delle comunità di apprendimento.

A partire dal superamento della logica dei "Programmi Nazionali", esclusivamente centrati su contenuti predefiniti, didattica e curricolo rappresentano elementi fondativi sinergici, dinamici e interconnessi che aprono scenari generativi (ma anche involutivi) e sanciscono libertà di scelta, di azione e di ricerca che devono poter essere sapientemente attuate e valorizzate a tutti i livelli, da quello macro-politico, di sistema, a quello micro di classe e di ciascun singolo docente.

«È senz'altro necessario ripensare la scuola in questo momento storico. Occorre però ripensarla alla luce delle caratteristiche specifiche della società attuale (...). Un punto critico riguarda il fatto che la scuola deve preparare, oggi, i ragazzi per una società in cui vivranno in futuro, senza sapere esattamente come evolverà la società. Ciò pone un primo grande dilemma, con ricadute importantissime sulla stessa organizzazione concreta dei curricoli, delle materie da insegnare, di quali competenze sviluppare, delle metodologie innovative da introdurre » (Siped, 2014).

In relazione agli obiettivi strategici di Europa 2020, gli studi per la riduzione della dispersione scolastica stanno convergendo verso l'identificazione di modelli multifattoriali fondati sull'idea che per prevenire l'abbandono e promuovere percorsi positivi, ovvero generativi di libertà e capacità (Nussbaum, 2011), occorra realizzare scuole inclusive, attraverso approcci che contemplino sia le dimensioni politiche e sociali sia le esperienze soggettive, psicobiologiche ed emotive. Le *subjective experiences* (Moreira, 2016) intervengono nel determinare il modo in cui esperiamo la realtà – interna ed esterna – e in cui stiamo nella realtà. Anche gli studi sulla Cooperazione allo Sviluppo hanno messo in luce il ruolo centrale della promozione di interventi fondati sulla formazione e sull'inclusione, finalizzati allo sviluppo e al potenziamento di capacità cognitive e culturali di tutte le persone. Oggi non avere adeguate capacità cognitive ha un impatto potentissimo, molto più di un tempo (Saraceno, 2015); in effetti, il contesto globale ha segnato il ritorno della disuguaglianza nel campo della povertà, con una specifica curvatura sulla povertà educativa.

Entro questo scenario, la dimensione inclusiva si connota come un punto di

non ritorno per la società del Terzo Millennio, e per la scuola, e la didattica inclusiva ne rappresenta la cifra. Non pare possibile pensare alla didattica se non in termini di didattica “intrinsecamente” inclusiva e universale.

Come rileva Caldin (2010), l’inclusione è un processo, un ideale regolativo, una specie di utopia verso la quale ci dirigiamo, che non ha bisogno di giustificazione. In ambito educativo, l’inclusione costituisce un valore alla base di una filosofia volta a massimizzare la partecipazione di tutti nella società e a minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione.

L’*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha recentemente affermato la necessità di fornire una chiara visione dell’educazione inclusiva comune come approccio per migliorare le opportunità di istruzione di tutti gli studenti. La politica deve contribuire a rendere l’effettiva attuazione dei sistemi educativi inclusivi una responsabilità condivisa di tutti gli educatori, i dirigenti e i decisori. Tutti i paesi europei sono impegnati a lavorare per garantire sistemi di educazione più inclusivi, in modo diverso, secondo i propri contesti e le proprie storie; si evidenzia quindi l’importanza di orientare prospettive e di studio e di ricerca per osservare, comprendere, supportare e migliorare il cambiamento in questa direzione.

2. Di chi è l’inclusione? La didattica inclusiva come didattica ordinaria e universale

L’impatto più evidente e più urgente in termini di ricaduta concreta di tali processi pare essere quello sulla didattica ordinaria quotidiana, quella che riguarda tutti i docenti di ogni ordine e grado e, conseguentemente, sulla loro professionalità e sulla loro formazione (Damiani, Santiniello, Gomez, 2015); quello che accade quotidianamente nelle aule come pratica didattica, in alcuni casi, rimane una sorta di rischiosa “terra di nessuno al fuori del tempo” nella quale percezioni e le azioni concrete relative alla didattica inclusiva non sono di fatto rese visibili, valutabili, migliorabili.

Il dibattito più maturo sui significati e sull’orientamento dei processi inclusivi mette in evidenza i rischi legati in particolare a visioni “utilitaristiche”, riduttive, aderenti a mode e slogan, relativi all’attuazione di politiche e di pratiche definite inclusive e alla realizzazione di percorsi di formazione dei “docenti inclusivi”. Gli studi sul modello sociale della disabilità evidenziano le possibili derive di approcci efficientisti basati su modelli economici e aziendalistici dei sistemi formativi, attribuibili a visioni di stampo neo-fordista finalizzate al controllo della produzione delle scuole (esiti) attraverso un accumulo di norme e regole controllabili. Occorre prestare attenzione alle prospettive che riducono l’educazione a procedure per garantire il conseguimento di esiti, intesi come buoni voti, in alcune aree specifiche (lingua, matematica e scienze), dimenticando così che le competenze più rilevanti per una società dell’apprendimento fanno riferimento non a conoscenze tecniche (che diventano rapidamente obsolete), ma alla capacità di sviluppare relazioni significative fondate sull’equità (Dovigo, 2016). Secondo Dovigo, queste prospettive si traducono in indicazioni sempre più stringenti riguardo al curriculum da espletare in forme di micro-controllo delle attività degli insegnanti (Hodkinson, 2005; Hyslop-Margison, Sears, 2010), riproponendo l’idea che «limitare l’iniziativa degli insegnanti permetterebbe un maggiore controllo dei processi di apprendimento, e condurrebbe così al miglioramento dei risultati scolastici» (ib., p. 30). Tale direzione allontana drammaticamente dagli obiettivi dell’Agenzia Europea sopra delineati, non soltanto nei confronti delle dimen-

sioni inclusive centrate sull'idea di comunità, compartecipazione ed equità, ma anche in termini di mancata efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento.

L'assunzione dell'approccio dello Sviluppo Umano, oltre quello del Capitale Umano, consente di riportare al centro le "missing dimension" (Santi, 2016) e le aspirazioni sulle potenzialità delle persone e non sui loro limiti. L'attenzione si sposta sul "benessere" e sul "ben divenire" nel progetto di vita, più che sul successo e sulla carriera del piano didattico o lavorativo; la scuola può così diventare un "fattore di conversione" ovvero essere in grado di creare capacità in tutti gli studenti.

Il *wellbeing* effettivo di un essere umano viene inteso come l'esito del libero sviluppo di se stessi; l'elemento fondamentale del benessere delle persone, della qualità della loro vita, è costituito dalla libertà sostanziale di cui esse godono, intesa come possibilità di agire e di essere e non come mera assenza di impedimenti formali. Nella visione di Sen (1989, 1999) e di Nussbaum (2011), la libertà è infatti intesa come l'espansione delle "capacitazioni" degli individui di vivere la vita alla quale danno valore; si tratta di un insieme di capacità non innate, ma costruite, sviluppate, e garantite socialmente.

2.1. La "didattica equa": per un'idea di didattica inclusiva ampia e sostenibile

A partire da tale scenario, si ritiene utile pensare ad un meta-modello coerente di didattica, in grado di orientare i docenti e i ricercatori nella realizzazione di un percorso di ricerca – azione – formazione sulla didattica per gli allievi con bisogni educativi speciali (BES), riferito a quegli Istituti scolastici considerati *ad alto tasso di criticità* per l'attuazione di un cambiamento della didattica in senso "autenticamente innovativo e inclusivo": licei scientifici, classici e linguistici.

Le difficoltà e le barriere poste alla destrutturazione/ristrutturazione dell'ambiente di apprendimento e della didattica in ottica inclusiva, in questo tipo di scuole, sono di vario tipo e meriterebbero di essere indagate in modo approfondito e sistematico. Dal punto di vista empirico, la raccolta di percezioni, opinioni e pratiche durante i percorsi di formazione proposti ai docenti dei corsi liceali dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, dedicati alla didattica inclusiva, alla personalizzazione e alla progettazione curricolare, ha messo in luce la presenza di resistenze al cambiamento di tipo personale, ambientale e strutturale (tra queste ultime, quasi tutti i docenti segnalano la numerosità delle classi e le modalità dell'Esame di Stato), unitamente alla confusione rispetto alle possibilità e alle direzioni da assumere per attuare una didattica inclusiva nella propria disciplina specifica. Tali condizioni costituiscono un fattore di aggravio, che rendono di fatto il liceo un contesto pluricompleso dal punto di vista della realizzazione effettiva della mission inclusiva e che conducono spesso all'attivazione di codici e sistemi di "regolazione dei flussi e delle iscrizioni" degli studenti più o meno impliciti. Non a caso, la maggior parte della popolazione scolastica con Bisogni Educativi Speciali del secondo ciclo d'istruzione risulta iscritta presso istituti tecnici e professionali.

Si evidenzia quindi la necessità di fare emergere in modo sistematico e "trattabile" tali difficoltà durante i percorsi di formazione dei docenti e di pensare, costruire ed assumere un'idea di inclusione e di cambiamento/miglioramento della didattica inclusiva, che risulti sostenibile e praticabile anche per l'insegnante di latino e greco, così come per quello di fisica e di matematica, e che costitui-

sca un modello di riferimento chiaro e operativizzabile con il quale scontrarsi, confrontarsi, migliorarsi o comunque provare a pensare ad una possibile assunzione di impegno personale, per un cambiamento tracciato e tracciabile.

Spesso i docenti dei licei obiettano che il compito primario della scuola non è la socializzazione, bensì l'istruzione; fornire i codici culturali e gli strumenti cognitivi e concettuali ai futuri cittadini è primario ed essenziale per la scuola. Tale compito non può concedere sconti né deroghe e l'insegnante "giusto" non può scadere nel buonismo o nell'assistenzialismo. La sfida di un percorso di formazione dedicato a questi insegnanti consiste prioritariamente nel favorire la riflessione sulla natura dell'inclusione (che non è assistenzialismo) e la consapevolezza sulla coesistenza di obiettivi trasversali comuni (inclusivi e disciplinari) di sviluppo e potenziamento delle capacità personali, cognitive, culturali e sociali di ciascun futuro cittadino.

L'idea alla base di un modello di didattica inclusiva ordinaria, sostenibile e universale, che si intende proporre è quella di *didattica equa*: un'idea in grado di supportare teorie e processi per realizzare le pari opportunità dell'inclusione in tutte le scuole. In effetti, se, come evidenziato in letteratura, la sostenibilità degli interventi per lo sviluppo può essere resa possibile attraverso la promozione di processi inclusivi di *empowerment*, *ownership*, *engagement* e *capacity building*, secondo un approccio che tenga conto delle differenti dimensioni personali e contestuali, il valore dell'inclusione e della personalizzazione deve essere necessariamente accompagnato – e sostenuto – dai principi dell'efficacia e dell'equità.

La didattica equa adeguata a contesti scolastici fortemente curvati sugli esiti scolastici e sulla conoscenza disciplinare, come quelli liceali, rappresenta una sorta di modello "arricchito" di didattica inclusiva, che propone un'idea estesa di equità nella didattica. Secondo tale visione, l'equità rappresenta la cifra di una didattica che deve essere al contempo efficace – centrata su principi educativi scientificamente fondati, su metodologie e strategie evidence based (Calvani, 2007; Hattie, 2009, 2012; Trincherò, 2013), in grado di aiutare l'apprendimento scolastico in relazione alle differenze di funzionamento di ciascun allievo, ed inclusiva (centrata su principi e valori inclusivi: autorealizzazione; personalizzazione, differenziazione, compartecipazione, sostegno all'autostima, clima positivo).

Secondo tale prospettiva, la didattica diventa davvero equa soltanto quando dotata di elementi per garantire l'equità, ovvero elementi in grado di offrire "pari opportunità" di sviluppo, apprendimento e partecipazione per tutti gli allievi, anche quelli con bisogni educativi speciali o "eccellenti", per potenziare, per sviluppare abilità, conoscenze e libertà nella direzione dello sviluppo globale di ciascuna persona (necessarie per il proprio progetto di vita) e delle sue competenze disciplinari e trasversali – in linea con quelle di "base" e di tipo "standardizzato" o comparabile (necessarie per l'accesso nel sistema-mondo-lavoro) – complementari a quelle trasversali e di vita (soft skills).

Le ricerche di autori come Mitchell possono essere assunte come base di riflessione e di lavoro in questa direzione; nel suo volume del 2008, *What really works in special and inclusive education*, attraverso l'analisi di oltre duemila articoli di ricerca, Mitchell offre indicazioni concettuali e operative sulle strategie di insegnamento di maggiore efficacia, fondate su evidenze, le quali contemplano sia l'aspetto di socializzazione, partecipazione e valorizzazione delle differenze individuali, sia il miglioramento/potenziamento cognitivo necessario anche per l'acquisizione delle competenze di base scolastiche. L'autore parte dalla considerazione che, per ogni bambino, l'educazione debba contribuire ad

accrescere la qualità di vita, a sviluppare competenze per gestire l'equilibrio tra indipendenza e interdipendenza e per essere cittadini attivi; perché questo sia possibile, ciascun alunno ha il diritto che gli educatori utilizzino le migliori strategie disponibili, fondate su evidenze. Il tema/problema di una formazione adeguata dei docenti risulta strettamente correlato. Un elemento di interesse, che necessiterebbe di ulteriori riflessioni per la messa in luce sia dei potenziali sia dei possibili rischi, si riferisce al fatto che, nel volume citato, l'inclusione viene descritta secondo la declinazione "operativa e specifica" di *Inclusive education* e costituisce essa stessa una delle strategie di qualità della scuola, evidence based (Strategy 25).

L'idea di didattica equa come efficace ed inclusiva, un'idea vicina anche al concetto di "qualità", consente di fare un passo avanti per provare a garantire il successo formativo e l'equità degli esiti e dei sistemi scolastici, ma al contempo favorisce la costruzione di un clima positivo di accettazione delle differenze, perché efficacemente considerate e valorizzate.

Si tratta di un'idea funzionale alla costruzione di un modello in grado di rimettere al centro della didattica quelle *subjective experiences* e "*missing dimension*" che facilitano la promozione dell'innovazione, dell'inclusione e del benessere. Come afferma Canevaro (2016), sono le dimensioni sommerse, invisibili e inattese ad essere foriere di innovazione e di inclusione. Occorre aprire i processi di insegnamento-apprendimento alle dimensioni inattese relative al *well being*, al progetto di vita di ciascun soggetto-attore, in quanto portatore di agency; viene così favorito uno spostamento concettuale dalla Scuola Buona alla Scuola Equa.

3. Il progetto di ricerca-azione-formazione: "Al Liceo ci stiamo anche noi...? Didattica per il successo formativo di tutti"

L'idea di didattica equa come integrazione di didattica inclusiva e di didattica efficace costituisce il modello di riferimento concettuale alla base del progetto di ricerca – azione avviato nell'A.S. 2015-16 presso una rete di licei del Piemonte, attualmente in fase di revisione ed ampliamento, di seguito sinteticamente illustrato.

Per quanto riguarda la didattica inclusiva, ci riferiamo al modello *Full Inclusion* dell'Index (Booth e Ainscow, 2002), in base al quale l'educazione inclusiva è un processo ricorsivo di decostruzione e ricostruzione, grazie al quale le scuole sono invitate ad autoriflettere sulle proprie pratiche e ad attivare *problem-solving* verso la rimozione delle barriere e la valorizzazione delle risorse per la partecipazione e l'apprendimento di tutti.

Per quanto concerne l'idea di didattica efficace, fondata su evidenze, ci riferiamo essenzialmente alle recenti scoperte e teorie sui processi di sviluppo e apprendimento, nel tentativo ambizioso di ricomporre il dilemma evidenziato da Stella (2016): «Ci riempiamo la bocca di didattica inclusiva, ma non è compatibile con l'autonomia del docente». Il superamento di modelli deterministici, a causalità diretta, a favore di modelli di tipo multifattoriale e probabilistico (Ruggerini, 2009), ha aperto il campo ad approcci integrati che contemplano prospettive piagetiane-costruttivistiche e prospettive innatistiche e modulari (Fodor, 1983) e delineano quadri neuropsicologici "complessi", come quello neurocostruttivista (Karmiloff-Smith 1996). Viene valorizzato il ruolo della neurodiversità e della complessità dei funzionamenti in relazione ai contesti, favorendo un'apertura al-

la modificabilità e al potenziamento operati dall'ambiente (e dalla stimolazione didattica), ad esempio, attraverso il cambiamento della nozione di funzioni cognitive danneggiate versus quella di funzioni cognitive risparmiate (Kamiloff-Smith, 2007). Gli apprendimenti devono essere visti come processi complessi, sia dal punto di vista sincronico sia diacronico, pertanto non si prestano ad approcci diagnostici e abilitativi-riabilitativi semplicistici e monofattoriali. A scuola occorre progettare e lavorare per competenze, ma contestualmente è importante lavorare sui processi cognitivi coinvolti nella didattica per competenze (metacognizione; problem solving; pianificazione; comprensione; flessibilità cognitiva; autoregolazione emotiva; competenze cinestesiche e visuospaziali ...).

La scuola equa e la didattica equa devono provare a lavorare su entrambi i livelli per avere più possibilità di successo. Anche l'intervento sull'errore offre la possibilità di riaggiornare la memoria di lavoro, capire la situazione e ripartire con la riattivazione dell'attenzione e delle altre risorse cognitive.

Le già citate metanalisi e i recenti studi sulle strategie *Evidence Based*, anche in ambito nazionale, offrono significative indicazioni sul potenziamento cognitivo e sull'apprendimento efficace.

La sperimentazione in Piemonte è stata avviata nell'A.S. 2015-16, con la costituzione di una rete di licei e l'identificazione di un gruppo di docenti delle discipline "topiche" (matematica e fisica; latino e greco; lingue straniere); questa prima fase ha visto la partecipazione attiva dei Dirigenti Scolastici, i quali hanno svolto ruoli e funzioni differenti, in alcuni casi di supporto, in altri di ostacolo alla prosecuzione della ricerca. In tal senso, il loro ruolo andrebbe meglio esplorato e gestito.

Nell'A.S. 2016-17, sono stati effettuati 4 incontri con i docenti, di conoscenza, informazione e formazione sul progetto e sulle tematiche correlate da approfondire, le quali sono state identificate nel dettaglio in itinere. L'idea sfidante è quella di provare ad affrontare una delle principali aree di criticità per l'inclusione scolastica e per il successo formativo degli allievi con bisogni educativi speciale, con particolare riferimento agli allievi con diagnosi di disturbi del neurosviluppo (DSA e ADHD).

La metodologia è centrata sulla prospettiva costruttivista autoriflessiva e Teacher Voice, a partire dall'esplorazione delle conoscenze dei docenti sugli allievi con BES e sulla didattica inclusiva, attraverso il confronto tra pari. Sono state indagate anche le conoscenze tacite (teorie ingenuie, credenze, percezioni), quale patrimonio essenziale in termini di risorse od ostacoli per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi. Il percorso è infatti centrato sullo scambio di riflessioni, esperienze, pratiche, servizi, utilizzo di risorse tra colleghi dello stesso ambito disciplinare, per promuovere l'inclusione attraverso il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento ordinari. In particolare, il focus della ricerca riguarda la realizzazione di una progettazione curricolare, che valorizzi i principi della didattica equa prima descritti, al fine di valutarne i vantaggi sui processi di apprendimento e di inclusione e, conseguentemente, corroborare la teoria assunta.

I risultati attesi vanno nella direzione di un doppio vantaggio: per i docenti, al termine della sperimentazione (che avrà durata biennale), ci aspettiamo un aumento della consapevolezza, delle conoscenze e delle competenze sul funzionamento degli studenti con BES e sulla didattica curricolare inclusiva; per gli studenti, un miglioramento degli esiti degli apprendimenti e del benessere percepito. La metodologia scelta consente infatti di valorizzare la dimensione partecipativa e di riconoscimento delle storie, dell'expertise e dell'agentività dei sin-

goli docenti e delle loro Istituzioni Scolastiche; viene inoltre favorito il supporto sociale tra professionisti, significativo fattore protettivo per il rischio burnout. Saranno raccolti dati quali-quantitativi pre e post attraverso semplici questionari e strumenti di monitoraggio e documentazione, in parte già predisposti; per gli esiti degli apprendimenti saranno valutati i risultati scolastici ottenuti prima e dopo la sperimentazione.

Conclusione

Dai primi dati raccolti, di tipo quali-quantitativo (numero degli istituti e dei docenti partecipanti; classi di concorso dei docenti coinvolti, numeri di allievi con BES nelle classi, esiti formativi, conoscenze e percezioni dei docenti sui BES e sulla didattica inclusiva; tipologie delle pratiche didattiche attuate; narrazioni sui casi problematici, bisogni formativi emergenti...), si conferma la situazione di scarsa conoscenza sui temi specifici dell'inclusione della didattica inclusiva, di confusione e scarsa consapevolezza rispetto al proprio compito professionale e alle richieste della scuola, delle famiglie e del Ministero. Emerge altresì la necessità di condivisione e di supporto sociale, tra colleghi, anche per il fronteggiamento di tali tematiche, le quali sono risultate misconosciute e "sotto traccia" rispetto alle percezioni di priorità e alle richieste delle scuole da loro riferite, centrate su alcuni aspetti di qualità ritenuti scollegati – quando non opposti – a quelli inclusivi (preparazione culturale disciplinare; uso delle nuove tecnologie; progettazione per competenze; preparazione all'Esame di Stato; partecipazione a progetti ministeriali di innovazione didattica).

L'utilizzo di alcuni strumenti di riflessione (griglie per la descrizione e la raccolta di dati; schede per la narrazione delle situazioni di problematicità) e le metodologie partecipative (discussioni in gruppi misti e disciplinari; gruppi di analisi dei casi e delle pratiche didattiche) hanno consentito lo sviluppo di nuove consapevolezze e hanno stimolato l'esplicitazione di bisogni formativi all'interno del gruppo, ai quali si è deciso di rispondere con momenti di discussione in plenaria e approfondimenti tematici con esperti, a richiesta.

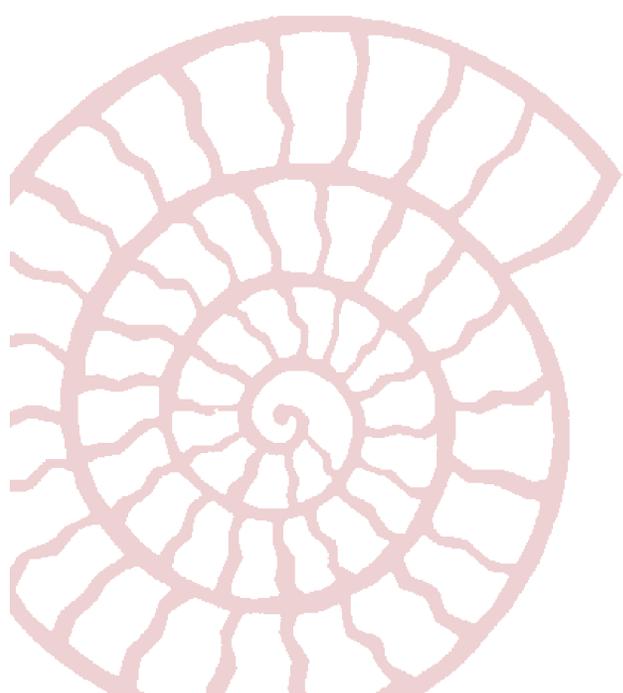
Tutti i partecipanti hanno espresso il desiderio di proseguire nel percorso di ricerca-formazione, ampliandolo e ponendo come obiettivo di lavoro futuro la ricerca di modalità di condivisione e di contaminazione delle conoscenze e competenze acquisite, con i colleghi della propria scuola.

Per quanto riguarda gli studenti, le prime valutazioni comparative sugli esiti pre e post sperimentazione e la somministrazione di questionari di percezione sono state riservate agli allievi con BES e sono in fase di analisi. Si prevede di estendere la rilevazione dei dati a tutti gli allievi, coerentemente con il modello inclusivo assunto.

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2016). Atti *Universal Inclusion. Convegno Cnudd*. Torino, 12-14 maggio.
- Caldin, R. (2010). *Disabilità e Migrazioni: intrecci, contrasti e prospettive*. Convegno *Alunni con disabilità, figli di migranti*. Bologna, 29 ottobre.
- Calvani, A. (2007). Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"? *Journal Of E-Learning And Knowledge Society*, 3(3), 139-146.
- Damiani, P. Santiniello, A. Gomez Paloma, F. (2014). *Ripensare la Didattica alla luce delle*

- Neuroscienze. Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 14(VIII), 83-105. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dovigo, F. (2016). La scuola come organizzazione inclusiva: un lungo percorso, Introduzione, In *None Excluded Inclusive Education Conference Proceeding*. Aprile 2016,
- Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*, London: Paul Chapman
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.
- Hodkinson, A. J. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education: a critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion'. *Research in Education*, 73, 15–28.
- Hyslop-Margison, Emery J.; Sears, A M. (2010). Enhancing Teacher Performance: The Role of Professional Autonomy, *Interchange. A Quarterly Review of Education*, 41(1), 1-15, Jan.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, MA: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. (2007). Williams syndrome. *Curr Biol.*, 17 (24): R1035–R1036.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London New York: Routledge.
- Moreira, P (2016). "Student Involvement with School", *2young2fail – Final Conference*. Torino: Fondazione San Paolo, 6 luglio.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ruggerini, C. (2009). Itinerari di sviluppo dei bambini dislessici: molteplicità dei fattori di protezione alla luce della Medicina Basata sulle Narrazioni. Convegno *La Dislessia tra i banchi di scuola e non solo*. Modena, 21 aprile, <http://csa.provincia.modena.it/>
- Santi, M. (2016). Atti "Universal Inclusion". *Convegno Cnudd*. Torino, 12-14 maggio.
- Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà dell'Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Sen, A. (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 41–58.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- SIPED (2014), *Ripensare la scuola nella società di oggi Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, disponibile all'indirizzo <http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>.
- Stella, G. (2016). *Neuroscienze, didattica e DSA*, disponibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=zm1TURGbeS4>.
- Trincherò, R., (2013), Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e vita*, 71(40), 40–56.





Metodologia Flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive

Flipped methodology between systemic inclusion and didactic-assertive perspectives

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno

tdegiuseppe@unisa.it

Felice Corona

Università degli Studi di Salerno

fcorona@unisa.it

ABSTRACT

The concept of inclusion, centered on the value of development as a systemic contextual process, is reflected in the didactic perspective of the flipped classroom (Bergmann et al., 2011). This methodology focuses on overcoming the linear transmission of knowledge in teaching, in that it overturns the roles and the rhythms of the educational process. The research being conducted at the University of Salerno concentrates on the training-educational needs of inclusive teaching on the value of education viewed as the “phenomenology of the existential evolution in the distinction of the rapport among formal, non formal and informal education (Margiotta, 2014a, p. 125 [my translation]). This work stems from a reflection on the problems connected to crossmedia and globalization (Beck, 2000a), the liquid society (Bauman, 2003a) and on the analysis of the social emergencies within an ecological-systematic development (Bronfenbrenner, 2002). This descriptive-transformative research (Cox et al., 2011) is articulated on two types of research contexts: general and situational, for a description and a critical reflection related to the individual and social transformations generated by a flipped teaching approach, which is not linear.

To date the research data highlighted the importance of the influence of teaching and the planning of an integrated educational system (Hawks, 1992), of empowerment, in the social-contextual and transformative promotion, in an ecological-inclusive perspective, through a process of identity awareness, sharing of values and an emotional-assertive connection.¹

Il concetto di inclusione, incentrato sul valore dello sviluppo, quale processo sistemico contestuale, viene declinato nella logica didattica del capovolgimento propria della flipped classroom (Bergman et al., 2011) che, incentrata sul superamento della didattica trasmissiva lineare, attua un ribaltamento di ruoli e tempi dell'azione educativa. La ricerca sperimentale (Dewey, 1961), dal titolo: “La flipped inclusion, tra impianto teorico e sperimentale dell'aula aumentata”, in atto presso l'Università di Salerno, partendo dall'analisi sia delle problematiche connesse alla crossmediale e globale (Beck, 2000a) società liquida (Bauman, 2003a), sia delle emergenze sociali di uno sviluppo ecologico/sistemico (Bronfenbrenner, 2002), si sofferma sui bisogni formativo-educativo di inclusive teaching methodology ed sul valore della formazione, quale “fenomenologia dell'evoluzione esistenziale nella distinzione dei rapporti tra educazione formale, non formale, informale” (Margiotta, 2014a, p. 125). Si colloca nella tipologia di ricerca, descrittivo-trasformativa (Cox et al., 2011) e si articola su due tipologie di contesto: generale e situazionale, per una descrizione ed una riflessione critica relativa alle tras-formazioni individuali e sociali generate da un agire didattiche capovolto e non lineare.

Ad oggi i dati di ricerca avvalorano l'importanza dell'incidenza didattica e delle progettazione d'empowerment di sistema integrato educante (Hawks, 1992), nella promozione tras-formativa socio-contestuale, in prospettiva ecologico-inclusiva, attraverso percorsi di consapevolezza identitaria, condivisione di valori e connessione emotivo-assertiva.

KEYWORDS

Inclusion, Systematic Didactics, Reversal, Trans-Formation, Prosociality.

Inclusione, Didattica Sistemica, Capovolgimento, Tras-Formazione, Prosocialità.

1 Tonia De Giuseppe ha curato il paragrafo: “La ricerca flipped inclusion tra posizione del problema, contesto e metodologie di sistema. Felice Corona ha curato il paragrafo: L'assertività prosociale nel sistema-comunità educante.

1. L'assertività prosociale nel sistema-comunità educante

Per incidere sulle trasformazioni sociali e rendere le *comunità educative inclusive*, è necessario operare azioni *d'empowerment di sistema* (Hawks,1992), incentrati sulla consapevolezza identitaria, un investimento sulla condivisione di valori e sulla connessione emotivo assertiva.

SCUOLA COMUNITÀ ED EMPOWERMENT (Hawks,1992)					
che promuove					
IDENTITÀ	SISTEMI CONDIVISI			CONNESSIONE EMOTIVA	
Appartenenza	Segni/Simboli/ Linguaggi	Valori e Norme	Esigenze	Influenza Reciproca	Sostegno Reciproco
con ambienti inclusivi, basati su:					
apertura		comunicazione	accettazione	fiducia	
PER INCIDERE SULLE TRASFORMAZIONI SOCIALI (Perkins & Zimmerman, 1995; Dallago, 2006)					

Fig. 4. Empowerment e scuola-comunità (De Giuseppe, 2016, p.60)

“Allo sviluppo della capacità empatica (Eisenberg, 2010) e della comprensione situazionale dell'altro (Zahn-Waxler et al., 1992) è connesso lo sviluppo di prosocialità comportamentale, promosso attraverso orientamenti alle prossimità relazionali (Eisenberg, Miller, 1987) e ai comportamenti di aiuto (De Giuseppe, 2016 p. 63)

Il coinvolgimento emozionale, che favorisce il self esteem e la competenza assertiva, motiva intrinsecamente ad un agire pro-sociale, dal carattere altruistico. Esso, nel suo manifestarsi in situazione, soprattutto di pressione da goal behaviors, genera stati d'emergenziale relazione d'aiuto e gestione delle conflittualità, che contribuiscono al superamento di eventuali stati aversivi negativi e di chiusura e favoriscono forme di prosociale assertività.

“Gli atteggiamenti improntati a responsabilità, fiducia in sé permettono l'affermazione dei diritti del singolo, nel rispetto di quelli altrui e rappresentano la capacità assertiva di comunicare desideri, intenzioni e giudizi, evitando ogni aggressività e minaccia”. (Corona et al., 2017, p. 85)

I processi di apprendimento sistemico improntati alla pro-attività costruttiva, cooperativa, autentica ed intenzionale sono significativi (Ausubel, 1962), se incentrati su complessi problemi scomposti in sotto-problemi, che nel perseguimento di goal directed, favoriscono la motivazione intrinseca, attraverso una rielaborazione e costruzione di significato personale, attribuito sulla base di saperi, sensazioni ed emozioni, contestualizzate in situazione.

Dalla condivisione dei bisogni e dalla consapevolezza degli stati di necessità o di difficoltà in cui perversa l'altro, favorisce la generazione di una forza propulsiva di aiuto e supporto al bisogno. Ciò promuove una pro socialità d'aiuto che si radica sia nel bisogno di accettazione sia nella ricerca di approvazione sociale, il cui beneficio è da rintracciarsi nella intrinseca soddisfazione per l'assertivo feedback positivo d'efficacia ed utilità. Tali comportamenti prosociali in pubblico accrescono la propria autostima.

“L'assertività non un modo di imporsi come potere estrinseco, bensì la capacità intrinseca di autoaffermazione (Nanetti, 2002).

ASSERTIVITA' (Galeazzi, 1994)				
Si suddivide in		SOCIALE		
		Padronanza relazionale		
d'approvazione		di Difesa	di Iniziativa	di Direttività
Positiva	negativa	dei diritti	Risolutiva dei problemi	Influenzare e gestire le decisioni
			soddisfacimento dei bisogni	

Fig. 5. Componenti del componenti del comportamento assertivo (Galeazzi, 1994):

L'investimento educativo in azioni didattiche cooperative, gradualmente complesse di capovolgimento inclusivo, promuovono progettazioni sistemiche d'empowerment assertivo pro sociale e favoriscono lo sviluppo di contesti inclusivi.

Lo sviluppo personale e le modifiche inclusive di contesto vengono attivate attraverso il *potere trasformativo dell'equilibrio*, che si realizza con forme di relazioni comunicative autentiche e intersoggettive: i livelli di trasformazioni e crescita sono favoriti da azioni di tipo investigativo (Inquiry learning) da orientare alla promozione di contesti inclusivi.

Ripercorrendo le logiche intrinseche dell'*experiential learning* (Kolb, 1984) l'apprendimento parte da azioni di singoli che, dall'osservazione dell'effetto provocato in situazione, attivano processi di generalizzazione, in future e potenziali condizioni analoghe. Ciò determina una rappresentazione schematica mentale o mappa cognitiva della situazione, *l'apprendimento latente*, (Tolman, Honzik, 1930), influenzato da fattori cognitivi precedentemente elaborati, ma utilizzati e sollecitati da un rinforzo, in situazione.

Il processo di metacognizione, che consente di comprendere i principi generali sottostanti ai rapporti causali, favorisce lo sviluppo delle abilità di connettere l'azione effettuata e gli effetti riscontrati in situazione, organizzando la conoscenza, scegliendo le strategie adatte e controllandone l'utilizzo strategico. Alla consapevolezza del principio generale consegue il circolo virtuoso d'applicazione esperienziale nel contesto di nuove azioni, che induce, attraverso forme di riflessione sul pregresso, a ripercorrere esperienze. La conoscenza, quale processo di costruzione di significato, pertanto, non rimane circoscritto alla sfera privata, ma si concentra sulla consapevolezza e riconoscimento dell'altro e della costruzione di senso soggettiva, il che si orienta all'accettazione e alla comprensione di prospettive.

"Ogni processo di apprendimento è un per-corso contestualizzato", che attraverso un forme di coinvolgimento pro-attivo ed una consapevolezza del valore dei singoli e delle collettività, deve promuovere contesti inclusivi, caratterizzati da "una convergenza fra interesse individuale e socio-organizzativo." (De Giuseppe, 2016, p. 57).

In tale prospettiva educativa bio-psico-prosociale, l'investimento formativo è

improntato allo sviluppo dell'area-competenze, attraverso un potenziamento della metacognizione e del mindfulness, a supporto di consapevoli e gratificanti processi di funzionamento cognitivo e sociale.

L'assertività, intesa come competenza sociale volta alla prosocialità, consente l'espressione manifesta del singolo per contesto relazionale.

I per-corsi formativi di prosocialità assertiva devono strutturarsi in fasi di promozione di

1) EQUILIBRATI COMPORAMENTI SOCIO-COSTRUTTIVI					
2) COMUNICAZIONE		3) CONOSCENZA			4) COSTRUZIONE
		controllo		incremento	Consapevolezza in situazione di
Verbale	Non verbale	ansia	paure	autostima	potenzialità
				sé e altri	Dei ruoli e comportamenti

Fig. 6. Tecniche di promozione dell'assertività (Giusti, Testi, 2006)

“Il repertorio di comportamenti verbali e non verbali, acquisiti attraverso l'apprendimento, l'assertività e la pro-socialità (Cottini, 2016) favoriscono la ricerca di risposte in contesti interpersonali e costituiscono un cardine fondamentale per la creazione di contesti di sviluppo e di inclusione, come la scuola”. (Corona et al., 2015 p. 85).

Nel riconoscimento del valore della libertà, propria ed altrui e nel riconoscimento del rispetto dei bisogni, delle relazioni e dei limiti, si colloca il senso profondo della reciprocità realizzabile, deprivata dai condizionamenti e pregiudizi di contesto, che caratterizza il comportamento assertivo pro-sociale, volto alla valorizzazione, al miglioramento dei risultati auspicati (Giusti, Ciotta, 2005).

L'educazione alla pro-socialità assertiva, trasversale alle procedure didattiche disciplinari, promuove la costruzione di un clima positivo, che è strettamente connessa all'attivazione di relazioni empatiche di ri-conoscimento dell'altro, intese come *nuova conoscenza*, ascolto attivo, libera ed emozionale espressione creativa che si potenzia attraverso relazionalità d'interdipendente positività. A tal scopo, l'intento della ricerca flipped inclusion dell'Università di Salerno si sofferma sulla sperimentazione di un agire didattico trasformativo- cooperativo di capovolgimento inclusivo/flipped inclusion, per contribuire sia al superamento sia di una linearità tra gli stili d'apprendimento docenti/discenti, sia al superamento di una rigidità di prospettive, status e visioni, nella formazione di personalità aperte al cambiamento e consapevoli dei processi sottesi.

“Il bisogno sociale di una gestione emozionale, con controllo delle pulsioni, accrescimento delle motivazioni, gestione (Beck, 2000b) di potenziali derive delle conflittualità, interiori e di contesto, (Gordon, 2014) in discriminazioni o omologazioni, colloca l'educativo in una posizione di rilievo formativo”. (De Giuseppe, 2016). Attraverso azioni di decondizionamento emozionale e la graduale eliminazione delle idee preconette, vengono razionalmente destrutturate pregiudizi in un riequilibrio funzionale-emozionale (Kelley, 1979), volto ad un qualitativo benessere ecologico-sistemico (Bronfenbrenner 2002).

2. La ricerca flipped inclusion tra posizione del problema, contesto e metodologie di sistema

Presso l'università degli Studi di Salerno è al terzo anno di sperimentazione un progetto di ricerca, dal titolo: Flipped inclusion tra impianto teoretico e sperimentale dell'aula aumentata". "Il termine flipped inclusion, locuzione idiomatica complessa, costituisce un modello didattico di trasformazione trasposizionale di metodologie socio-psicopedagogiche, dall'impianto didattico di promozione delle competenze sociali e prosociali." (De Giuseppe, 2016, p. 108).

La ricerca sperimentale flipped inclusion (Dewey, 1974) trae spunto dalle problematiche connesse alla crossmediale e globale (Beck, 2000a) società liquida (Bauman, 2003b), caratterizzata sia da frammentarietà e precarietà di senso e significati, sia da plurime relazioni e continue modificazioni di prospettive e di opportunità.

L'emergenziale *bisogno sociale* di uno sviluppo ecologico/sistemico (Bronfenbrenner, 2002) costituisce la rappresentazione ed esplicitazione delle prosociali competenze risolutive, volte alla rielaborazione e gestione (Beck, 2000b) di divergenze e conflittualità (Gordon, 2014), quali problematiche fluide, proprie di una società complessa

Su ciò si fonda il *bisogno formativo-educativo* di inclusive teaching methodology, per una gestione (Beck, 2000b) semplice (Sibilio, 2014) di divergenze conflittuali (Gordon, 2014) complesse (Schön, 1973; Galli, 2006; Morin, 1993), attraverso la riscoperta di spazi relazionali, gradualmente proposti, volti alla valorizzazione dell'opportunità formativa connessa ai rapidi, tendenzialmente voluttuari, cambiamenti/capovolgimenti, caratteristici della società liquida.

"La diluizione e la scomparsa della vita associativa significano infatti perdita di regole e valori che consentono ad una società di funzionare efficacemente". (Margiotta, 2014b, p. 7).

In tale ottica "...diventa prioritario garantire inclusione sociale (...), data da sistemi concatenati di propedeuticità macro, meso, eso e micro (Bronfenbrenner, 2002), che ne determinano senso e significato di contesto" (Corona et al., 2017, p. 3).

Pertanto, la formazione di *profili identitari complessi* implica processi di riconoscimento delle alterità e apertura a modificazioni di prospettive, frutto di incontri/confronti sistematici e strutturati in processi sistemici di autoconsapevolezza e consapevolezza, espressione di continui feedback retroattivi tra i sé-individuo e i sé-comunità.

Il concetto di riconoscimento della flipped inclusion si sostanzia in percorsi modulari ciclico-ricorsivi incentrati su azioni didattico progettuali di promozione 1) del self-esteem (Coopersmith, 1967); 2) dell'autoefficacia percepita (Bandura, 2001); 3) del ri-riconoscimento di sé (Derrida 2008; Ricoeur, 2005), nel confronto con l'altro; 4) del valore-comunità (Lewin, 1948) e valore-sistema (Orford, 1995), in prospettiva di qualitativo (Bronfenbrenner, 2002) ben-essere ecologico (Kelly, 1966).

La ricerca si articola su due tipologie di contesto di ricerca: *generale e situazionale*, volte ad una descrizione e ad un confronto circa i mutamenti dei comportamenti individuali e sociali, che incidono sulle modifiche del contesto. I contesti normativi di riferimento del campionamento, pur se differenti nelle normatività valoriali, sono rappresentati da regolamentazioni, valori e comportamenti condivisi, che determinano tras-formazioni incidenti sui risultati dell'inclusività di contesto. Dunque le ipotesi di ricerca sono descrittive (monovariate) e relazionali (multivariate).

La rilevazione del contesto immediato è determinata dalla modalità di presentazione degli input di ricerca, che incidono sulla cooperazione e sulla compartecipazione al processo.

La ricerca sperimentale, descrittiva e trasformativa (Cox, Geisen, Green, 2011) si pone come obiettivo la descrizione dell'incidenza di un diretto ed indiretto agire didattico d'interdipendenza cooperativa, applicata per fronteggiare, con graduali stadi di complessità, le problematicità emergenti, ma anche per potenziare l'empowerment (Piccardo, 1995) e la reciprocità positiva in azioni di ribaltamento proattivo, che a partire dalla microsocietà classe, si esplicitano in contesti formali, informali e non formali.

L'incidenza dell'agire didattico, che avviene attraverso luoghi reali e virtuali; è valutata relativamente alle modifiche emerse per livelli di cooperazione, sugli stili d'attribuzione e sui comportamenti proattivi e prosociali osservati (Roche, 1995). Dunque, la Flipped Inclusion sperimenta un modello didattico di progettazione volto alla promozione di competenze prosociali, considerate in una logica sistemica. Si fonda su una didattica inclusiva trasformativa, che ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento fatta da una lezione frontale, basata su una didattica trasmissiva di tipo top-down per avvalersi di ipotesi di co-progettazioni d'apprendimento bottom-up, che coinvolgano dal basso gli allievi e renderli coprotagonisti di decisioni costruttive, risolutive contestualizzate di problematiche conoscitive e relazionali emerse. Inizialmente si costruisce una rete di saperi per costruire e di sistemi di relazioni inclusive, in cui si punta alla valorizzazione delle singole differenze.

I contesti di apprendimento che si intrecciano nella logica della Flipped Inclusion ssi connettono al valore della formazione, quale "*fenomenologia dell'evoluzione esistenziale nella distinzione dei rapporti tra educazione formale, non formale, informale*" (Margiotta, 2014a, p. 125: *l'apprendimento non formale*, connesso ad attività pianificate, ma non esplicitamente progettate come apprendimento e che si esplica attraverso l'utilizzo di piattaforme di condivisione, come Blendspace; *l'apprendimento informale*, espressione di quotidiane esperienze di condivisione e confronto mediali o in presenza; *l'apprendimento formale*: organizzato in un contesto strutturato come l'aula tradizionale. Nella ricerca flipped inclusion si introduce il concetto di aula aumentata o aula oltre l'aula, nella rivalutazione del valore formativo-educativo rappresentato da ciascun luogo di condivisione, reale o virtuale in cui sperimentare l'incontro con l'altro ed in cui promuovere agire d'inclusione e benessere.

Le logiche didattiche sottese alla sperimentazione flipped inclusion hanno le loro radici nella flipped learning, che presuppone ribaltamento dei modelli didattici tradizionali di tipo trasmissivo ed in un investimento didattico in processi di costruzione condivisa e cooperata.

L'ampliamento della prospettiva di ricerca è però, volta ad operare metodologiche trasposizioni (Perrenoud, 1998; Chevallard, 1985; Wiley, 1985) didattiche *dell'apprendimento di sistema* (Alberici, 2002) alla cui struttura, (*learning society, learning organization e life long learning*) vengono affiancati e trasposti gli *approcci computazionali, semanticamente interpretativi*, che presuppongono una proceduralità per livelli sistemici di complessità, quali:

1. Comprensione dei bisogni in un'ottica sistemico-reticolare;
2. Processo ri-evocativo di trasformazione (Rossi, 2007, pag. 25) della conoscenza personale, che segue *approcci computazionali, semanticamente interpretativi*, e presuppongono una proceduralità per livelli sistemici di complessità;

3. Risoluzione delle difficoltà proprie di realtà (Dewey, 1961) fluide (Bauman, 2003b);
4. Apprendimento per problemi scomposti (Berthoz, 2011; 9) comprensione dei bisogni in un'ottica sistemico-reticolare, attraverso un processo ri-evocativo di trasformazione (Rossi, 2007, p. 25) della conoscenza personale.

Avvalendosi strategicamente delle azioni di prompting e fading, modeling, shaping e chaining, token economy, nella logica del *programma di intervento precoce di tipo comportamentale* (Lovaas, 2003): la flipped inclusion è volta alla promozione di competenze pro-sociali, con l'intento di favorire le capacità di comunicazione, relazione, discriminazione e imitazione, per garantire partecipazione, corresponsabilità ed autonomia, nel rispetto degli altri.

“Occorre riscoprire la centralità di una progettazione sociale dell'apprendimento. Focalizzata sulla Persona, (Mounier, 1999, p. 12.) co-costruttrice di conoscenza costruita da chi apprende (Berkeley 1998) ed espressione di contestualizzati valori culturali, civili ed esistenziali, è necessario puntare a uno sviluppo cognitivo, quale processo sociale (Vygotskij, 1930-1990) derivante dall'interazione con i pari (McKeachie, 1994) e con persone esperte, allo scopo di accrescere lo sviluppo del pensiero critico” (Corona, et al., 2017, p. 3). Le azioni della flipped inclusion si sviluppano in quattro sequenziali macro fasi progettuali-trasformative (Mezirow, Taylor, 2011), che nel ripercorrere la prospettiva ecologica di sviluppo macro, eso meso e micro sistemica (Bronfenbrenner, 2002), si esplicitano in 4 Keys, quali: Esplorare, Ideare, Progettare e Sperimentare (EIPS). Esse, declinate didatticamente sia nella modalità progettuale *top-down* (Macro-progettazione contestualizzata inclusiva – MAPCI e Meso-progettazione contestualizzata inclusiva – MEPCI), sia in prospettiva *bottom-up* (Micro-progettazione contestualizzata inclusiva – MIPCI).” (De Giuseppe et al., 2017, p.136), seguono la logica degli EAS –Episodi di apprendimento situato (Rivoltella, 2013): si strutturano su microlearning (Jenkins, Ford, & Green, 2013). In framework concettuali, con struttura plurifocale, nuclei concatenati e processi situati, ricorsivi, monitorati e valutati nell'ottica di sviluppo dell'interazione.

L'intento dell'impianto metodologico didattico è di promuovere role playing volti a sperimentare vissuti, che predispongano ad una “...mobilità, flessibilmente ri-modulante, ri-organizzatrice di senso, di significati di contesto e di conoscenze” (Corona et al., 2016, p. 5).

Si investe su un apprendimento per problemi scomposti, ed azioni progressive di elezione (Key), concettualizzazione (frame), focalizzazione su problema (framing), volte all'individuazione della possibile risoluzione (framework). I prompting sono predisposti con complessità crescente (overlearning) e i rinforzi seguono regole strutturate per obiettivo progressivo per fasi ed azioni. Si procede attraverso la *conoscenza*, la previsione, risoluzione delle situazioni-problema, *l'organizzazione* della conoscenza attraverso interconnessioni di agenti e azioni nodali; puntando ad affrontare il cambiamento e la complessità e ad un apprendere continuo, per l'intero *per-corso*, coniugandolo con il concetto di *inclusione* quale processo sistemico di sviluppo ecologico (Bronfenbrenner, 2002). Ogni proposta deve porsi come intrinsecamente congetturale e volta alla promozione di processi sistemico-reticolari di mutua trascendenza individuale ed intersoggettiva, per favorire attraverso la comprensione, la co-costruzione trasformativa di frame cognitivi, metacognitivi, socio-affettivo-rel-azionali, finalizzati ad una partecipata generazione di saperi (Margiotta, 2013). La complessità dei

fattori che intervengono nelle attività cooperativa necessita dell'individuazione per gruppo (micro, meso e macro) di un costante controllo individuale sia durante le fasi di svolgimento del lavoro (*monitoring*), sia durante la sua conclusione (*processing*), con schede secondo un *rubric di valutazione* standard, per ruolo e per obiettivo e per fasi, da inviare su piattaforma blendspace e tramite la compilazione di form sul sito flippedinclusion.it nell'area riservata. Sono previste strutturate analisi qualitative delle abilità, delle competenze/difficoltà relazionali, tramite check-list o liste di rilevazione predisposte, non a focalizzazione crescente, ma globale, che presuppongono una valutazione sistematizzata dell'osservazione, completa, sequenzialità delle abilità e funzionale a scopi condivisi per livelli. La valutazione quantitativa dei problemi comportamentali di interazione e isolamento dal gruppo (Cottini, 2016) si basa sull'osservazione sistematica della frequenza, durata e intensità dei goal behavior, sia su target behavior (Moore, Cheng, e Dainty, 2002).

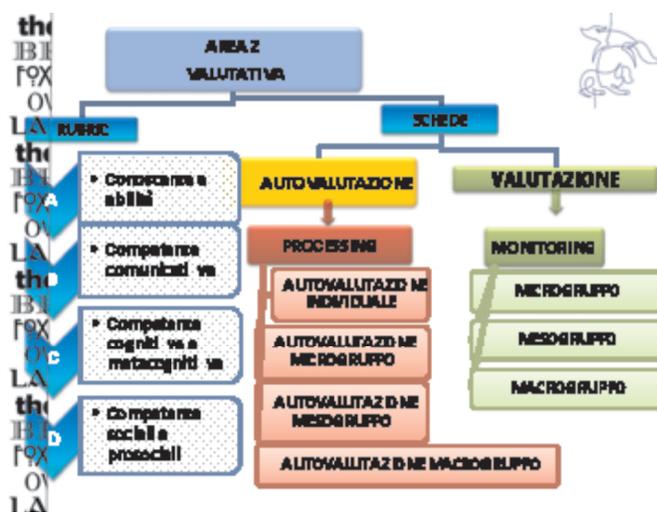


Fig. 1. Struttura assessment Flipped Inclusion

Conclusioni: Risultati ottenuti

Il progetto di ricerca triennale, che si articola per livelli: macrosistemico interistituzionale, meso sistemico (corso universitario o scuola); a livello microsistemico (contesto classe).

Nei primi due anni di ricerca, 2014/2015 – 2015/16 sono stati coinvolti 1120 studenti.

I dati raccolti, risultato d'incrocio di questionari qualitativi, in ingresso e finali, ed azioni valutative, autovalutative e progettuali, quantitative, sono stati tabulati per corsi, strutturate per fasi di monitoring individuale, di micro gruppo, meso e macro, e per competenze sociali e prosociali acquisite (*processing*). A ciò si aggiunge il riscontro relativo ai prodotti realizzati, che rappresentano l'espressione del rendimento produttivo per uno scopo condiviso. Esso, è connesso sia all'atmosfera, sia allo *stile di conduzione di un gruppo* (Maisonneuve, 1973) quale modalità per intraprendere e gestire relazioni sociali (Lewin, Lippit, White, 1939, pp. 271-299), che condiziona una cooperazione

interdipendente e positiva. Pertanto, questo aspetto rappresenta uno degli oggetti d'analisi valutativa nella FI operato sia dal docente che dai discenti nelle azioni di peer-assessment, funzionali alla rimodulazione degli interventi ecologico-didattici, nella rilevazione dei punti di forza e di debolezza (Moreno, 1953), ma anche nella valorizzazione di punti di forza.

Le attività di rilevazione, valutazione e monitoraggio sono state affiancate da studenti formati e rientrati nel gruppo di stagisti FI, attraverso i percorsi di ricerca su campo, così come previsti dal progetto di ricerca. Nel due anni di ricerca, 2014/2015 e 2015/16, i dati raccolti su 1120 persone, sono il risultato dell'incrocio d'azioni valutative, autovalutative e progettuali strutturate, nonché questionari, tabulati per corsi, per lavori individuali e per fasi.

Dai dati emerge con evidenza il progresso perseguito attraverso un agire cooperativo che giunge all'interdipendenza positiva, finalizzata ad uno scopo condiviso. Si evidenzia una interessante rilevazione statistica relativa alla differenza intergenerazionale con una bassa percentuale di interconnessione empatica inversamente proporzionale all'età degli studenti. Dalla somministrazione di questionari in modalità on line iniziali e finali sono emersi i miglioramenti e le trasformazioni relative all'area delle conoscenze e abilità disciplinari, ma soprattutto relativi alle competenze comunicative, cognitive e metacognitive, sociali e prosociali, nell'ottica della promozione di processi e contesti inclusivi, come si può osservare dai grafici che seguono.

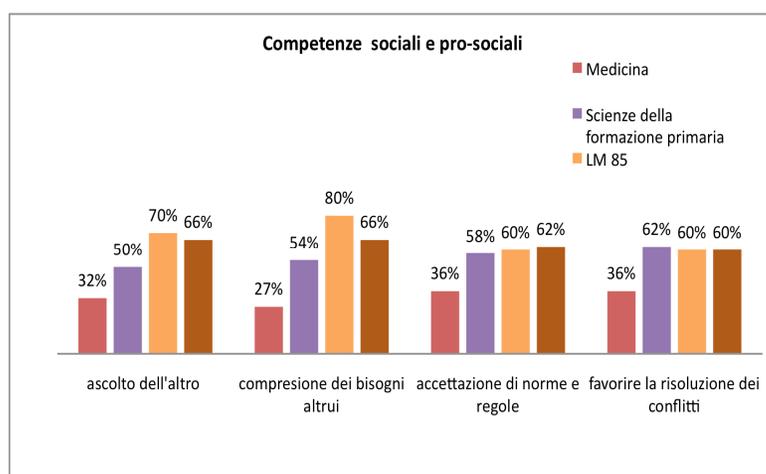


Fig. 2. Media dei dati a confronto relativi alle competenze sociali e prosociali raggiunte nel per-corso di ricerca biennale

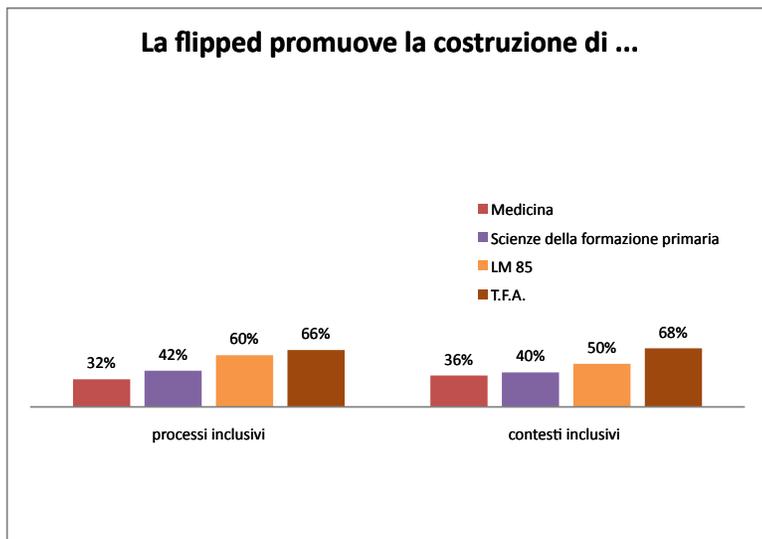


Fig. 3. Media dei dati del questionario a confronto relativi alle promozione dei processi e contesti e nel percorso di ricerca biennale

Le attività di ricerca-azione in flipped inclusion evidenziano altresì una interessante promozione della costruzione di processi e contesti inclusivi, con eguale percentuale riguardo ai contesti inclusivi e un crescendo invece riguardo ai processi inclusivi, dato ancor più evidente se lo si riferisce agli studenti adulti dei Tirocini formativi attivi.

Il successo formativo raggiunto nel primo anno di sperimentazione si è dimostrato in ascesa dal 30%, a picchi del 70% nel secondo anno di ricerca.

Il trend positivo corrobora la fiducia circa la validità applicativa di un agire didattico inclusivo da *aula aumentata*, incentrato sulla cooperazione trasformativa partecipata (Minello 2012), attraverso: l'attivazione di processi comunicativi/formativi formali, informali e non formali; i livelli di complessità, volti alla promozione competenze di gestione emozionale, motivazionale, conflittuale e pro-sociale in un'ottica ecologica sistemica.

Ad oggi i dati di ricerca del progetto avvalorano la tesi di un agire didattico inclusivo incentrato sulla cooperazione trasformativa partecipata, attraverso l'attivazione di processi comunicativi/formativi formali, informali e non formali, che promuovano competenze di gestione della prosocialità anche al fine di un utilizzo critico, consapevole e proattivo delle offerte di una liquida società della conoscenza per una ecologica costruzione di relazioni.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *The Journal of General Psychology*, 66, 213-244.
- Bandura, A., (2001). Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia. In Caprara, G. V. (a cura di). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2003a), *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.

- Bauman, Z. (2003b). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (tr.it Privitera, W., Sandrelli, C.) (2000a). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, 1° ed. Roma: Carocci Editore.
- Beck, U. (a cura di Mezzadra S.) (2000b), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966/1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Bergmann, J., Sams, A. (2011). How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning. *The Daily Riff*. Available at: <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>.
- Berkeley, G. (1998). *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge*. Oxford: Oxford University Press Academy.
- Berthoz, A. (tr. Niola F.) (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: CA, Freeman.
- Corona, F. De Giuseppe, T. (2015). Dai complessi scenari dell'apprendere ai decostruibili contesti didattici inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2.
- Corona, F. De Giuseppe, T. (2017). La Flipped inclusion, tra impianto teoretico e didattica sperimentale di aula aumentata per una didattica inclusiva. *Pedagogia Più Didattica*, 3. Trento: Centro Studi Erickson
- Corona, F., Cozzarelli, C. (2012). *Mind mapping and working memory. La rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. Lecce: Pensa.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cox, P., Geisen, T., Green, R. (2011). *Qualitative research and social change. European context*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- De Giuseppe, T. (2016). *Bisogni educativi speciali: empowerment e didattiche divergenti per decostruirne la complessità*. Avellino. Il Papavero.
- De Giuseppe, T. (2016). Il benessere tra vicinanza prosociale, percezioni soggettive e valorialità situate. In Corona F. & De Giuseppe T. *Prosocialità, tecnologie inclusive e progettazione universale nei disturbi specifici dell'apprendimento*. Avellino. Il Papavero.
- De Giuseppe, T. (2016). Mutismo selettivo e flipped inclusion tra prospettive ecologico sistemiche e modellizzanti capovolgimenti inclusivi. In Corona, F. De Giuseppe, T., Il Mutismo selettivo e la didattica flipped in ottica sistemica. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1, 108-119. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Giuseppe, T. (2016). Gestione emozionale e potenziale inclusivo-trasformativo della didattica capovolta. In Corona, F. & De Giuseppe, T. *Autismo: tra prospettive teoriche emozionali ed investimenti educativi trasformativo-inclusivi*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2.
- De Giuseppe, T., Corona, F. (2017). La didattica flipped for inclusion. Limone, P. P. Parmigiani D. *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit.
- Derrida, J. (2008). *Incondizionalità o sovranità*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961). *Logica: teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1961). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1974). *Logica: Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
- Eisenberg, N., Spinrad T. L., Eggum N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation And Its Relation To Children's Maladjustment. *Ann Rev Clin Psychol*, April 27; 6, 495-525.
- Eisenberg, N., Miller, P. (1987). Relation of empathy to prosocial behavior. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Gadomski, A. M. (1994). Top-down Object-based Goal-oriented Approach (TOGA meta-theory). In Gadomski A. M. (Ed.). *TOGA: A Methodological and Conceptual Pattern for modeling of Abstract Intelligent Agent*. Proceedings of the *First International Round-Table on Abstract Intelligent Agent*. 25-27 Gen., Rome, 1993. Roma: ENEA.
- Galeazzi, A. (1994). *Personalità e competenza sociale*. Pordenone: ERIP.
- Galli, C. (2006). *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino.
- Giusti, E., Testi, A. (2006). *L'assertività. Vincere quasi sempre con le 2 A*. Roma. Sovera.

- Giusti, E., Ciotta, A. (2005). *Metafore nella relazione d'aiuto e nei settori formativi*. Roma: Sovera.
- Gordon, T. (2014). *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Hawks, J. H. (1992). Empowerment in nursing education: concept analysis and application to philosophy, learning and instruction. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 609-618.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione*. Milano: Apogeo.
- Johnson, D. W. e Johnson R. T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames, & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education. The classroom milieu*, 2 (pp. 249-286). San Diego, CA: Academic Press.
- Kelley, H. H. (1979). *Personal relationships: Their structures and processes*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Kelly, J. G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *American Psychologist*, 21(69), 535-539.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row Publishers. Tr. It. (1972). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lovaas, O. I. (2003). Teaching Individuals with Developmental Delays, Basic Intervention Techniques. *Pro-ed, Texas*. www.proedinc.com.
- Maisonneuve, J. (1973). *La dinamica di gruppo*. Milano: Celuc Libri.
- Margiotta, U. (2013). *L'apprendimento intergenerazionale*. CISRE – Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata, Università Ca'Foscari Venezia. Paper interno. In press, 34-36
- Margiotta, U. (2014a). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce: Pensa.
- Margiotta, U. (2014b). *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. Lecce: Pensa.
- McKeachie W. J. (1994). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 9th Ed., Lexington, MA: D. C. Heath and Co.
- Minello, R. (2012). *I nodi della trasformazione. Antropologia e formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Moreno, J. L. (1953/1954). *Principi di sociometria di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas Kompass.
- Morin, E., (tr. it. a cura di Corbani, M.) (1993). *Introduzione al pensiero complesso Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mounier, E. (1999). *Il personalismo*. Roma: A.V.E.
- Nanetti, F. (2002). *Assertività ed Emozioni. Manuale di formazione integrata alla comunicazione efficace*. Bologna. Pendragon.
- Orford, J. (1995). *Psicologia di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Perrenoud, P. (1998) La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 3.
- Ricoeur, P. (2005) *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*. Milano: Cortina.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Roche, R. (1995). *La condotta pro-sociale. Terapia del comportamento*. Roma: Bulzoni.
- Rossi, P. G. (2007) Design and ongoing monitoring systems for online education. *On Line Educa Berlin*, 141.
- Schön, D. A. (1973). *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Tolman, E., Honzik, C. H. (1930) Introduction and removal of reward, and maze performance in rats. *University of California Publications in Psychology*, 4, 257-275.
- Vygotskij, L.S. (1930-31/1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. E altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Zahn-Waxler, C, Radke-Yarrow, M, Wagner, E, Chapman, M. 1992. Development of concern for others. *Dev. Psychol.* 28, 126–36.



L'iPad nella scuola primaria: il ruolo dell'atteggiamento degli insegnanti nell'uso del tablet in classe

iPad in primary school: the role of teachers' attitudes towards using the tablet in classroom

Fabio Dovigo
Università di Bergamo
dovigo@unibg.it

ABSTRACT

School attention towards the rapid spread of new technologies as a means to improve the learning experience of pupils have steadily grown over time. Many researchers suggest that tablets are an especially versatile technology in education. They introduce students to a mobile form of learning and allow them gather and manage real-time data from the large amount of information they face today. The iPad is one of the most used tablet in schools, currently covering over 75% of the global education market. However, despite the obvious potential of iPad for learning, investigation addressed to confirm the actual benefits of using it, especially in primary school, are still limited. From this point of view, special attention should be paid to the role of teachers' attitudes, ie whether they are actually inclined to integrate this device into their daily teaching practices, and the reasons why they would decide whether or not to do so. Our research is directed to deepen what are the attitudes of primary school teachers face to the introduction of the iPad in their teaching activities, and what are the positive and negative aspects they came upon using the tablet in classroom.

Da tempo la scuola pone una crescente attenzione alla rapida diffusione delle nuove tecnologie come mezzo per migliorare l'esperienza di apprendimento degli alunni. In tal senso, diversi ricercatori suggeriscono che i tablet a scuola rappresentano una tecnologia particolarmente versatile, in quanto permettono agli studenti di imparare a utilizzare ovunque e in tempo reale le informazioni necessarie a gestire la mole di conoscenze con cui devono confrontarsi oggi. L'iPad è uno dei tablet più utilizzati nelle scuole, coprendo attualmente oltre il 75% del mercato della formazione a livello globale. Tuttavia, nonostante le evidenti potenzialità dell'utilizzo dell'iPad per l'apprendimento, le indagini volte a confermare gli effettivi benefici dell'impiego di questo tipo di strumento, in particolare nella scuola primaria, sono ancora limitate. Da questo punto di vista, una dimensione che necessita di particolare approfondimento è il ruolo che gioca l'atteggiamento degli insegnanti, ossia se essi sono effettivamente orientati a integrare questo dispositivo nelle loro pratiche didattiche quotidiane, e quali sono i motivi per cui decidono o meno di farlo. La nostra indagine è stata pertanto rivolta ad approfondire qual è l'atteggiamento dei docenti di scuola primaria rispetto all'introduzione dell'iPad nella loro pratica di insegnamento, e quali sono gli aspetti positivi e negativi da essi riscontrati nel corso della loro esperienza didattica con il tablet.

KEYWORDS

iPad, Tablet, Primary School, Teachers' Attitudes.
iPad, Tablet, Scuola Primaria, Atteggiamento dei Docenti.

1. Introduzione

Da tempo la scuola pone una crescente attenzione alla rapida diffusione delle nuove tecnologie come mezzo per migliorare l'esperienza di apprendimento degli alunni. In tal senso, negli ultimi anni l'adozione e utilizzo in classe di strumenti digitali come il tablet è stata particolarmente incentivata in diversi ordini di scuola (Banister, 2010; Bonds-Raacke, Raacke, 2005; Enriquez, 2010). Ciò ha contribuito ad avviare un cambiamento rispetto alla concezione tradizionale del ruolo dell'ICT a scuola, che vedeva l'utilizzo del computer confinato all'approfondimento di determinati contenuti in ore e aule specifiche. L'introduzione di dispositivi come i tablet, portatili, senza cavi e sempre connessi a Internet, sta emergendo come un'innovazione destinata ad avere un impatto particolarmente rilevante rispetto al modo in cui viene organizzato il processo di apprendimento, per quanto riguarda non solo alcuni particolare argomenti, ma tutto l'insieme delle attività che compongono il curriculum (Crichton et al., 2012; Murray, Olcese, 2011; Peluso, 2012).

Diversi ricercatori suggeriscono che i tablet a scuola rappresentano una tecnologia particolarmente versatile, in quanto permettono agli studenti di imparare a utilizzare ovunque e in tempo reale le informazioni necessarie a gestire la mole di conoscenze con cui, da nativi digitali, devono confrontarsi oggi (Moran et al., 2010). I tablet risultano facilitare l'apprendimento personalizzato, in quanto gli insegnanti possono utilizzare i dispositivi come strumenti che favoriscono lo *scaffolding* rispetto all'apprendimento degli studenti (Lemke et al., 2009). Inoltre i tablet offrono l'opportunità di consolidare i legami tra la scuola e l'ambiente esterno, riducendo la distanza tra l'attività degli studenti in classe e la loro esperienza quotidiana al di fuori dell'aula, e aiutando così gli alunni a orientarsi in un mondo ormai saturo di comunicazioni digitali. Considerato il costo relativamente contenuto dei tablet, ciò risulta rilevante anche al fine di ridurre il divario digitale che caratterizza soprattutto gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate o a basso reddito (Melhuish, Falloon, 2010). Inoltre per gli alunni più giovani la modalità *touch screen* consente una manipolazione più diretta e intuitiva da imparare rispetto al *mouse* (Buxton et al., 1985; Huang et al., 2012). In generale, essendo cognitivamente più semplici da gestire, gli insegnanti tendono a utilizzarli più spesso di quanto non facessero in precedenza con i computer desktop o laptop (Geist, 2012).

L'iPad è uno dei tablet più utilizzati nelle scuole, coprendo attualmente oltre il 75% del mercato della formazione a livello globale (Khadage, 2013). Al fine di rendere il dispositivo più fruibile e accessibile a tutti gli utenti, Apple ha incorporato nella progettazione dei dispositivi più recenti i principi dell'Universal Design for Learning. Tale approccio mira a tenere in considerazione le diverse esigenze e peculiarità degli studenti (come ad esempio gli alunni con disabilità) adottando un design flessibile rispetto all'utilizzo dei dispositivi in termini di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni (Hall et al., 2012). Infine, l'iPad permette agli utenti l'accesso a una molteplicità di *app* educative (oltre 500.000) di cui la maggior parte è rivolta a bambini in età prescolare e della scuola primaria (Shuler, 2012). Tuttavia, nonostante le evidenti potenzialità dell'utilizzo dell'iPad per l'apprendimento, la realizzazione di indagini volte a confermare gli effettivi benefici dell'impiego di questo tipo di strumento in classe è ancora limitata (Banister, 2010; Koile, Singer, 2008). Una dimensione che necessita di particolare approfondimento è, in particolare, il ruolo che gioca l'atteggiamento degli insegnanti verso l'innovazione tecnologica costituita dai tablet. Analizzare tale dimensione risulta infatti fondamentale per comprendere in che misura l'uso di

nuove tecnologie possa effettivamente radicarsi all'interno del contesto scolastico (Ertmer, 2005). Nonostante la crescente diffusione di forme di comunicazione digitale nella vita quotidiana, le indagini mostrano infatti che nella scuola permane un sistematico sotto-utilizzo e una scarsa integrazione da parte degli insegnanti di tali risorse nel curriculum (Gray et al., 2010, Vivanet, 2013). Per indagare i fattori che influenzano l'adozione del tablet nell'attività didattica quotidiana appare dunque essenziale capire il punto di vista dei docenti al riguardo.

La ricerca evidenzia come in generale l'atteggiamento degli insegnanti verso le tecnologie sia determinato, oltre che da vincoli istituzionali, da fattori personali che comprendono la propria filosofia di insegnamento, le percezioni e convinzioni verso la tecnologia, in che misura ci si sente a proprio agio con essa e quanto la si utilizza. Quest'ultimo punto è il più difficile da affrontare, e può incidere più dei vincoli istituzionali sull'uso effettivo della tecnologia che l'insegnante fa nella propria classe (Ertmer et al., 1999; Ertmer et al., 2012; Zhao et al., 2002). A ciò va aggiunto che la maggior parte dei docenti si è formata a partire da un modello tradizionale di apprendimento, e le norme e regole che hanno interiorizzato rispetto a questi metodi di insegnamento esercitano una forte influenza sul modo in cui essi usano o meno la tecnologia (Sheingold, 1991; Russell et al., 2003). Le indagini mostrano come gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti rispetto alla tecnologia siano strettamente allineati alle loro pratiche didattiche, e che i docenti più convinti riguardo al potenziale delle tecnologie nell'aiutare l'apprendimento degli studenti sono anche quelli che le usano di più e in modo più vario (Blackwell, 2013). Alcuni studi propongono inoltre di leggere l'atteggiamento dei docenti a partire dal loro livello di accettazione/resistenza nei confronti delle nuove tecnologie. L'integrazione in classe della tecnologia spesso infatti non riesce a causa di una mancata accettazione da parte dei suoi potenziali utenti (Calvani, 2012). Di conseguenza, anche l'efficacia dell'introduzione odierna dell'iPad in modo intensivo nelle scuole dipenderebbe in buona parte dalla misura in cui gli insegnanti ne apprezzano l'uso (El-Gayar, Moran, e Hawkes, 2011).

Al di là dal potenziale tecnologico ed educativo dell'iPad, la domanda chiave è dunque se gli insegnanti sono effettivamente orientati a integrare questo dispositivo nelle loro pratiche didattiche quotidiane, e quali sono i motivi per cui decidono o meno di farlo (Brown, Warschauer, 2006). A tal fine, è importante comprendere anche quali siano le resistenze che l'uso del tablet porta con sé per i docenti. Nel momento in cui apre la strada a nuove potenzialità per l'insegnamento, l'introduzione di una nuova tecnologia tende infatti inevitabilmente a mettere anche in questione la situazione preesistente (Wartella et al., 2010). Come ogni organizzazione, anche la scuola tende a contrastare i cambiamenti, siano essi tecnologici o meno, attraverso forme di resistenza attiva o passiva rappresentate dalla struttura gerarchica, dal sistema di regole e decisioni in uso, e dal riproporsi di metodi di insegnamento tradizionali ancorati all'abitudine (Chubb, Moe, 1990; Collins, Halverson, 2009). Del resto alcune tecnologie adottate, in particolare a livello amministrativo, vengono vissute dagli insegnanti come un ulteriore appesantimento del carico burocratico già esistente, e pertanto osteggiate in modo più o meno esplicito, soprattutto se risultano sottrarre tempo all'attività didattica o interferiscono con ciò che gli insegnanti intendono come efficace funzionamento di quest'ultima (Buckingham, 2007). L'introduzione di innovazioni tecnologiche tende dunque a incontrare un notevole livello di "attrito" da parte della scuola e dei singoli insegnanti, che può essere ritenuto in parte responsabile dello scarso utilizzo di tali risorse che abbiamo rilevato in precedenza (Blackwell et al., 2013).

Non mancano tuttavia esempi di scuole e docenti che invece mostrano grande interesse e investimento verso le possibilità offerte alla didattica dall'adozione di tecnologie come l'iPad. Le dichiarazioni roboanti che spesso accompagnano la presentazione di nuovi dispositivi o applicazioni per l'educazione da parte dell'industria contribuiscono peraltro a polarizzare il campo degli atteggiamenti in due posizioni contrapposte, gli "entusiasti" e gli "scettici" (Collins, Halverson, 2009). Tale dicotomia non favorisce una corretta valutazione degli esiti che l'introduzione di tali tecnologie può avere nella scuola (Becker, Ravitz, 1999; Cuban et al., 2001). In questo senso, un'analisi dell'atteggiamento attraverso cui i docenti guardano all'adozione di uno strumento come l'iPad nelle loro pratiche quotidiane di insegnamento può contribuire ad approfondire quali sono i suoi reali modelli di utilizzo e le effettive possibilità di integrazione all'interno delle attività curriculari (Carenzio et al., 2014; Ifenthaler, Schweinbenz, 2013; Liu et al., 2016; Pynoo, Braak, 2014). Le ricerche su questo tema sono state realizzate soprattutto a livello di scuola secondaria, mentre sono assai meno diffusi gli studi relativi alla scuola primaria (Flewitt, et al., 2015; Henderson, Yeow, 2012; Hutchison, 2012; Kucirkova, 2014; Peria, 2013; Peria et al., 2014). Questi ultimi sottolineano l'esistenza di alcuni elementi critici, in particolare per ciò che concerne la gestione tecnica dei dispositivi e la scelta delle *app*. Rispetto a quest'ultimo punto, Brown e Harmon (2013) evidenziano l'importanza che la scelta e la valutazione delle *app* venga fatta in stretta collaborazione con gli alunni, così da sostenere la motivazione e accrescere la capacità di questi ultimi di selezionare attività e livelli in modo sempre più autonomo.

La nostra indagine è stata pertanto rivolta ad approfondire qual è l'atteggiamento dei docenti di scuola primaria rispetto all'introduzione dell'iPad nella loro pratica di insegnamento, in che misura siano presenti elementi di accettazione e resistenza nell'utilizzo di tale dispositivo, e quali sono più in generale gli aspetti positivi e negativi riscontrati nel corso della loro esperienza didattica.

2. Metodologia

La ricerca è stata effettuata in un Istituto comprensivo della Lombardia, e ha coinvolto le insegnanti di due classi quarte e due quinte dello stesso plesso, frequentate rispettivamente da 21 e 22 alunni (classi quarte), 24 e 19 alunni (classi quinte). Sia in una quarta che in una quinta era presenti un alunno con disabilità seguito da un'insegnante di sostegno e da un'assistente educatrice. Gli alunni di nazionalità non italiana erano 7 nelle due classi quarte, e 5 nelle quinte. Tutti erano alunni bilingui di seconda generazione e iscritti dalla classe prima, tranne un alunno di origine indiana che era stato inserito l'anno precedente in una delle quarte.

Sulle classi lavoravano 6 insegnanti curricolari, 2 insegnanti di sostegno e 2 assistenti educatrici. Benché queste ultime non fossero docenti, abbiamo ritenuto opportuno inserirle nell'indagine in quanto il loro coinvolgimento nel team di insegnanti rispetto a tutte le attività scolastiche (comprese le decisioni sulla didattica con l'iPad) era molto forte. La tabella 1 riporta la descrizione delle caratteristiche delle insegnanti che hanno preso parte all'indagine.

Insegnante	Età	Classe	Ruolo	Anzianità di insegnamento (anni)	Conoscenza iPad
ML.	42	4	Insegnante curricolare	10	No
B.	38	4	Insegnante curricolare	6	Si
M.	57	4	Insegnante curricolare	12	No
G.	45	4	Insegnante di sostegno	15	No
C.	33	4	Assistente educatrice	6	iOS (iPhone)
MB.	45	5	Insegnante curricolare	12	Parziale
E.	45	5	Insegnante curricolare	9	No
S.	51	5	Insegnante curricolare	20	No
A.	42	5	Insegnante di sostegno	11	Ebook
V.	28	5	Assistente educatrice	4	Tablet (no Mac)

Tab. 1. Le docenti partecipanti all'indagine

Considerato che la diffusione dell'uso di tablet nella scuola primaria italiana è ancora molto limitata, una selezione casuale delle classi da coinvolgere nella ricerca non era operabile. Pertanto le classi partecipanti rappresentano un campione di convenienza, identificato tra le scuole che hanno recentemente avviato la sperimentazione con l'iPad. Grazie al progetto Cl@sse2.0 e alla donazione da parte di uno sponsor, gli alunni delle classi quarte e quinte della scuola analizzata (individuate come classi pilota per il progetto) avevano a disposizione in comodato d'uso un'iPad per la durata dell'anno scolastico. Al momento dello svolgimento della ricerca, il progetto era in corso da cinque mesi.

Nello scegliere la metodologia da utilizzare per la ricerca si è optato per un approccio qualitativo. Da un lato infatti il numero limitato di partecipanti all'indagine non consentiva un trattamento dei dati sul piano statistico. Dall'altro, eravamo interessati a comprendere in profondità il punto di vista delle insegnanti, in particolare le motivazioni sottostanti gli atteggiamenti e le scelte da loro operate nei confronti dell'utilizzo dell'iPad. Per questo motivo è stata adottata una strategia di ricerca fondata su due strumenti, l'osservazione partecipante e l'intervista semi strutturata.

Le osservazioni sono state condotte all'interno delle quattro classi nel corso di due mesi durante le attività che prevedevano l'uso del tablet, per un totale di 38 ore. A seguito delle perplessità espresse dalla dirigenza dell'istituto rispetto alla raccolta di materiali fotografici o video, abbiamo preferito optare per una modalità di osservazione carta e penna, comunque più che adeguata rispetto allo scopo dell'indagine, ossia fornire evidenze che supportassero il successivo svolgimento di interviste con le docenti riguardo al loro rapporto con l'iPad nella didattica. Il lavoro di osservazione ha permesso in tal modo di raccogliere un insieme di dettagliate note sul campo, che sono state successivamente trascritte tramite *text processor* per la successiva analisi.

Le interviste semi strutturate sono state condotte con le otto docenti e le due assistenti educatrici che erano state precedentemente osservate durante la loro at-

tività con l'iPad in classe. Tutte le intervistate adoperavano l'iPad durante le loro lezioni, sebbene le modalità di utilizzo variassero in modo consistente a seconda della singola docente. Le interviste includevano le seguenti aree tematiche:

- Esperienze precedenti nell'ambito ICT a scuola e altrove, e in particolare nell'uso di tablet;
- Riflessioni sulla propria modalità di utilizzare l'iPad nelle attività didattiche (sulla base delle osservazioni in classe);
- Elementi ritenuti positivi nell'utilizzo dell'iPad in classe;
- Elementi ritenuti negativi nell'utilizzo dell'iPad in classe;
- Possibili aree di miglioramento alla luce dell'esperienza svolta.

L'adozione di aree tematiche, anziché di una scaletta di domande, aveva lo scopo di mettere a proprio agio le insegnanti rispetto a un argomento sul quale alcune si sentivano ancora alle prime armi, ed era dunque necessario stabilire un clima non giudicante per l'intervista. Inoltre una certa sovrapposizione tra le aree ha permesso di ricondurre la conversazione verso il tema oggetto dell'indagine (atteggiamento dei docenti) laddove spesso le intervistate tendevano a portare l'attenzione sul comportamento degli alunni anziché sul proprio vissuto professionale. Infine, lo schema semistrutturato era finalizzato a permettere non solo l'elicitazione di risposte da parte delle insegnanti, ma anche l'emergere di quelle dimensioni che le intervistate consideravano cruciali dal punto di vista della loro esperienza didattica con l'iPad. Tutte le dieci interviste sono state audiodisegnate e successivamente trascritte verbatim mediante *text processor*.

Costrutto	Significato
Accettazione/Resistenza	Atteggiamento di apertura o entusiasmo nei confronti dell'uso del tablet vs. atteggiamento di diffidenza o scetticismo.
Opportunità	Facilità d'uso dell'iPad. Valore aggiunto rispetto alle potenzialità di apprendimento degli studenti. Possibilità che offre rispetto ad altre modalità di apprendimento.
Didattica innovativa/tradizionale	Tendenza delle insegnanti a utilizzare l'iPad come supporto al modo tradizionale di fare lezione o come strumento per favorire una didattica centrata sull'alunno
Collaborazione	Utilizzo dell'iPad come supporto per l'organizzazione del lavoro di gruppo in classe e dello scambio con gruppi all'esterno della classe.
Difficoltà	Problematicità tecniche riscontrate nell'utilizzo del dispositivo. Difficoltà nell'individuare contenuti appropriati all'attività didattica progettata.
Interferenza	Criticità dovute all'iPad come fonte di possibile distrazione durante la lezione o di usi da parte degli alunni non connessi alla didattica.
Preparazione	Percezione degli insegnanti di possedere competenze non adeguate rispetto all'uso dell'iPad in classe. Necessità di ricevere maggiore preparazione e/o supporto al riguardo.

Tab. 2. Costrutti tematici emersi dall'indagine

I testi raccolti sia attraverso le osservazioni che durante le interviste sono stati successivamente sottoposti dai ricercatori a un lavoro di analisi mediante l'utilizzo di Atlas.ti®, al fine di effettuare una sistematica comparazione tra i dati. Sono state in tal modo estrapolate e codificate le stringhe significative in termini di concetti e categorie (nodi, nel linguaggio di Atlas.ti) emergenti dai testi esaminati. Sempre tramite il software di analisi qualitativa, tali codici sono stati poi discussi e rielaborati da due ricercatori indipendenti, così da assicurare un livello consistente di affidabilità dei risultati in termini di inter-coder agreement ($k=0.87$). Si è così giunti all'identificazione dei legami tra i diversi nodi individuati nel corso dello studio, e alla costruzione di costrutti tematici di sintesi (super-codici) che hanno condotto all'interpretazione complessiva dei dati raccolti. La tabella 2 riassume i costrutti tematici emersi dal lavoro di analisi.

Tali costrutti, insieme a un approfondimento rispetto alle esperienze pregresse delle insegnanti, vengono analizzati e discussi nella sezione seguente.

3. Analisi

3.1. Le esperienze pregresse delle insegnanti

Per comprendere l'atteggiamento delle docenti nei confronti dell'introduzione dell'iPad come strumento per la didattica, abbiamo ritenuto necessario approfondire quali fossero le loro esperienze pregresse rispetto all'uso di questo tipo di dispositivo, sia fuori che dentro la scuola. Tutte le insegnanti avevano frequentato all'inizio dell'anno scolastico un corso intensivo di due giorni e mezzo, tenuto da un docente esterno, che aveva fornito un'introduzione al funzionamento dell'iPad e alle sue possibili modalità d'uso in ambito educativo. Sei insegnanti avevano una conoscenza generale del pacchetto Office (quattro da autodidatte), ma non ritenevano che tale competenza le avesse avvantaggiate particolarmente al momento dell'adozione dell'iPad. Dalle interviste è emerso che solo un'insegnante curricolare (B.) possedeva già un iPad prima del corso e aveva una buona conoscenza delle sue funzioni. Un'altra docente (MB.) aveva avuto brevemente in prestito un iPad prima dell'inizio della scuola. Tutte le altre docenti non avevano esperienze pregresse nell'uso dell'iPad. Un'insegnante di sostegno (A.) aveva da poco acquistato un ebook, un'assistente educatrice (C.) aveva un orientamento generale rispetto all'ambiente iOS (in quanto utilizzava un iPhone), mentre un'assistente educatrice (V.) possedeva un tablet (non Apple) di cui però conosceva poco le potenzialità sul piano didattico. In generale, le insegnanti tendevano a fare regolarmente riferimento a B., l'unica con una conoscenza consolidata rispetto all'iPad, in quanto "esperta" nella soluzione di problemi tecnici o di utilizzo del dispositivo. Tuttavia, come affermava quest'ultima, rispetto al primissimo periodo di sperimentazione la frequenza delle richieste di aiuto da parte delle colleghe si era ridotta in modo consistente.

3.2. Accettazione/Resistenza

L'adozione dell'iPad per l'attività in classe era frutto di un progetto che aveva come faatrici le insegnanti B. e MB. in collaborazione con la dirigenza dell'istituto comprensivo. Tuttavia nelle interviste solo B. confermava di aver sostenuto sin dall'inizio con entusiasmo e senza incertezze la proposta durante i primi mesi intercorsi dall'avvio della sperimentazione.

B.: Io l'ho sempre visto come un progetto molto valido... Anche perché avevo già un iPad e un amico mi aveva fatto vedere che c'erano diverse possibilità di usarlo con i bambini, non solo con i giochi, anche per le lingue, la matematica e così via. Poi ho scoperto da me che c'erano diverse app che si potevano usare per la didattica, e quindi ho fatto un po' di prove... così... per conto mio, diciamo... E così quando si è presentata l'opportunità l'ho proposto alle colleghe. [...] All'inizio hanno detto di sì, ma poi non erano proprio convinte. Adesso un po' di più, mi pare, ma è stato un percorso... diciamo meno facile di come me l'ero immaginato inizialmente. Qualcuna sì è, non dico opposta, ma insomma... diciamo che finora ha mantenuto un po' le distanze.

Altre docenti hanno attraversato varie fasi durante i mesi in cui l'iPad ha iniziato ad essere utilizzato in classe. Alcune mostrano un atteggiamento positivo o comunque possibilista nei confronti dell'esperienza.

MB.: Allora, sicuramente mi è sembrata una bella opportunità per le nostre classi, quindi ho sostenuto il progetto anche se non ero proprio sicura delle mie capacità di usare questo tipo di strumento nelle attività in classe. Non sono tanto disinvolta neanche col cellulare in realtà, quindi... Poi però B. mi ha prestato il suo [iPad] per quindici giorni durante le vacanze... e lì ho visto che non era fuori della mia portata, anzi per certe cose è veramente facile da usare... Ad esempio fare foto o disegnare è molto semplice. Certo, quando poi si è trattato di usarlo in classe sono venute fuori una serie di questioni, soprattutto quando gli alunni ti chiedono un suggerimento tecnico su una cosa... che lì per lì non sono in grado di dare. Non dico panico, ma in varie occasioni mi sono sentita un attimo spiazzata... Comunque in quel caso ho visto che quasi sempre c'è un bambino che la soluzione la conosce già, quindi diciamo che ho imparato anch'io a chiedere "c'è qualcuno che sa come si fa questo?", e funziona quasi sempre. Altrimenti prima, all'inizio, dovevo chiedere spesso aiuto a B. [...] Insomma, se devo dare una valutazione adesso direi che tutto sommato è positiva, a parte qualche momento di rodaggio, ancora in corso peraltro...

E.: Inizio settembre abbiamo avuto questo corso con l'esperto... Devo dire che l'iPad l'avevo visto solo usare da altri, ma proprio in mano non l'avevo neanche mai preso, perciò ero un po' riluttante all'idea... E durante il corso, tutto sembrava abbastanza naturale, spiegato passo passo... Ogni cosa ha la sua soluzione: non so, apri tante applicazioni per vedere come funzionano, poi non ti accorgi che rimangono aperte, sarebbe meglio chiuderle ma ti dimentichi, cose così... L'esperto ha aiutato parecchio a fare i primi passi. Tieni anche conto che eravamo in parecchie colleghe tutte alle prime armi, e quindi quando c'erano dei dubbi venivano fuori, insomma. [...] In classe, i bambini chiedono spesso di usarlo, in varie situazioni, ma io preferisco farlo solo in quelle attività su cui mi sento abbastanza sicura, perché tante cose proprio non le padroneggio ancora. [...] Complessivamente il mio giudizio è che finora la cosa funziona abbastanza bene, si è integrata con le altre attività che facciamo normalmente. Adesso sono curiosa di vedere quali saranno i prossimi sviluppi.

Un'altra insegnante racconta come, dopo un iniziale approccio positivo, alcune difficoltà siano emerse nel corso del tempo.

G.: Dunque, in un primo momento positiva [la valutazione], ora però, a distanza di qualche mese, mi sembra meno facile. Come dicevo, al principio c'era molto fermento tra colleghe rispetto all'introduzione del tablet, e an-

che con gli alunni indubbiamente c'era interesse... c'è ancora, sicuramente, come hai potuto vedere anche tu, nella misura in cui anche loro diventano sempre più capaci di usarlo. Però mi sono resa conto a un certo punto che non si trattava solo di integrare le attività tradizionali con qualche stimolo in più che l'iPad può offrire... stiamo arrivando a un punto in cui il tablet viene usato quasi per ogni cosa, specialmente per via della connessione a Internet. E quindi mi trovo un po', come dire, in crisi, perché questo mi richiama di cambiare proprio la mia didattica, i materiali da preparare, il ritmo della lezione... È veramente un grosso cambiamento, rispetto a cui devo dire non ero del tutto pronta...

Un'insegnante infine esprime un atteggiamento decisamente più perplesso rispetto all'adozione dell'iPad in classe, evidenziando alcuni effetti negativi che a suo parere la sua introduzione avrebbe avuto.

M.: Partiamo dalla considerazione che io, essendo credo la più anziana del gruppo, già dall'inizio ho fatto parecchia fatica ad ambientarmi... del resto non ero particolarmente esperta di computer neanche prima. Comunque secondo me non sono molte le attività a cui l'iPad aggiunge qualcosa di veramente essenziale... anche perché una volta che ti abitui a usare quello, penso sia difficile che imparino a mantenere quella concentrazione necessaria per leggere un libro, che è comunque un nostro obiettivo... Inoltre io vedo il rischio che il tablet li distolga da quello che dovrebbero fare normalmente. Inoltre abbiamo dovuto spendere molto tempo a spiegare ai genitori che il tablet non l'avremmo usato per giocare, che non c'erano pericoli perché la navigazione è controllata... veramente molto tempo. Per non parlare delle colleghe che ci vedono come delle privilegiate... Non so, mi sembra che ci siano dei pro ma anche molti contro, per ora.

3.3. Opportunità

Un punto su cui tutte le insegnanti sembrano concordare, è che l'iPad è uno strumento molto intuitivo al primo approccio, e questo è stato un elemento cruciale al momento dell'avvio del progetto.

S.: Io ricordo la fatica che avevo fatto per imparare quelle quattro cose fondamentali di Office... Mi ci ero impegnata un sacco perché vedevo molti colleghi usarlo, e non volevo rimanere tagliata fuori. Comunque era stato complicato: finestre, tendine, cartelle... Qui invece, col fatto che lavori direttamente sullo schermo è tutto molto più diretto direi. A parte il momento proprio iniziale, in cui ti chiedi come si fa senza mouse o cerchi di capire dove sono i tasti... quando poi i tasti fisicamente sono due, e uno serve solo per accendere e spegnere. Insomma, è accessibile, fai tutto in punta di dita... ed è molto bello quando vedi i bambini, la velocità con cui imparano i comandi fondamentali è incredibile.

Un'insegnante sottolinea come la novità più rilevante rispetto alla didattica tradizionale è la ricerca e scambio di informazioni reso possibile dal tablet.

MB.: All'inizio io pensavo che il vantaggio fosse soprattutto legato alle *app*, cioè al fatto che praticamente per ogni argomento c'è una *app* disponibile. Ad esempio quando sei venuto da noi in classe stavamo usando SkyView per parlare dei pianeti, le costellazioni, e così via. Avere uno strumento del genere ti permette di fare una lezione veramente interattiva. Però la cosa

che ho realizzato è che in realtà è soprattutto lo scambio di informazioni che fa la differenza. In pratica tu puoi trovare e condividere informazioni continuamente e in tempo reale, e questo è eccezionale! Anzi semmai il problema è di gestire tutte queste informazioni e scambi, ma questo è un altro discorso...

Un'opportunità rilevante, come abbiamo accennato, è che l'iPad ha incorporato diverse funzionalità facilitate (legate ai suggerimenti dell'Universal Design for Learning), e questo è un aspetto che risulta essere particolarmente apprezzato dalle insegnanti di sostegno.

A.: Devo dire che quello che veramente mi ha impressionato sono stati i comandi vocali, quando ce li hanno fatti vedere al corso. Io sono sul sostegno, seguo una situazione piuttosto impegnativa, come sai... Quando ho visto che si poteva sia far leggere i testi ad alta voce al tablet, sia dargli i comandi vocali, ho pensato subito alla mia alunna, che sulla letto-scrittura ha sempre avuto grandi difficoltà... C'è voluto un po' per impraticarsi, ma ora con questo sistema è molto avvantaggiata, riesce a seguire tante cose più di prima. Certo non è perfetto, ci mancherebbe... a volte Siri non ci azzecca e la pronuncia dei testi è un po' meccanica... ma per lei è un grande passo avanti. Il problema vero semmai è digitare... scusa, volevo dire digitalizzare i testi che le servono.

Anche rispetto a questo tema non mancano però opinioni critiche su alcuni aspetti legati alla fruibilità effettiva dello strumento.

V.: Il primo impatto è positivo ed è piuttosto facile da usare, questo non si discute. Però ci sono alcuni limiti che andrebbero considerati meglio, secondo me. Prima di tutto è vero che ci sono tante *app*, anche a livello educativo e per la scuola elementare. Però la maggior parte sono in inglese, e questo limita parecchio la scelta ad oggi, di fatto. Va bene che l'italiano è una lingua di nicchia in questo mondo del tablet, però... E poi c'è la questione che mi avevano detto, ed è vera, che la Apple è un mondo chiuso, ci sono molte restrizioni. Ad esempio non puoi scambiare i *file* con altri come faccio io col mio tablet, se devi trasferire un documento è complicato... mentre in una classe queste operazioni avresti bisogno di farle in modo rapido, quando hai bisogno. Insomma, all'inizio è agile, ma poi sullo scambiarsi le cose lo è meno.

3.4. Didattica innovativa/tradizionale

Diversi insegnanti hanno affermato che l'utilizzo dell'iPad ha permesso loro di scoprire nuovi modi di sviluppare un argomento in classe, in particolare attraverso l'aggiunta di contenuti multimediali all'interno delle attività svolte.

ML.: Ricordi quando due settimane fa siamo andati in giardino... abbiamo fatto una serie di foto sui tipi di piante che ci sono. In classe abbiamo fatto una selezione delle foto. Poi la settimana scorsa abbiamo preparato una presentazione con il tablet. Oltre alle foto abbiamo messo l'audio, i suoni dell'esterno, i commenti che i bambini avevano scritto per ogni foto [...] Abbiamo fatto persino una piccola animazione, ci ha aiutato il papà di [nome alunno], ci ha fatto vedere come fare. I bambini erano tutti gasati, e in effetti anch'io ero molto soddisfatta, era la prima volta che facevamo un lavoro del genere... Devo dire che rispetto ai pannelli che facevo fare prima in

classe è un'altra cosa. Non che i pannelli non fossero belli, capisci... ma qui è stato tutto molto più... ricco, diciamo. Ognuno ci ha messo del suo, chi sistemava le foto, chi scriveva i commenti, chi registrava l'audio...

Un'insegnante fa notare come alcuni degli usi innovativi che l'iPad permette spesso nascono da situazioni non pianificate, che fanno sì che molte scoperte avvengano quasi per caso, secondo un processo di *serendipity*.

S.: Stavamo parlando delle forme che si ripetono, per la lezione di arte. Eravamo partiti dal gioco e stavamo guardando il quadro di Bruegel sui giochi dei bambini, che ovviamente li interessava molto. A un certo punto F. [un'alunna] ha commentato "Insomma, è sempre un gioco, ma può essere fatto in tanti modi diversi", e questo spunto mi ha consentito di introdurre l'idea di variazione, variazione su un tema... che è così importante nell'arte. E quindi abbiamo visto alcuni esempi di quadri in cui c'era una ripetizione di motivi, ma mai perfettamente uguali [...] E F. (sempre lei!) allora alza la mano e commenta che quando è andata in giardino con la maestra ML lei ha fotografato una felce, e ML le ha fatto vedere che ogni foglia è, appunto, una variazione di tutta la pianta. Allora R. alza anche lui la mano e dice che ha visto un documentario su questa cosa, che si chiamano frattali, e che lui ha scaricato un *app* dove si può vedere "dentro" i frattali. E quindi abbiamo guardato un po' questa *app*, davvero bella, fatta bene... Ecco, questo direi è abbastanza tipico... cioè che da quando usiamo l'iPad viene più facile fare questo genere di riferimenti tra i vari argomenti... Il rischio è che ogni tanto perdiamo di vista il punto di partenza, ma va bene anche così.

Tuttavia rispetto a questa facilità di traslazione da un argomento a un altro, che l'iPad sembra facilitare da parte degli alunni, un'altra docente esprime qualche perplessità.

M.: Secondo me è vero, sì, che con l'iPad hai tante *app*, tanta informazione a disposizione. Ma vedo anche un rischio che gli alunni si perdano... perdano come dire la bussola di quello che stanno facendo e per quale motivo. Alcune volte, quando si toccano tanti argomenti, poi a me rimane una sensazione come se... voglio dire... cos'hanno imparato esattamente e che cosa gli ho dato io come insegnante?

3.5. Collaborazione

Uno degli aspetti più positivi che emergono dai commenti delle insegnanti è che secondo loro l'iPad permette di sviluppare più facilmente la collaborazione in classe e, una volta stabilite alcune regole, di gestirla in modo complessivamente efficace.

C.: Allora, per quanto riguarda il lavorare insieme penso che... le attività che per me sono più riuscite sono quelle in cui i bambini lavorano in gruppetti, per esempio per fare una ricerca o preparare una presentazione. L'iPad diventa veramente uno strumento per cooperare... soprattutto se il compito è abbastanza chiaro e l'insegnante ha definito bene i ruoli prima, altrimenti non funziona... Non tutte le insegnanti, tra parentesi, sono ugualmente brave in questo tipo di attività. [...] Io vedo che J. [alunno con disabilità] in quel tipo di attività si inserisce meglio, anche se lui ha i suoi tempi per dire una frase lo ascoltano... mentre nella lezione collettiva un po' viene perso di vista. Certo, occorre formare bene i gruppi, quello ho visto che è fondamentale.

Un'altra docente sottolinea come l'utilizzo dell'iPad non solo favorisce la collaborazione in generale, ma la aiuta anche ad assumere forme diverse a seconda dell'attività didattica che si sta svolgendo.

B.: Un aspetto interessante che invece ho notato è che il tablet consente diversi tipi di relazione. C'è il momento in cui lo usano per prendere appunti tutti insieme quando spiego, e quello in cui guardo il lavoro di un alunno insieme a lui perché vuole un mio commento. E poi ci sono i momenti in cui i bambini si scambiano le informazioni e i materiali tra di loro, e vedo che a volte lo fanno a coppie, altre in gruppo... Quindi, da questo punto di vista direi che rispetta quella flessibilità nel lavorare in varie formazioni che per me è sempre stata molto importante... perché il momento della spiegazione bisogna sempre integrarlo con momenti un po' più dinamici, se no giustamente si stufano anche loro...

L'aspetto della flessibilità viene ripreso anche da un'altra docente, che evidenzia come una dimensione particolarmente interessante del tablet sia la mobilità che consente nel suo utilizzo durante l'attività didattica.

ML.: Ricordo che inizialmente anch'io, un po' come tutte credo, lo facevo usare agli alunni come un classico quaderno in cui si potevano scrivere appunti, cercare qualcosa su Internet, ognuno sul suo iPad, per conto suo. Poi però, abbastanza rapidamente, la situazione si è un po' evoluta... e in questo direi che sono stati soprattutto gli alunni a proporre nuovi modi di utilizzarlo, a fare un uso sempre più interattivo che poi abbiamo imparato anche noi a sfruttare! [...] Per esempio nell'esperienza del giardino, per motivi logistici ho dovuto fare due gruppi, uno usciva e l'altro rimaneva in classe, a turno. Perciò mi stavo ponendo la questione di cosa far fare a quelli in classe, perché quelli del secondo turno potevano lavorare sulle foto che avevano fatto, ma il primo? Poi però N. e R. hanno proposto di mandare direttamente le foto ai compagni in classe perché cominciasse a lavorarci. E così abbiamo fatto. A me onestamente non era venuto in mente!

3.6. Difficoltà

Nel periodo intercorso dall'inizio dell'anno al momento dell'intervista le insegnanti hanno riscontrato anche alcune difficoltà nell'utilizzo dell'iPad nella propria attività, in primo luogo di ordine tecnico.

E.: È vero che gestire tanti tablet assieme non è sempre facile... Ad esempio devi impostare per tutti la connessione al WiFi... e quando qualche volta questa salta è un problema. Se poi salta a tutti e sei nel mezzo di un lavoro... sei bloccata e devi pensare a un piano di riserva! [...] Dico una cosa banale, ma quando lavori tanto con l'iPad dopo un po' lo devi caricare, ma nei banchi la presa non c'è... Sempre che si siano ricordati di portare il caricabatterie, ma quello è un problema che si risolve abbastanza facilmente. Poi più *app* hai, più aggiornamenti devi fare, ma quelli per fortuna hanno imparato a gestirseli un po' per conto loro.

Un'altra docente sottolinea invece come vi siano dei punti deboli legati soprattutto all'utilizzo delle *app* per la didattica.

S.: All'inizio avevo un po' paura che fosse un apparecchio fragile... Le aule sono piccole, ed è difficile muoversi, quindi in classe cade continuamente

qualcosa per terra... pensavo ne avremo rotto uno al giorno. Invece no, per fortuna, devo dire che da quel punto di vista non abbiamo avuto problemi, finora. Piuttosto riguardo alle famose *app*... non è sempre facile trovare quella che vada bene per l'attività che hai in mente di fare. Magari la trovi, ma è a pagamento, oppure è in inglese, o semplicemente non va bene per quello che dovresti fare. Sicuramente devi spenderci molto tempo per trovarle, capirle, provarle... Eh sì, ti porta via parecchio tempo e non sempre trovi quello che cercavi.

3.7. Interferenza

La questione degli usi "appropriati" dell'iPad è emersa più volte nel corso delle interviste. Alcune insegnanti infatti, accanto alle possibilità offerte dal nuovo strumento, intravedono anche il rischio che esso finisca per interferire con lo svolgimento delle normali attività.

G.: C'è stata parecchia discussione su questo tra di noi... Perché qualcuno diceva che il tablet è una bella fonte di distrazione per gli alunni, che sono abituati già da piccoli a smanettare con questi apparecchi o col cellulare... e che quindi dovevamo stare attente a non incentivare ulteriormente questo uso... un po' dispersivo diciamo. Anche perché è vero che la possibilità di controllare ciò che gli alunni stanno effettivamente facendo mentre usano l'iPad è abbastanza limitata... direi che con una classe di venti è fondamentalmente impossibile. È vero che ci sono questi famosi blocchi che puoi impostare... però non so fino a che punto funzionino.

Altre docenti, benché ammettano che vi è l'eventualità che l'iPad possa diventare un'occasione di distrazione per gli alunni, tendono comunque a ridimensionare la portata di tale rischio alla luce dell'esperienza pratica.

ML.: In teoria, sì... Più che le colleghe, direi che sono stati soprattutto i genitori che ci hanno fatto abbastanza pressione riguardo a questo aspetto... C'erano paure varie che sono emerse durante la prima riunione di presentazione: che l'iPad poteva distrarre continuamente i bambini per via della tentazione dei giochi e quant'altro... oppure che sarebbero finiti a navigare su siti non adatti... Abbiamo dovuto spenderci parecchio per rassicurare i genitori a questo proposito, come puoi immaginare. Detto questo... secondo me la distrazione non è colpa dell'iPad... la mia esperienza è che se organizzi la tua lezione in modo coinvolgente a loro non viene neanche in mente di fare altro... l'importante è organizzare attività che per loro siano impegnative, interessanti... Dopodiché se all'intervallo qualche volta vogliono giocare, non lo vedo come un problema.

3.8. Preparazione

Un punto che secondo alcune insegnanti risulta particolarmente critico è la loro formazione rispetto all'uso dell'iPad in classe. Per alcune di loro la preparazione ricevuta non è stata sufficiente rispetto al tipo di impiego che si sono poi trovate a fare.

M.: Noi abbiamo avuto un'infarinatura con il corso a settembre... quindi le cose fondamentali sul funzionamento del tablet ce le hanno spiegate. Resta il fatto che un conto è provare per due giorni a vedere come funziona, un

altro è organizzare un'attività in classe con venti alunni in cui dovresti essere capace di guidarli in maniera... sicura. Ecco, è questa sicurezza che manca, e quindi penso che di formazione ce ne voglia decisamente di più prima di partire con le attività in classe.

C.: Per lo meno le insegnanti hanno fatto questo corso a inizio anno... Io e V. l'altra assistente educatrice] invece siamo partite proprio da zero. Per fortuna lei aveva già un tablet, e mi ha dà un po' di dritte quando ho bisogno, altrimenti io con J. [alunno con disabilità] mi sarei trovata parecchio in difficoltà nell'aiutarlo quando si usa in classe l'iPad.

Altre docenti, pur concordando che la preparazione iniziale ricevuta è stata insufficiente, sono però più ottimiste rispetto alla possibilità di migliorare le proprie competenze rispetto all'uso dell'iPad mediante un approccio *learning by doing* sviluppato sul campo, anche con il supporto degli alunni stessi.

B.: Io dico: è un'esperienza nuova per tutti, per cui non lasciamoci troppo la testa... È chiaro che un corso di due giorni non poteva chiarire tutte le questioni che poi ti trovi concretamente di fronte una volta che inizi a usare l'iPad in classe. Io penso che l'atteggiamento giusto sia "Stiamo tutti imparando, vediamo come riusciamo a risolvere questo problema", coinvolgendo gli alunni su questo... perché poi molte delle soluzioni vengono proprio dai loro suggerimenti. E per certi versi questo mi sembra più importante ancora del corso che abbiamo fatto all'inizio...

E.: Preparate poi mica tanto, perché ancora adesso ci sono spesso delle situazioni in cui non sai bene come muoverti e che indicazioni dare ai ragazzi. Però la cosa importante è che puoi chiedere alle colleghe... quasi sempre c'è qualcuna che magari si è trovata nella tua stessa situazione e ti può dare un consiglio su come ne è venuta a capo. Questo aiuto, diciamo il supporto tra di noi, è quello che alla fine sta funzionando abbastanza bene, e un po' ha aperto a degli scambi anche su altre cose.

Conclusioni

Dall'analisi delle interviste effettuate emerge come l'atteggiamento delle insegnanti coinvolte nella sperimentazione dell'iPad all'interno delle attività didattiche nelle proprie classi di scuola primaria sia nel complesso positivo. Prevale un atteggiamento che va da un forte coinvolgimento a una cauta apertura, anche da parte delle docenti meno entusiaste. Per la sua facilità d'uso, l'iPad viene visto da tutte come un'opportunità interessante per ampliare le proprie strategie didattiche. Solo alcune insegnanti tuttavia sono propense a utilizzarlo per promuovere esperienze di didattica innovativa, mentre altre tendono a considerarlo più semplicemente un supporto integrativo della didattica già in essere. L'iPad risulta inoltre uno strumento che si presta a favorire la collaborazione multilivello, tra alunni, alunni e docenti, e tra le docenti stesse. Non mancano tuttavia alcune criticità che le docenti segnalano rispetto alla loro esperienza con il tablet, e che riguardano soprattutto alcuni aspetti tecnici (connessioni, trasferimento dati, disponibilità *app* didattiche) e il livello di preparazione ricevuto inizialmente. Più contenuta risulta invece la preoccupazione rispetto ad eventuali usi "impropri" dell'iPad in classe.

La nostra indagine presenta anche alcuni limiti. Essi riguardano da un lato il numero limitato di classi prese in considerazione e il loro livello (4a e 5a primaria),

dall'altro l'arco di tempo della ricerca, che si è concentrata sul periodo iniziale di adozione dell'iPad in classe. Ulteriori indagini sono pertanto auspicabili allo scopo di verificare gli atteggiamenti delle insegnanti anche sul lungo periodo e su più classi, anche al fine di consentire in futuro un confronto con gli atteggiamenti sviluppati dagli alunni che partecipano alla sperimentazione con il tablet.

Riferimenti bibliografici

- Banister, S. (2010). Integrating the iPod Touch in K-12 education: Visions and vices. *Computers in the Schools*, 27(2), 121-131.
- Banister, S., (2010). Integrating the iPod touch in K-12 education: Visions and vices, *Computers in the Schools*, 27, 2, 121-131.
- Becker, H. J., & Ravitz, J. (1999). The influence of computer and Internet use on teachers' pedagogical practices and perceptions. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 356-384.
- Blackwell, C. (2013). Teacher practices with mobile technology: integrating tablet computers into the early childhood classroom. *Journal of Education Research*, 7(4), 1-25.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., Wartella, E., Robb, M., & Schomburg, R. (2013). Adoption and use of technology in early education: The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes. *Computers & Education*, 69, 310-319.
- Bonds-Raacke, J., & Raacke, J. D. (2005). Using Tablet PCs in the classroom. An investigation of students' expectations and reactions. *Journal of Instructional Psychology*, 35(3), 235-239.
- Brown, D., & Warschauer, M. (2006). From the university to the elementary classroom: Students' experiences in learning to integrate technology in instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 599-621.
- Brown, M., & Harmon, M. T. (2013). iPad Intervention with At-Risk Preschoolers: Mobile technology in the classroom. *Journal of Literacy and Technology*, 14(2), 56-78.
- Buxton, W., Hill, R., & Rowley, P. (1985). Issues and Techniques in Touch-Sensitive Tablet Input. Proceedings from the SIGGRAPH'85: *The 12th annual conference on computer graphics and interactive technologies*. New York, NY: ACM.
- Calvani, A. (2012). Alla ricerca di una ragion d'essere per le ICT nella scuola. *Psicologia dell'Educazione*, 6(3), 293-300.
- Carenzio, A., Triacca, S., & Rivoltella, P. C. (2014). Education technologies and teacher's professional development. The project Motus (Monitoring Tablet Utilization in School) run by Cremit. *REM-Research on Education and Media*, 6(1), 25-38.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York, NY: Teachers College Press.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York, NY: Teachers College Press.
- Crichton, S., Pegler, K., & White, D. (2012). Personal Devices in Public Settings: Lessons Learned from an iPod Touch/iPad Project. *Electronic Journal of e-Learning*, 10, 1, 23-31.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- El-Gayar, O., Moran, M., & Hawkes, M. (2011). Students' acceptance of Tablet PCs and implications for educational institutions. *Educational Technology and Society*, 14(2), 58-70.
- Enriquez, A. G. (2010). Enhancing student performance using Tablet computers. *College Teaching*, 58(3), 77-84.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., Addison, P., Lane, M., Ross, E., & Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal Of Research On Computing In Education*, 32(1), 54.
- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher Beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423-425.
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310.

- Gray, L., Thomas, M., & Lewis, L. (2010). Teachers' use of educational technology in US public schools: 2009 (NCES 2010-040). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute for Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from: <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010040.pdf> (ver. 29.03.17).
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: Guilford Press.
- Henderson, S., & Yeow, J. (2012). iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. *Paper presented at the Hawaii International Conference on System Sciences*, Maui, HI.
- Hutchison, A., Beschoner, B., & Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the Use of the iPad for Literacy Learning. *Reading Teacher*, 66, 1, 15-23.
- Ifenthaler, D., & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction: The teachers' perspectives. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 525-534.
- Khaddage, F. (2013). The iPad global embrace! Are we branding mobile learning? *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 3234-3240.
- Koile, K., & Singer, D. (2008). Assessing the impact of a Tablet-PC-based classroom interaction system. *Paper presented at the Proceedings of the workshop on the impact of pen-based technology on education (WIPTE)*, West Lafayette, IN.
- Kucirkova, N. (2014). iPads in early education: separating assumptions and evidence. *Frontiers in Psychology*, 5, 715.
- Lemke, C., Coughlin, E., & Reifsneider, D. (2009). *Technology in schools: What the research says: An update*. Culver City, CA: Cisco Systems. Retrieved from: <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/TechnologyinSchoolsReport.pdf> (ver. 29.03.17).
- Liu, M., Navarrete, C. C., Scordino, R., Kang, J., Ko, Y., & Lim, M. (2016). Examining Teachers' Use of iPads: Comfort Level, Perception, and Use. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-22.
- Melhuish, K., & Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*, 22(3), 1-16.
- Moran, M., Hawkes, M., & El-Gayar, O. (2010). Tablet personal computer integration in higher education: Applying the unified theory of acceptance and use technology model to understand supporting factors. *Educational Computing Research*, 42(1), 79-101.
- Murray, O. T., & Olcese, N. R. (2011). Teaching and Learning with iPads, Ready or Not?, *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 55, 6, 42-48.
- Peluso, D. C. C. (2012). The Fast-Paced iPad Revolution: Can Educators Stay up to Date and Relevant about These Ubiquitous Devices?, *British Journal of Educational Technology*, 43, 4,, E125-E127.
- Peria, L. (2013). Il tablet, in particolare l'iPad, nei contesti didattico-educativi della scuola primaria: a literature review. *Atti del convegno DIDAMATICA 2013-Tecnologie e Metodi per la Didattica del Futuro*, 413-422.
- Pynoo, B., & van Braak, J. (2014). Predicting teachers' generative and receptive use of an educational portal by intention, attitude and self-reported use. *Computers in Human Behavior*, 34: 315-322.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use implications for pre-service and in-service teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Sheingold, K. (1991). Restructuring for learning with technology: The potential for synergy. *Phi Delta Kappan*, 73(1), 17-27.
- Shuler, C. (2012). *iLearnII: An Analysis of the Education Category of the iTunes App Store*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Vivanet, G. (2013). Le ICT nella scuola italiana. Sintesi dei dati in un quadro comparativo europeo. *Form@re*, 13(4), 47.
- Wartella, E., Schomburg, R. L., Lauricella, A. R., Robb, M., & Flynn, R. (2010). *Technology in the lives of teachers and classrooms: Survey of classroom teachers and family child care providers*. Latrobe, PA: The Fred Rogers Center.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J.L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.



La scuola primaria in El Salvador. Politiche e ricerche per l'educazione inclusiva

Primary school in El Salvador. Policies and researches for inclusive education

Luca Ferrari

Università degli Studi di Bologna

luca.ferrari15@unibo.it

Alessia Cinotti

Università degli Studi di Bologna

alessia.cinotti2@unibo.it

ABSTRACT

This paper proposes a reflection on the processes of integration and inclusion in El Salvador (Central America), with a particular focus on the issues of sustainable implementation of ICT, which will be presented through the main results of a research conducted in some primary schools of the country.

Il presente contributo propone una riflessione sui processi di integrazione e di inclusione in El Salvador (America Centrale), con un particolare riferimento al tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie, che verrà presentato attraverso i principali risultati di una ricerca condotta in alcune scuole primarie del paese.¹

KEYWORDS

Inclusion, Sustainability, Primary School, International Cooperation, ICT. Inclusion, Sostenibilità, Scuola Primaria, Cooperazione Internazionale, TIC.

1 Il presente contributo è stato interamente condiviso dai due autori. Nello specifico, Alessia Cinotti ha stilato i paragrafi 1, 2 e 5 e Luca Ferrari i paragrafi 3 e 4.

Introduzione

Il presente contributo propone una riflessione sui processi di integrazione e di inclusione nella scuola primaria in El Salvador (America Centrale), con un particolare riferimento al tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie², che verrà presentato nella seconda parte di questo contributo.

“L'incontro” con El Salvador nasce all'interno di una cornice istituzionale ben precisa che richiama l'impegno, ormai pluriennale, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna nell'ambito della cooperazione internazionale (Cfr. Guerra, Caldin 2017; Caldin, Guerra, Taddei, 2014). A tal proposito, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione ha co-avviato, insieme all'Ong EducAid e al Ministero dell'Educazione salvadoregno (Mined), progettualità di ricerca volte a sostenere lo sviluppo di un sistema scolastico basato sui principi dell'*educazione inclusiva*. In particolare, si fa riferimento a due principali direttrici di ricerca – *Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno* e *Potenciando la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*³ – che hanno progettato, sperimentato e monitorato – a partire da una diffusa e capillare formazione in loco – proposte didattico-educative per una scuola inclusiva a tempo pieno *adatte* alla realtà salvadoregna, coinvolgendo una pluralità di attori (direttori scolastici, vicedirettori, coordinatori pedagogici, docenti curriculari e docenti *de apoyo a la inclusión*, figure incaricate alla futura formazione delle maestre e dei maestri, tecnici del Mined e così via). Come indica Taddei (2017), entrambe le progettualità si collocano, altresì, in un complesso intervento di cooperazione internazionale *in continuità* e a sostegno delle politiche educative locali a favore dell'inclusione. Difatti, El Salvador ha iniziato ad aprirsi, progressivamente, ad uno sviluppo inclusivo delle scuole a partire orientativamente dal 2009, a seguito del cambiamento della cornice politica locale. Questo nuovo impegno politico si è tradotto, in prima istanza, con l'adozione di due importanti documenti di riferimento, rispettivamente, *Política de educación inclusiva* (Mined, 2009b) e *Plan Social Educativo “Vamos a la escuela”* (Mined, 2009a), che hanno messo in moto politiche inclusive in riferimento alla scuola e alla comunità di appartenenza.

1. La prospettiva dei diritti umani e il ruolo della scuola

Le progettualità menzionate si armonizzano con le attuali politiche del Paese – e tale processo risulta un passaggio particolarmente importante per provare ad incidere in maniera rilevante sulla società salvadoregna, nella quale il lavoro sull'inclusione appare irrinunciabile – ma anche con i documenti internazionali in materia di disabilità e inclusione, a partire dalla Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità (UNCRPD) del 2006. I progetti *Escuela Inclusiva de Tiem-*

2 Il progetto di ricerca sulla sostenibilità, condotto all'interno del Dottorato in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” da Luca Ferrari (tutor: Luigi Guerra, co-tutor: Roberta Caldin), è da intendersi come un approfondimento di più ampie progettualità di cooperazione internazionale in El Salvador.

3 Hanno partecipato docenti e ricercatori e collaboratori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna. In particolare, ricordiamo: Luigi Guerra (referente scientifico), Roberta Caldin, Maurizio Betti, Antonella Brighi, Alessia Cinotti, Roberto Dainese, Manuela Fabbri, Luca Ferrari, Consuelo Mameli, Elena Pacetti, Arianna Taddei, Federica Tarabusi, Federica Zanetti, Ira Vannini.

po Pleno e Potenziando la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno tendono a favorire, di fatto, l'implementazione della UNCRPD che costituisce il *framework* di riferimento entro cui collocare entrambe le progettualità, che rientrano nel più ampio impegno della cooperazione internazionale che deve essere orientata, come indica lo stesso articolo 32, alla realizzazione delle finalità e degli obiettivi della stessa Convenzione «[...] anche attraverso lo scambio e la condivisione di informazioni, esperienze, programmi di formazione e buone pratiche di riferimento» (art. 32). La Convenzione rappresenta certamente uno dei documenti più interessanti per la proposta inclusiva che porta, affondando le radici nell'*humus* dei diritti per tutti, su base *comunitaria*. A tal proposito, l'articolo 24 sull'*istruzione* recita che «[...] gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità all'istruzione. Allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità, gli Stati Parti faranno in modo che il sistema educativo preveda loro interazione scolastica a tutti i livelli e offra, nel corso della vita, possibilità di istruzione finalizzate: a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana» (art. 24).

Non solo, la Convenzione Onu richiama, sempre all'articolo 24, l'importanza di una *educazione ed inclusione (precoce)* per i minori con disabilità, affermando che questi ultimi non devono essere esclusi dall'istruzione primaria obbligatoria: «le persone con disabilità possono accedere ad un'istruzione primaria inclusiva, di qualità e gratuita [...] all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione» (art. 24). Come indica Caldin (2016), tale prospettiva insiste sulla *precocità* delle esperienze educative inclusive, considerandole un enorme fattore protettivo per contenere l'eventuale comparsa di elementi handicappanti al deficit. L'identificazione della diagnosi (seppur non di competenza della scuola) e le *appropriate* opportunità educative, in ambito scolastico, rappresentano – per i bambini con disabilità – due fattori che concorrono a potenziare il loro sviluppo cognitivo e psico-sociale. La scuola primaria – insieme agli adulti *significativi* che la abitano – può rappresentare per molti bambini salvadoregni – disabili e non – una delle esperienze più ricche e significative che possono *incontrare* nel proprio percorso di vita, ampliando le possibilità educative e di cambiamento in un contesto *ordinario* e non all'interno di istituzioni chiuse e/o in realtà esclusivamente *dedicate*.

Tuttavia, in questa sede, è importante ricordare che la prospettiva inclusiva non vincola se stessa al processo di *scolarizzazione* degli studenti/alunni disabili nei contesti ordinari (D'Alessio 2011; Booth, Ainscow, 2002), ma l'educazione inclusiva riguarda la società più ampia, in cui l'educazione viene concepita come un agente di cambiamento, invece che un riproduttore delle disuguaglianze sociali (Oliver, 1992). Il dibattito politico e scientifico internazionale promuove, almeno a partire dal 1990, un concetto di *inclusione* in cui accesso e partecipazione, di tutti gli alunni (disabili inclusi), vengono considerate priorità irrinunciabili per una società civile, che intende vivere in modo etico, onesto e equo (Stainback, Stainback, 1990). L'inclusione si caratterizza e si esplicita, prioritariamente, con una *dimensione sociale*: non si tratta, consequenzialmente, di "riabilitare", poi socializzare, poi far apprendere, ma di integrarsi, contemporaneamente, in un contesto scolastico e sociale ricco, nel confronto con i docenti, con i compagni e con la comunità (Caldin 2017, p. 268). L'inclusione, in altre parole, si riferisce all'*educazione di tutti*, indipendentemente dalla presenza meno di un deficit, a partire dal *miglioramento* dell'ambiente scolastico sulla base di valori inclusivi, richiamando alla nostra attenzione l'importanza dei *contesti* – facilitanti – nei processi di integrazione prima e di inclusione poi nella scuola primaria (Booth, Ainscow, 2002).

2. Sostenibilità e nuove tecnologie

Il tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie digitali è al centro di alcune riflessioni di natura pedagogica che sono maturate, negli ultimi dieci anni, sia in ambito statunitense sia in quello europeo (Vota, 2009; Calvani, 2011; Eickelmann, 2011; Ferrari 2017a, 2017). Si intende con il termine sostenibilità la capacità di un ecosistema educativo di mantenere processi scolastici, funzioni, diversità e produttività nel futuro (Vota, 2009). Questa proiezione verso il futuro richiama a una irrinunciabile dimensione di *processo* (organizzativa, strategica, pedagogica...) cui la scuola dovrebbe prestare particolarmente attenzione quando si trova a gestire e ad adottare le "nuove" tecnologie digitali.

La velocità, poi, con la quale le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) stanno penetrando non solo nei tessuti individuali e sociali ma anche in quelli istituzionali (Aquilani, Lovari, 2008; Smith et al., 2011; ISTAT, 2015) richiede oggi più che mai al mondo scolastico (e politico) una ridefinizione del quadro delle competenze necessarie per formare/sostenere il docente nell'uso efficace delle TIC in classe e all'interno delle varie discipline (Galliani, Messina, 2013). Molto spesso, infatti, è il mercato tecnologico che, a discapito dello sviluppo di modelli di mediazione didattica (Guerra, 2002; 2010), si propone di definire che cos'è l'innovazione a scuola. In questo senso allora, l'innovazione si tradurrebbe semplicemente nella capacità delle scuole – per fare solo alcuni esempi – di acquistare *software* e *hardware*, di allestire ogni aula di Lavagne Interattive Multimediali (LIM), di mettere a disposizione un computer o tablet per ogni alunno oppure di utilizzare gli iPod. È evidente che le condizioni per accedere alle infrastrutture di tipo tecnologico sono fondamentali per costruire proposte didattiche mediate dalle TIC, ma è altrettanto importante, come sottolinea Lovink (2008), «[...] comprendere che l'educazione necessiterà di investimenti seri, in dollari ed euro, dato che essa, a ogni livello, non può essere sostituita dall'accesso al sapere informatico». In altre parole «[...] l'accesso alle attrezzature hardware e software raramente ha portato studenti e docenti ad utilizzarle in modo diffuso. La maggior parte degli insegnanti sono stati degli utenti occasionali e dei non utilizzatori. Quando hanno usato il computer per il lavoro in classe, il più delle volte lo hanno fatto per sostenere dei modelli d'insegnamento esistenti senza alcun cambiamento nei modelli e nelle pratiche di insegnamento» (Cuban et al, 2001)⁴.

È importante sottolineare che il tema della sostenibilità non riguarda esclusivamente le scuole con un livello di sviluppo culturale ed economico avanzato⁵. La sostenibilità è, a tutti gli effetti, una variabile strategica che necessita di essere considerata anche nei cosiddetti "paesi in via di sviluppo". Contesti nei quali

- 4 Al fine di ridurre il *gap* tra introduzione delle TIC in classe e competenze del docente, sono stati elaborati a livello europeo e internazionale alcuni interessanti *framework* (si veda il DIGCOMP sul tema competenze digitali) e modelli concettuali (si veda il TPACK) a sostegno della formazione del docente all'uso problematico delle TIC a scuola.
- 5 La sostenibilità, così come viene descritta in questo contributo, richiama inesorabilmente ad una "dimensione di processo" che deve essere governata (dalla fase ideativa-progettuale, a quella organizzativa-didattica...) dalle istituzioni scolastiche per fronteggiare alcune delle sfide del 21° secolo, tra cui: l'autonomia scolastica, la costruzione di *partnership* e *network* locali e internazionali, lo sviluppo di piani sistemici di diffusione delle TIC ecc.

è ancora più rimarcata la distanza tra la rapida e pervasiva diffusione delle tecnologie a livello individuale, e i bassi livelli d'impatto delle stesse in termini di crescita istituzionale (Ferrari, 2016a).

3. Una sintesi dei risultati della ricerca

La ricerca è stata condotta presso il Mined – Dipartimento di Scuola Inclusiva – in un arco temporale di tre mesi all'interno del programma "Marco Polo"⁶ finanziato dall'Università di Bologna. Il lavoro che qui si presenta ha esplorato, da un punto di vista pedagogico e secondo un approccio qualitativo, il tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie digitali in alcune scuole primarie de El Salvador. Per comprendere se e come l'aspetto della sostenibilità viene affrontato in questa specifica realtà internazionale, sono stati intervistati testimoni privilegiati, condotti una serie di *focus group* e momenti di osservazione diretta in alcune classi di scuola primaria e secondaria.

Per ovvie ragioni di spazio, in questa sede si presenta una sintesi delle interviste condotte con alcuni funzionari politici del Ministero dell'Educazione salvadoregno.

Sono almeno due gli elementi di interesse che emergono dalla ricerca. A conferma di quanto già rilevato dalla letteratura internazionale (Johansson, 2003), le testimonianze raccolte evidenziano, da un lato, l'importanza strategica che riveste l'azione politica nell'orientare, promuovere e sostenere il miglioramento, generale, della qualità dell'istruzione.

[...] il 1999 è l'anno nel quale il Ministero dell'Educazione iniziò a trattare, in concreto, il tema delle tecnologie nella scuola. [Una] delle politiche del precedente governo è stata quella di sostenere la questione della tecnologia a tutti i livelli. Per questo motivo abbiamo creato il Ministero della Scienza e Tecnologia (I.2).

[...] una maggiore competitività del paese consiste nel fornire il sistema educativo di strumenti tecnologici per migliorare la qualità accademica e aumentare le opportunità di educazione continua. (I.4).

E, dall'altro lato, consentono di sottolineare come una forte coesione ideativa-progettuale (e di *vision*) tra i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i responsabili dei Centri di Risorse per l'Apprendimento (CRA) può facilitare alcuni processi che concorrono a dare forma alla sostenibilità.

[I coordinatori CRA] sono coinvolti attraverso una rete nazionale. Abbiamo creato questa rete per aiutare le scuole e gli amministratori a diffondere un uso consapevole del software e dell'hardware.

[...] alcune scuole mettono a disposizione il proprio centro alla comunità locale promuovendo iniziative di formazione iniziale e continua rivolte a docenti, studenti e – in alcuni casi – alle famiglie.

6 Il Programma Marco Polo ha l'obiettivo di promuovere la formazione scientifica all'estero dei giovani ricercatori dell'Università di Bologna, offrendo l'opportunità di condurre ricerche in un contesto internazionale. Per approfondimenti, si veda: <http://www.dicam.unibo.it/it/avvisi/programma-marco-polo-bando-1a-tornata-2016> (ultima consultazione: 30/04/2017).

[...] stiamo lavorando sul recupero dei computer (la rigenerazione e l'installazione di sistemi operativi liberi). Stiamo migliorando l'aspetto della sicurezza.

Nell'ultimo anno, abbiamo formato 1.200 insegnanti. L'idea è di aumentare questo numero e, in particolare, di formarli come futuri formatori.

Inoltre, un'analisi più approfondita e complessiva delle interviste ha fatto emergere che la sostenibilità è un aspetto percepito come rilevante, ma non ancora sufficientemente affrontato sul piano politico e culturale in El Salvador (Ferrari 2016a, b; 2017). In questo senso, alcuni "problemi ricorrenti" che il Governo, in una qualche misura sta affrontando, riguardano: le politiche di investimento sulla manutenzione delle infrastrutture scolastiche; il potenziamento dei sistemi di sicurezza; la diffusione dell'accesso a Internet; il riconoscimento delle TIC come strumento trasversale a tutte le discipline; il sostegno alla formazione continua dei docenti attraverso la valorizzazione dei Centri di Risorse per l'Apprendimento; la promozione di percorsi didattici sull'uso attivo delle TIC da parte di studenti e insegnanti in tutti i livelli di scuola; il coinvolgimento delle università nella riprogettazione dei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti.

È altrettanto evidente che le scuole coinvolte nell'indagine procedono con modalità e "velocità" tra loro molto diverse. Specificità che sembrano essere determinate dal "come" ogni singola realtà riesca a "governare", nel tempo e in una dimensione di processo, i seguenti aspetti: i) la capacità del management (dirigenti e animatori) di inserire gradualmente, nei processi di pianificazione/progettazione strategica (nel breve e nel lungo periodo) le nuove tecnologie a sostegno di idee pedagogiche e didattiche; ii) la capacità del management (in concerto con le funzioni strumentali) di gestire a livello sistemico il turnover e la formazione continua dei docenti; iii) il livello di diffusione quantitativa delle TIC nella scuola e nelle classi; iv) il livello di diffusione qualitativa delle pratiche didattiche sostenute dalle TIC nelle singole classi o nella scuola; v) la presenza di formatori interni ed esterni alla scuola; vi) la presenza di modelli di formazione e di documentazione condivisi e in grado di sostenere la diffusione sistemica di competenze oltre che la disseminazione/divulgazione del lavoro didattico in progress o concluso; vii) il livello di convergenza tra le competenze dei dirigenti e quelle delle funzioni strumentali (o responsabili CRA), rispetto alla gestione degli aspetti economici, organizzativi e strategici legati alla diffusione sostenibile delle TIC; viii) il livello di diffusione, tra gli insegnanti, di competenze connesse all'uso didattico delle tecnologie digitali (intese come sostegno alle didattiche ordinarie e/o a quelle "innovative"); ix) il livello di collaborazione tra gli insegnanti con riferimento alla progettazione collegiale e interdisciplinare; x) la continuità temporale (in termini anche di permanenza), rispetto al quale le nuove tecnologie vengono introdotte e adottate nelle singole realtà scolastiche; xi) la continuità temporale delle azioni di *fundraising* che sono implementate e sostenute nella scuola; xii) la gestione strategica e relazionale dei rapporti con il territorio e con le famiglie.

Infine, considerando la capacità delle scuole di rispondere alle suddette variabili secondo una logica di processo, la "sostenibilità" sembra essere a tutti gli effetti un discorso "sistemico" che si struttura su almeno cinque macro dimensioni processuali (o nuclei portanti): ideativa-progettuale, economica, organizzativa, tecnica e didattica. Secondo Ferrari (2016) i nuclei portanti della sostenibilità si influenzano vicendevolmente secondo un rapporto "co-evolutivo" e si condizionano tra loro attraverso un "movimento continuo" che si interseca, a sua volta, sia con l'"evoluzione tecnologica" sia con la dimensione temporale (o sto-

rico-culturale). Quando il baricentro oscilla in modo prevalente verso un determinato “polo” di un ipotetico schema a pentagono, le relazioni tra le altre componenti si indeboliscono e portano alla messa in discussione della “sostenibilità sistemica” (nel senso che tutti gli sforzi della scuola si concentrano solo su un particolare tipo di sostenibilità). Viceversa, quando le cinque componenti sono alimentate positivamente tra loro la “sostenibilità sistemica” non viene compromessa, ma si auto-alimenta per un tempo circoscritto poiché è nella sua natura dinamica e soggetta a continue oscillazioni che incidono sul funzionamento, nel tempo, del “sistema scuola”.

Conclusioni

A fronte di un investimento economico e politico avviato, sui temi della scuola inclusiva dall’anno 2009 dal Ministero dell’Educazione del Salvador, che ha anche previsto processi di accompagnamento alla formazione docente e la diffusione delle TIC per la didattica, il contributo ha cercato di proporre una riflessione rispetto alla misura in cui l’introduzione delle tecnologie – e l’attenzione verso i temi della scuola inclusiva – sia stata accompagnata da una riflessione sulla sostenibilità di queste iniziative volte all’innovazione didattica e all’inclusione sociale. L’ipotesi che ha guidato la realizzazione del presente lavoro è che la formalizzazione e la condivisione tra comunità di scuole di modelli sistemici legati alla sostenibilità può impattare positivamente sulle politiche, le culture pedagogiche e le prassi didattiche delle scuole.

Infine, è stato rilevato che sul versante dell’inclusione didattica e sociale, il Mined si è interrogato sui *processi* – intesi come prassi, culture e politiche – nonché sulle *strategie* da avviare e sostenere per provare a rispondere alla complessità che investe il Paese, a fronte di una dilagante diffusione di problematiche di natura sociale che riguardano, in particolar modo, le fasce più *vulnerabili* della società. La scelta è stata quella di investire sull’*educazione* e sulla *formazione* delle giovani generazioni, attraverso *l’opportunità di accedere a scuola*, garantendo a *tutti* un diritto irrinunciabile come quello dell’istruzione nei contesti regolari (con una duplice attenzione: l’accesso e la permanenza). L’attenzione educativa viene/deve essere rivolta anche alle fasce che *rischiano* una maggiore marginalizzazione all’interno della società salvadoregna, come i bambini con disabilità, ma anche tutti quei minori che si vivono una situazione di disagio socio-psico-familiare a causa di un contesto di appartenenza caratterizzato da svantaggio socio-culturale, povertà, violenza, solitudine (genitori all’estero per lavoro e/o in carcere, ad esempio) e esclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Aquilani, B., Lovari, A. (2008). The “new season” of university communication between institutionalization processes and strategic target relationships: an empirical analysis of internet web sites of Italian universities. *Institutionalizing Public Relations and Corporate Corporation*, Proceedings of Euprera 2008 Congress, 1132-1165.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE by Mark Vaughan Copyright. Trad. it. *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento, Erickson, 2008.
- Caldin, R. (2017). La ricerca di identità nei processi inclusivi e di migrazione. *METIS*, 1, 265–278.

- Caldin, R. (2016). I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society*, 2, 106-126.
- Caldin, R., Guerra, L., & Taddei, A. (2014). *Cooperaciòn e Inclusiòn Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promociòn y al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"*. San Salvador: Ministero de Educacion – Governo de El Savador.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38, 813-834.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eickelmann, B. (2011). Supportive and hindering factors to a sustainable implementation of TIC in schools. *Journal for Educational Research Online*, 3, 75-103.
- Ferrari, L. (2017). Implementazione e sostenibilità di nuove tecnologie in El Salvador. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 158-165.
- Ferrari, L. (2016b). L'introduzione del "coding" nella scuola: da déjà vu a opportunità di co-evoluzione tra le didattiche e le tecnologie digitali per l'inclusione. *Pedagogia Oggi*, 2, 196-208.
- Ferrari, L. (2016a). Per una implementazione sostenibile delle nuove tecnologie a scuola, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 28 Ciclo. DOI 10.6092/unibo/amsdottorato/7437.
- ISTAT (2015). Cittadini e nuove tecnologie. <<https://www.istat.it/it/archivio/cittadini+e+nuove+tecnologie>> (15/05/2017).
- Galliani, L., & Messina, L. (2013). Formazione universitaria degli insegnanti alle TD. In V. Midoro & D. Persico (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 125- 133). Ortona: Menabò.
- Lovink, G. (2008). *Zero Comments. Blogging and critical Internet culture*. London: Routledge.
- Guerra, L. (Ed). (2010). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Guerra, L., & Caldin, R. (Eds.) (2017). Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso (Numero monografico). *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 1-215.
- Mined (2009a). *Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la escuela"*. San Salvador: Ministero de Educacion – Governo de El Savador.
- Mined (2009b), *Politica de Educacion Inclusiva*, San Salvador: Ministero de Educacion – Governo de El Savador.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, Handicap and Society*, 2, 101-114.
- Smith, A., Rainie, L., & Zickuhr, K. (2011). College students and technology. <<http://www.pewinternet.org/2011/07/19/college-students-and-technology/>> (15/05/2017).
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Taddei, A. (2017). Università e Cooperazione Italiana in El Salvador: un'indagine sui laboratori per la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 131-143.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of persons with Disability, New York. <<http://www.un-documents.net/a61r106.htm>> (15/05/2017).
- Wota, V. (2009). What is "Sustainability" in ICT for Education? <<http://edutechdebate.org/TIC4e-sustainability/what-is-sustainability-in-TICfor-education/>> (15/05/2017).

Curriculum, apprendimento e inclusione

Curriculum, learning and inclusion

Valeria Friso
Università degli Studi di Bologna
valeria.friso@unibo.it

ABSTRACT

This paper presents the international cooperation work in Kosovo that involved Special Education's professors and researchers of the Department of Educational Sciences of the University of Bologna. In particular, it sets out activities and achieved results in the processing of new professional profiles related to work for the school and social inclusion of people with disabilities.

Obtained the approval by the Ministry of Education of Kosovo, these new professional profiles will be developed through the activation of a specific master program that the Faculty of Education Sciences of the University of Prishtina in Kosovo will be able to offer thanks to participation in this international project.

The paper also aims to launch some reflections and insights on two themes that are a focus of attention in the Italian context, too: the role of professional profiles linked to the inclusive education of people with disabilities and territorial networks.

Il presente contributo vuole sinteticamente dare evidenza al lavoro di cooperazione internazionale in Kosovo che ha coinvolto professori e ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'Università di Bologna. In particolare, presenta le attività svolte e i risultati conseguiti nella definizione dei nuovi profili professionali legati al lavoro per l'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità. Questi nuovi profili professionali, ottenuta l'approvazione da parte del Ministero dell'Istruzione del Kosovo, verranno sviluppati grazie all'attivazione di un corso di laurea specifico che la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Prishtina in Kosovo sarà in grado di offrire proprio grazie alla partecipazione a questo progetto internazionale.

Il contributo intende, inoltre, avviare alcune riflessioni e approfondimenti riguardo a due tematiche che sono al centro dell'attenzione, anche nel contesto italiano: il ruolo dei profili professionali legati all'azione educativa inclusiva delle persone con disabilità e le reti territoriali.

KEYWORDS

Inclusion, Disability, Competences, Professional Profiles, Kosovo.
Inclusione, Disabilità, Competenze, Profili Professionali, Kosovo.

Introduzione

Jacques Delors nel *Learning: the treasure within* (UNESCO, 1996) affidava alla scuola il compito di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento, tra loro interconnessi, definendoli come i quattro pilastri sui quali basare l'azione educativa: 1. imparare a conoscere; 2. Imparare a fare; 3. Imparare a essere, 4. Imparare a vivere insieme.

Oggi, a distanza di vent'anni, le competenze dei percorsi di studio universitari sono invitate a essere ancorate a questi quattro pilastri, ma anche a guardare a quanto avviene nel mercato globale del lavoro. È proprio nell'agenda del giugno 2016 che la Commissione europea «invita gli Stati membri e le parti interessate a migliorare la qualità delle competenze e la loro pertinenza per il mercato del lavoro. Secondo gli studi, 70 milioni di europei non possiedono adeguate competenze di lettura e scrittura, e un numero ancora maggiore dispone di scarse competenze matematiche e digitali. Questa situazione li espone al rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale. Molti cittadini europei, in particolare i giovani altamente qualificati, svolgono invece mansioni non corrispondenti al loro talento e alle loro aspirazioni. [...] È pertanto essenziale innalzare i livelli di competenza, promuovere le competenze trasversali e riuscire a prevedere meglio le esigenze del mercato del lavoro, anche sulla base di un dialogo con l'industria, per migliorare le possibilità di riuscita delle persone e sostenere una crescita equa, inclusiva e sostenibile e società coese» (E.U., 2016).

1. Inclusione e impegni europei

I dati riportati dall'European Skill Agenda diventano preoccupanti quando si pensa alla popolazione con disabilità che ancora oggi accede difficilmente a situazioni di reale inclusione sociale; anche per arginare questo fenomeno è da qualche tempo presente in Europa un'attenzione specifica verso i processi di inclusione sociale delle persone con disabilità. In particolare, ci si interroga sui ruoli delle figure educative che sono impegnate con le persone con disabilità. Questo avviene anche in alcuni Paesi che sono ancora alle porte dell'Europa, com'è il caso del Kosovo.

Dopo la guerra, conclusasi nel 1999, è emersa l'esigenza di un nuovo modello di sviluppo, sia per riaffermare il ruolo dell'educazione e dell'istruzione come elementi di sostegno e di sviluppo delle potenzialità individuali, sia per aumentare la crescita e alla partecipazione di tutti allo sviluppo sociale. Con "tutti" si intendono anche le persone con disabilità considerando contestualmente diversi elementi: «la valorizzazione della persona in quanto tale, l'approccio olistico e globale, il modello integrativo biopsicosociale, la considerazione dei fattori che circondano la persona, l'importanza del contesto e della prospettiva relazionale, la qualità dei processi e dei sistemi educativi e la partecipazione alla vita all'interno di una società inclusiva» (Caldin, 2009, p. 86).

Il compito pedagogico che ne deriva è, innanzitutto, quello di pensare ad azioni che «rafforzano in tutti i livelli del sistema educativo, includendo specialmente tutti i bambini, sin dalla più tenera età, un atteggiamento di rispetto per i diritti delle persone con disabilità» (Convenzione ONU, 2006, art. 8 comma 2b).

2. Posizione del problema

In Kosovo, dal 2015, è attivo un Progetto europeo Tempus dal titolo Med@up «Modernizing Teacher Education at University of Prishtina» che, con l'apporto di università di Paesi diversi (Finlandia, Inghilterra, Italia e Slovenia) si sta occupando della modernizzazione e del miglioramento della preparazione universitaria degli insegnanti. Molte delle sfide che devono affrontare coloro che desiderano costruire un sistema più efficace di educazione prendono origine dal processo di ricostruzione post-bellica del Kosovo (Goddard, 2007). Il lungo processo di ricostruzione del sistema di istruzione ha avuto sostegno da parte dell'UE, dell'UNICEF e di alcune agenzie internazionali come USAID e il Mondo Bank. La mobilitazione di risorse e competenze ha contribuito alla ricostruzione delle scuole e allo sviluppo di nuove iniziative di politiche educative. Questo ha portato a una collaborazione molto stretta e a una suddivisione di responsabilità tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le autorità scolastiche locali (Trnav evi 2007; Zgaga, 2006).

Il sistema di formazione universitario in Kosovo si sta ponendo nuovi interrogativi sulla formazione degli insegnanti. In particolare, sembra dispiegarsi un momento di riflessione produttivo per ragionare in termini di competenze e di risultati di apprendimento attesi come indicato dal Processo di Bologna. All'interno di questo processo, l'Università di Prishtina, si sta interrogando sui processi di inclusione sociale delle persone disabili. A questo proposito, la formazione degli insegnanti, degli educatori e degli operatori che operano in tale ambito necessita di una formazione superiore a oggi non ancora offerta dal mondo universitario. Il gruppo di ricerca dell'Università di Bologna – composto dai docenti/ricercatori Federica Zanetti, Elena Pacetti, Roberto Dainese e Valeria Friso coordinati da Roberta Caldin – ha progettato corsi di Laurea Magistrale sull'inclusione sociale delle persone con disabilità in Kosovo, adottando il sistema europeo dei Descrittori di Dublino, definendo i risultati di apprendimento attesi per gli studenti, allineando i risultati attesi (conoscenze, abilità e competenze) anche tra i diversi ambiti e settori scientifico disciplinari coinvolti¹.

Il lavoro si inserisce in quel processo che vede – proprio in questi ultimi anni – le università del Kosovo impegnate nella definizione dei curricula universitari, secondo le indicazioni europee che sono state codificate dal Processo di Bologna. Ricordiamo brevemente che il 2010, con la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione superiore, si è condivisa la necessità di promuovere, a livello globale, il sistema Educativo europeo che poteva essere attuato «con il raggiungimento di sei obiettivi, su cui i diversi governi si proponevano di impegnarsi e di sollecitare la convergenza delle Università» (Salvaterra, 2011, p. 19).

I sei obiettivi sono così riassumibili:

1. L'adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibile e adatto a facilitare la circolazione dei cittadini e l'occupabilità, nonché comparabile anche mediante l'uso del *diploma supplement*²;

- 1 Ovvero tra risultati specifici dei singoli insegnamenti e risultati complessivi del corso di studio e, infine, tra risultati del corso di studio e risultati generali della qualifica previsti dall'EQF (nel nostro caso, corrispondenti al 7° livello se master universitario di primo livello e all'8° livello se master universitario di secondo livello).
- 2 «Il Diploma Supplement (DS) è un documento integrativo del titolo di studio ufficiale conseguito al termine di un corso di studi in una università o in un istituto di istruzio-

2. La creazione di un sistema basato sui cicli;
3. L'uso di un sistema di crediti;
4. La promozione della mobilità;
5. La cooperazione nell'ambito dell'assicurazione di qualità;
6. La realizzazione di una dimensione europea dell'istruzione superiore (attraverso programmi integrati di studio e collaborazione tra istituzioni universitarie).

3. Quadro metodologico

L'intervento del gruppo di ricerca bolognese a Prishtina è avvenuto su più fronti. Infatti, da una parte i docenti/ricercatori hanno contribuito alla riflessione sollecitando verso i processi di inclusione prima i partner di progetto, e successivamente in aula i docenti universitari incontrati. Dall'altra i docenti/ricercatori si sono impegnati nella definizione e nella co-costruzione, insieme ai docenti kosovari, di un corso di laurea sull'inclusione sociale delle persone con disabilità che partisse dalle risorse presenti nel Paese. Attraverso un metodo attivo, rifacendosi alla costruzione dei percorsi universitari identificata dalla teoria di Biggs³, i ricercatori dell'Università di Bologna hanno guidato e accompagnato i partecipanti a costruire un piano di formazione universitaria sui temi dell'inclusione. Il percorso ha permesso di giungere alla definizione del profilo di un docente specializzato per le attività di sostegno, a partire dalle competenze che, secondo i partecipanti, sono ritenute indispensabili per un profilo professionale di questo tipo. In quest'attività, è emerso in modo esplicito come non si possa pensare a un percorso formativo senza fare riferimento allo specifico territorio di riferimento e senza una conoscenza approfondita delle leggi che normano la materia. Indispensabile diventa, quindi, l'ascolto delle realtà e delle risorse umane del territorio. Il percorso di riflessione e costruzione di nuove progettualità formative hanno permesso di riflettere sull'importanza del lavoro di rete (Friso, 2015) con il territorio e di porre particolare attenzione alle aree che riguardano gli apprendimenti disciplinari e le azioni di riabilitazione.

Nel portare la riflessione dei ricercatori sul piano dell'inclusione si è sempre partiti da quei presupposti che prendono avvio dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (WHO, 2001). In particolare, si è fatto esplicito riferimento al diritto di partecipazione alla vita universitaria e alla possibilità di accedere all'istruzione superiore, anche da parte delle persone con disabilità. Una scarsa o inadeguata interazione tra condizioni di salute e fattori ambientali può tradursi, infatti, in restrizioni dell'inclusione sociale che rischia di

ne superiore. Il DS fornisce una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello status degli studi effettuati e completati dallo studente secondo un modello standard in 8 punti, sviluppato per iniziativa della Commissione Europea, del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO» (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/universita/diploma-supplement>).

- 3 La teoria di Biggs è stata seguita dai ricercatori dell'Università di Bologna per andare a definire le stesse competenze in uscita degli studenti che si iscriveranno al corso di laurea dedicato ai futuri insegnanti di "sostegno". Questa teoria si fonda proprio sulla correlazione dei metodi scelti per la didattica e la valutazione in relazione a quelli che sono gli obiettivi che il docente si propone di raggiungere e ai singoli risultati di apprendimento attesi.

escludere dalla possibilità di esercitare appieno il proprio diritto di cittadinanza e di partecipazione alla vita pubblica.

L'impegno della Pedagogia Speciale, che si occupa dei processi inclusivi, pone attenzione al contesto e alla persona nel suo sviluppo, studiando e sostenendo quelli che Andrea Canevaro chiama "sentieri" (Canevaro, 2006) che facilitano lo sviluppo delle persone, al fine di promuovere la loro piena partecipazione alla vita sociale.

Le competenze in uscita dal percorso universitario, individuate grazie a questo progetto, divenute punto di partenza per un dialogo con il territorio, appartengono a diverse aree (cognitive, relazionali, ecc.), ma anche a diversi settori disciplinari.

4. Risultati ottenuti

Molti dei risultati attesi dal progetto, che terminerà nel 2018, sono stati raggiunti. In particolare, gli impegni affidati alla conduzione dei ricercatori di Bologna hanno già visto gran parte della loro realizzazione. Grazie alle azioni di sensibilizzazione degli attori dell'Università di Prishtina, rispetto ai temi dell'inclusione sociale si è potuto:

- definire una Laurea Magistrale sull'inclusione sociale delle persone con disabilità e il profilo professionale in uscita dell'insegnante di sostegno con la definizione delle competenze, in termini di risultati attesi di apprendimento;
- promuovere l'idea di una formazione mirata allo sviluppo di una didattica e di una valutazione per competenze;
- definire metodi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione adeguati e validi, rispetto ai risultati attesi;
- descrivere i risultati di apprendimento con focus sui contenuti e sui processi, con particolare attenzione ai quattro pilastri sui quali basare l'azione educativa;
- condividere in modo maggiormente diffuso il concetto di *inclusione* e di cosa si intenda per *didattica inclusiva*;
- verificare come sia necessario un processo di ascolto delle realtà del territorio e l'individuazione dei possibili *stakeholder*, non solo per la costruzione e la revisione dei profili professionali legati agli aspetti di inclusione delle persone con disabilità, ma anche per una collaborazione di scambio nelle reciproche competenze (inviti a professori universitari afferenti alle facoltà di Scienze dell'Educazione presso realtà del territorio, richiesta di conduzione di laboratori professionali a professionisti esterni all'ateneo, ospitalità presso strutture, enti, scuole, associazioni, del territorio per tirocini formativi degli studenti universitari, ecc.).

Inoltre, i docenti maggiormente interessati alla dimensione inclusiva hanno avuto la possibilità di venire a visitare alcune realtà italiane nel mese di maggio 2017. Le azioni principali attuate durante la loro presenza in Italia possono essere suddivise in tre sezioni:

1. studio e approfondimento dei curricula universitari presenti nella Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione, dell'università di Bologna;

2. visite a varie realtà scolastiche del territorio⁴;
3. incontri – nelle sedi locali – con i responsabili e gli operatori di alcune realtà educative e riabilitative del territorio, con le quali i ricercatori bolognesi collaborano e che sono state scelte in quanto rappresentano una parte consolidata della rete territoriale⁵.

Conclusioni

Compito della Pedagogia Speciale è il guardare alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica; prendere in considerazione le persone nelle proprie dimensioni esistenziali; intervenire prima sui contesti e poi sull'individuo (co-responsabilità); trasformare la risposta specialistica in ordinaria, rifacendosi al costruito di *empowerment*, il quale mette al centro di tutti i processi decisionali la persona considerata e i suoi familiari (Caldin, 2007).

L'azione di sensibilizzazione e azione in Kosovo ha permesso di procedere in quel percorso di ricostruzione e risollevarlo sensibile anche ai temi legati all'inclusione, percorso che sta portando a una maggiore consapevolezza, rispetto ai temi dell'inclusione (Caldin, 2016) e dell'approccio bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001).

Il processo, svolto da ogni docente coinvolto, è consistito proprio nella riflessione circa l'identificazione delle competenze acquisibili dagli studenti, alle quali intende contribuire con il proprio insegnamento. In tal senso, si è resa manifesta la necessità di porre attenzione alla propria didattica e alle modalità valutative affinché esse possano essere adeguate a un'efficace acquisizione delle competenze. Immediata conseguenza è stato l'accorgersi che sarà utile fare un ragionamento di sistema in cui allineare i diversi metodi di insegnamento, apprendimento e valutazione, a seconda del risultato atteso.

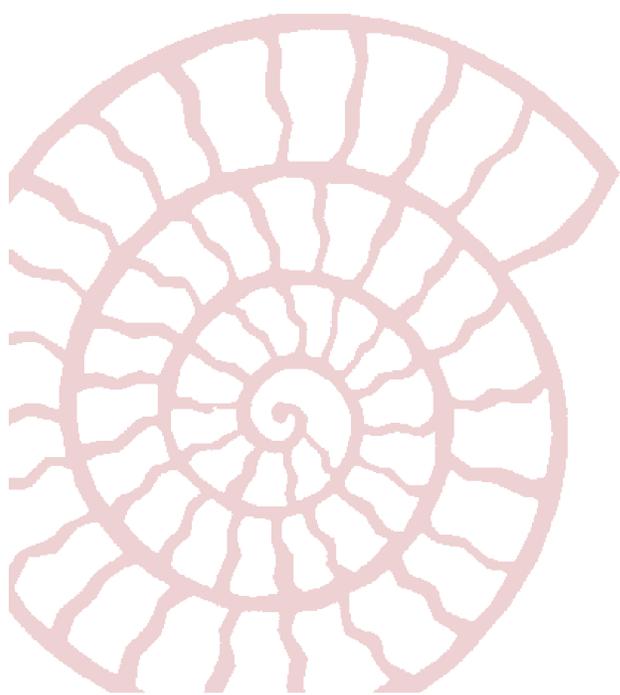
Ciò che è emerso in modo forte è la necessità di incontrarsi come comunità docente, ma anche con il territorio che poi accoglierà i futuri professionisti formati con il nuovo corso di laurea. Le mobilità previste dal progetto – docenti kosovari presso l'Università di Bologna e i ricercatori/docenti bolognesi presso l'Università di Prishtina – hanno offerto, infatti, un impulso sull'impegno da adottare rispetto al lavoro di rete.

Riferimenti bibliografici

- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2nd edition). Buckingham UK: Society for Research into Higher Education & OU Press.
- Caldin, R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, 85-99.

- 4 Come l'Istituto Comprensivo 6 di Imola (Bo) <https://www.ic6imola.gov.it/accesso.asp> e un nido d'infanzia comunale di Imola. Queste due realtà sono state scelte a rappresentanza di molte istituzioni scolastiche con cui comunemente il gruppo di Pedagogia Speciale di Bologna collabora
- 5 Museo Tattile Anteros <http://www.cavazza.it/drupal/?q=it/node/315>; Fondazione Asphi <http://www.asphi.it/>; Fondazione Gualandi <http://www.fondazionegualandi.it/>; Fondazione Santa Caterina <http://www.fondazioneasantacaterina.it>.

- Caldin, R. (2016). Disabilità, inclusione e formazione degli insegnanti. In AA.VV. (Eds.), *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione. Saggi in onore di Luciano Galliani* (pp. 179–187). Lecce: Pensa Multimedia.
- Canevaro, A. (2006) *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea (1995). *Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*. http://bookshop.europa.eu/it/libro-bianco-su-istruzione-e-formazione-pbC29395411/downloads/C2-93-95-411-IT-C/C29395411ITC_001.pdf;pgid=y8dIS7GUWMdSR0EAlMEUUsWb0000BO4qtzwf;sid=8wEPutp19UQP7ovwFEuRHbhQUcjz6ni2j1E=?FileName=C29395411ITC_001.pdf&SKU=C29395411ITC_PDF&CatalogueNumber=C2-93-95-411-IT-C (Visionato il 14/05/2017).
- Commissione Europea (2001). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/memorandum301000.pdf (Visionato il 14/05/2017).
- Commissione Europea. (2016) *European Skills Agenda was announced in the 2016 Commission Work Programme*, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2039_en.htm (Visionato il 14/05/2017).
- Friso, V. (2015). Il gruppo, la comunicazione e la rete. In Caldin R. (Eds.). *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo* (pp. 137–160). Trento: Erickson,
- Goddard, J. T. (2007). The professional development needs of educational leaders in post-conflict Kosovo. *The Educational Forum*, 71, 200-210.
- ONU (2006). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/Documents/Libretto_Tuttiuguali.pdf (Visionato il 14/05/2017).
- ONU (Assemblea generale) (2006) *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Salvatera, C. (2011), Lo scenario attualizzato del Processo di Bologna. In L. Galliani, C. Zaggia e A. Serbati (Eds.), *Apprendere e valutare competenze all'Università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Trnav evi , A. (2007). School leadership and equity: Slovenian elements. *School Leadership & Management*, 27, 79-90.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within* <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> (Visionato il 14/05/2017).
- WHO (World Health Organization) (2001), *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva. Trad. it. OMS (2002). *ICF: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Zgaga, P. (Ed.) (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe. Publication of the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education*. Slovenia: University of Ljubljana.





Il *curricolo* generativo nella formazione universitaria dei docenti

The generative curriculum in the University training of teachers

Ines Giunta

Università degli Studi "Kore", Enna

ines.giunta@unikore.it

ABSTRACT

This paper intends to contribute to the debate on 'generative education' beginning with the contribution of solicitations arising from the theory of systems and of the ecological paradigm. In particular, it will focus on the new way of thinking about life proposed in Santiago's theory (Maturana & Varela, 1988), according to which the cognitive dimension and the biological dimension of living systems are closely connected, in a incessant activity of self-generation and self-perpetuation (Capra, 1997) which determines continuous processes of change in the organization of the autopoietic networks.

Although independent from outside ambient for the changes needed to identify itself, the living system isn't for the resources, nutrients and energy, but also the information, which are necessary to guarantee its survival. This type of structural change to the network, called developmental change, which occurs after a perturbation arising from the outside environment, causing but not specifying or organising the re-adaptation of the connective schema. Maturana and Varela (Maturana & Varela, 1988) introduce the concept of structural coupling to indicate that some of these interactions between organism and environment have the characteristics of stability or re-occurrence. The structural changes that arise inside the system following these couplings are cognitive acts. This aspect, which is of remarkable importance for educative purposes, seems, paradoxically to be ignored in traditional pedagogical reflection.

For the time being, therefore, we present a theoretical analysis focussing on analysing the relationship between student/university like a particular form of the structural coupling between living systems and environments posing important questions regarding the effective capacity of the education community, and in particular of those members responsible for the initial formation of teachers, to 'create disturbances' and therefore trigger changes. The results of this change of perspective are the identification of the university curriculum like strategic perturbing device of the individual's knowledge network, in an autopoietic key, and the creation of a model university curriculum designed especially to ensure the formation of abstract mental habits (Baldacci, 2010a) considered strategic for the training of future teachers.

Il paper intende contribuire al dibattito sull'educazione generativa aprendolo alle sollecitazioni provenienti dalla teoria dei sistemi e dal paradigma ecologico. In particolare, si focalizzerà l'attenzione sul nuovo modo di pensare alla vita proposto dalla teoria di Santiago (Maturana & Varela, 1988), secondo il quale la dimensione cognitiva del vivente è strettamente connessa con quella biologica, in un'attività incessante of self-generation and self-perpetuation (Capra, 1997) che determina continui processi di cambiamento nell'organizzazione delle reti autopoietiche. Per quanto indipendente dall'esterno per i cambiamenti necessari alla sua individuazione, il sistema vivente non lo è invece, quanto alle risorse, nutrienti ed energia, ma anche informazioni, che ne garantiscono la sopravvivenza. Questo tipo di cambiamento strutturale della rete, noto come cambiamento di sviluppo, avviene a seguito di una perturbazione proveniente dall'ambiente esterno, la quale innesca, ma non specifica né indirizza, il riadattamento degli schemi di connettività. Maturana e Varela (Maturana & Varela, 1988), introducono a tal proposito il concetto di accoppiamento strutturale, per indicare che alcune di queste interazioni organismo/ambiente hanno il carattere della stabilità o della ricorrenza. I cambiamenti strutturali che si determinano all'interno del sistema a seguito dell'accoppiamento sono atti cognitivi. Questo aspetto, così importante ai fini dell'educazione, sembra essere tuttavia paradossalmente ignorato dalla riflessione pedagogica.

Si presenta, pertanto, un'analisi teoretica volta ad analizzare la relazione studente/università quale particolare forma di accoppiamento strutturale tra sistema vivente e ambiente che pone importanti interrogativi riguardo all'effettiva capacità della comunità educante, e in particolare di quella responsabile della formazione iniziale dei docenti, di "fare azione di disturbo" e di innescare i cambiamenti. Esiti di questo cambiamento di prospettiva sono l'individuazione del curricolo universitario quale dispositivo perturbatore strategico della rete di conoscenze dell'individuo in chiave autopoietica e l'ideazione di un modello di curricolo universitario appositamente pensato per assicurare la formazione di abiti mentali astratti (Baldacci, 2010a) ritenuti strategici per la formazione dei futuri insegnanti.

KEYWORDS

Generative, Network, Coupling, Environment, Curriculum.
Generativo, Rete, Accoppiamento, Ambiente, Curriculum.

1. Introduzione alla ricerca

Fare ricerca in educazione comporta uno sforzo incessante orientato a comprendere in che modo raggiungere lo scopo sotteso al concetto stesso di educazione, e cioè favorire processi di compimento del sé (e in definitiva, di realizzazione dell'umano), seguendo, o forse sarebbe meglio dire inseguendo, il loro naturale divenire e complessificarsi.

Eppure la sensazione diffusa in questo tempo storico è che quanto più si affina lo sguardo sui singoli fenomeni educativi, tanto più se ne perde il senso e il significato e con essi sembra divenire evanescente, diluirsi, scolorare l'essenza stessa di questa nostra umanità. Ci si illude, infatti, di aver trovato l'uomo laddove se ne è appena intravisto un singolo aspetto: così, mortificato nella somma dei suoi elementi e ciascun elemento nella somma delle prospettive che lo prendono in analisi, ma mai ricomposto e quindi mai compreso nel suo insieme, l'uomo scompare dalla vista, così come dagli scopi e dalle intenzioni, che motivano la ricerca. Ne rimangono traccia nei *singoli filoni di studi* che caratterizzano le *single discipline* che compongono le *single scienze*. Eppure è ormai chiaro a tutti che il futuro, come umanità e come scienza, sia indissolubilmente legato alla capacità di riuscire a identificare le relazioni, intuire i punti di svolta, leggere le emergenze dentro e fuori le singole discipline. E mai come in questo caso, dunque, il futuro si rinviene nel presente, ossia nella capacità di una parte della comunità di ricerca di saper guardare oltre, oltre gli steccati e i rigidi disciplinamenti, e di cominciare ad incrociare gli sguardi.

È all'interno di questa cornice di senso che si propone uno studio finalizzato a 'mettere in relazione': innanzitutto due dimensioni dell'uomo storicamente considerate in maniera distinta, quella biologica e quella cognitiva, e qui presentate, sulla scorta della teoria di Santiago, come ineludibilmente unite; e poi, coerentemente con questa premessa, gli sguardi propri di tre discipline, la biologia, la pedagogia e la didattica, interessate, sia pure da varie prospettive interpretative, agli esiti di questo nuovo modo di intendere la cognizione.

Nell'ottica di tale intento, si fa specifico riferimento a quella parte della letteratura scientifica esplicitamente orientata allo studio delle relazioni esistenti tra le diverse componenti di un fenomeno (Bateson, 1976; Capra & Luisi, 2014; Davies, 2013; Gell-Mann, 1995; Maturana & Varela, 1988), al cognitivismo enattivo (Varela & Thompson, 1992) e agli studi di matrice pedagogica sui livelli logici del curriculum (Baldacci, 2010).

Si procederà, pertanto, presentando il nuovo modo di pensare alla vita proposto dalla teoria di Santiago (Maturana & Varela, 1988), focalizzando, in particolare, l'attenzione su due concetti di importanza strategica per tutti i sistemi viventi: quello di *accoppiamento strutturale* e quello di *perturbazione*. Si proseguirà contestualizzandoli rispetto alla prospettiva educativa, in generale, e alla riflessione sulla didattica universitaria, in particolare, per poi individuare operativamente quale sia lo strumento in grado di innescare il cambiamento negli schemi di connettività dello studente e produrre, quindi, apprendimento.

2. Incrociare gli sguardi

Come possiamo leggere in una dettagliata analisi condotta da Capra (1997) allo scopo di offrire una spiegazione ad altri fenomeni complessi, il paradigma che ha caratterizzato questo tempo storico sembra avere esasperato uno dei due trend essenziali per i sistemi viventi, l'auto-affermazione, ignorando l'altro, l'in-

tegrazione: un'operazione preta di conseguenze in termini di *modalità di pensiero* che ne sono derivate, segnatamente razionale, analitico, riduzionista e lineare (Capra, 1997). Adottando questo orizzonte prospettico e semplificando non poco i termini del discorso, è possibile interpretare l'odierna situazione del mondo proprio nei termini dell'esito del conflitto tra questa modalità di pensiero e i pattern non lineari dei cicli ecologici, che oggi riconosciamo essere caratteristiche imprescindibili a tutti i livelli della complessa *rete della vita* (Capra & Luisi, 2014).

Reintegrazione della tendenza integrativa e visione a rete sono, dunque, le priorità individuate ai fini di una tanto auspicabile, quanto necessaria, rimodulazione a livello paradigmatico di concetti e connessioni logiche in *prospettiva ecologica*. Il senso in cui viene utilizzato il termine "ecologico" in questo studio fa esplicito riferimento a una scuola filosofica fondata nei primi anni Settanta dal filosofo norvegese Arne Naess (Devall & Sessions, 1989), che opera la distinzione tra ecologia "superficiale" e "profonda": «L'ecologia superficiale è antropocentrica [...] pone gli esseri umani al di sopra o al di fuori della natura e li considera come sorgente di tutti i valori, attribuendo alla natura solo un valore strumentale o "d'uso". L'ecologia profonda, invece, non separa gli esseri umani – o qualsiasi altra cosa- dall'ambiente naturale e vede il mondo non come una serie di oggetti isolati ma come una rete di fenomeni fondamentalmente interconnessi e interdipendenti» (Capra & Luisi, p.31). Questo *senso ecologico 'profondo'*, così fecondo di implicazioni anche nei processi di insegnamento/apprendimento, continua, tuttavia, ad essere poco applicato all'educazione e alla formazione umana.

Alla luce di queste considerazioni, è possibile interpretare questo lavoro di ricerca quale contributo, sia pure minimo, alla complessa elaborazione del paradigma ecologico in prospettiva pedagogica, o, meglio, quale tentativo di ulteriore elaborazione della pedagogia in prospettiva ecologica: ci riferiremo d'ora in poi a questa specifica prospettiva denominandola *pedecologia*.

Ed è muovendosi in questa direzione di senso che la pedagogia guarda alle altre scienze, principalmente alla scienza della vita per antonomasia: la *biologia*.

2.1. La natura delle interazioni

Un primo step argomentativo consiste, dunque, necessariamente nel ridimensionare l'interesse della *pedecologia* per lo studio dei singoli fenomeni umani e nell'implementare, di converso, quello per le continue *interazioni* che questi fenomeni intrattengono tra di essi, in assenza delle quali tutti i sistemi, e soprattutto per gli scopi di questa riflessione, il *sistema di conoscenze del sistema vivente-uomo*, degenererebbero in uno sterile insieme di informazioni (Minati, 2010) rendendo impossibile *generare apprendimento*. Si chiariranno, pertanto, preliminarmente il *motivo* e la *natura* di queste interazioni.

Nella prospettiva di Maturana (1985), ogni sistema vivente è organizzato in una *rete* interessata da due tipi di cambiamento e, conseguentemente, da due tipi di interazioni. Un *cambiamento ciclico di autorinnovamento* delle cellule danneggiate che lascia inalterato lo schema di organizzazione della rete, preservando, così, la specifica l'identità globale del vivente. In virtù di esso, perciò, ogni sistema vivente è *operazionalmente chiuso*. E un secondo tipo di cambiamenti, questa volta di tipo *evolutivo*, che portano alla creazione di nuove strutture, di nuove connessioni nel quadro della rete autopoietica e che si determinano o come risultato della dinamica interna del sistema o, elemento cruciale ai fini della

riflessione in atto, come conseguenza di influenze ambientali: per quanto indipendente dall'esterno per i cambiamenti necessari alla sua individuazione, il sistema vivente non lo è, infatti, quanto alle risorse (nutrienti ed energia, ma anche informazioni) che ne garantiscono la sopravvivenza e per le quali intrattiene ricorrenti interazioni con l'ambiente. Il sistema risulta così allo stesso tempo *termodinamicamente aperto*.

In questa cornice di senso, è possibile identificare nello studente universitario un sistema vivente operazionalmente chiuso che si apre termodinamicamente all'ambiente-università ed interagisce con esso.

Particolarmente degna di nota in prospettiva pedecologica è la particolare *natura delle interazioni* degli organismi viventi (siano essi piante, animali o uomini) con l'ambiente, che nella lettura proposta dalla scuola di Santiago si caratterizzano per essere *interazioni cognitive*: ricomponendo clamorosamente il dualismo mente e corpo, Maturana (1985) riconosce, infatti, nell'attività mentale non più un'attività esclusivamente intellettuale, ma 'la' attività dispiegata nei processi di autogenerazione e autoconservazione delle reti viventi, a qualunque livello della vita: «La cognizione non è dunque una rappresentazione, una copia riflessa internamente del mondo esterno, costruita sulla base di un'adeguazione alle informazioni che dall'ambiente penetrano nell'organismo; cognizione è il processo che attivamente configura, a un tempo, l'organismo e l'ambiente, secondo il loro essere l'uno per l'altro» (Cappuccio, 2009, p. 22).

2.2. Il ruolo dell'ambiente

Chiarita la natura cognitiva delle interazioni con l'ambiente, il secondo step argomentativo della riflessione consiste nell'analizzare nello specifico il ruolo ricoperto dall'*ambiente*, e per il nostro studio, dall'Università, nel determinare il cambiamento nella rete organizzativa del vivente, un ambiente da intendersi non più come un mondo predefinito al di fuori del sé corporeo, ma come «[...] inseparabile dalle nostre capacità senso-motorie» (Varela, 1992, p. 21) e in grado di generare apprendimento solo nel caso in cui le interazioni cognitive col vivente siano caratterizzate da *stabilità* o *ricorrenza*. Maturana e Varela (1988) introducono a tal proposito il concetto di *accoppiamento strutturale*.

Ed è proprio questo particolare modo di interagire con l'ambiente che contribuisce, secondo gli studiosi, a determinare con precisione la differenza tra viventi e non: «Dare un calcio a una pietra e dare un calcio a un cane sono due faccende molto diverse, come amava fare osservare Gregory Bateson. La pietra *reagirà* al calcio secondo una sequenza lineare di causa ed effetto. Il suo comportamento può essere previsto applicando le leggi fondamentali della meccanica newtoniana. Il cane *risponderà* con dei cambiamenti strutturali secondo la sua natura e il suo schema (non lineare) di organizzazione. Il comportamento che ne consegue è generalmente imprevedibile» (Capra, 1997, p. 243).

Ed è, ancora, a partire dal concetto di accoppiamento strutturale che prendo il via una serie di importanti considerazioni sulla 'direzione' di questo processo di riadattamento, che assume nella descrizione di Varela (Varela, Thompson & Rosch, 1992) la caratteristica di un *doppio vincolo causale*: «Negando quella forma di radicale estraneità tra il vivente e il suo ambiente, che spontaneamente consegue dal solipsismo implicito nel rappresentazionalismo, il concetto di autopoiesi vuole sottolineare che individuo e ambiente sono strettamente co-implicati tra di loro e interdipendenti, essendo strutturalmente conformati ciascuno sui contorni dell'altro, che diviene a rigore impossibile pensarli come realtà

autonome dualisticamente contrapposte» (Cappuccio, 2009, p. 21). Sulla scorta delle sollecitazioni offerte dall'ambiente, cambierà, infatti, com'è ormai chiaro, l'organizzazione delle connessioni del sistema-vivente e, insieme ad esse, anche la futura risposta dell'organismo: «[...] proprio questo processo – un cambiamento del comportamento sulla base delle esperienze precedenti – è ciò che intendiamo per apprendimento. In altre parole, un sistema strutturalmente accoppiato è un sistema che apprende» (Capra & Luisi, 2014, p. 323). Se ne conclude, dunque, che il comportamento del vivente è determinato, sia dal suo schema (che, come si diceva, ne determina l'identità) che dalla sua struttura, cioè dalla sequenza di cambiamenti innescati dall'ambiente, che condiziona il corso delle sue interazioni e delimita i cambiamenti strutturali che vi insorgono, sebbene non sia in alcun modo prevedibile quale questi deciderà di percorrere tra i percorsi disponibili determinatisi a seguito dell'accoppiamento (Capra, 1997). Ma cambierà anche l'organizzazione dell'ambiente, per il quale il comportamento dell'essere vivente funge, a sua volta, da costante stimolo alla riorganizzazione: «[...] l'ambiente non sta fuori del corpo del vivente, ma è la soglia che gli dà forma, unità, continuità processuale e dinamica, è il complemento che nasce insieme ad esso e che si codetermina con esso» (Cappuccio, 2009, p. 22).

È per questa via che il cognitivismo proposto da Varela, ispirandosi, come suggerisce Cappuccio (2009) alla proposta ecologica di Gibson, alla nuova cibernetica e soprattutto alla *Fenomenologia della percezione* merleau-pontyana, si discosta dai modelli che lo avevano preceduto (computazionale e connessionistico) e imbecca quella che viene riconosciuta come la svolta *enattiva*, fortemente caratterizzata, per l'appunto, da una *prospettiva chiasmatica*, cioè di co-costruzione reciproca tra io e mondo (Cappuccio, 2009).

Questo concetto di accoppiamento strutturale si impone naturalmente come di fondamentale importanza in prospettiva pedecologica e i risvolti sono tanti e tali da richiedere uno specifico approfondimento. Tuttavia, per le ragioni di questo studio, sembra sufficiente sottolineare che considerare come ambiente l'Università, e la Facoltà di SFP in particolare, ci restituisca, innanzitutto, la profondità di quanto avviene nelle sue aule, durante i suoi corsi e in ogni momento della sua ricca offerta formativa (lezioni, seminari, laboratori, convegni): concepita tradizionalmente come 'luogo', e dunque componente esterna, di sviluppo dello studente, essa diventa, in virtù di quanto detto sull'accoppiamento strutturale, anche componente interna dell'individuo, in quanto direttamente responsabile della riconfigurazione delle sue reti autopoietiche e, in definitiva, di ciò che ciascuno diventa.

In base alle risposte degli studenti, cambia (o dovrebbe cambiare), inoltre, anche l'organizzazione dell'Università: si tratta, ne siamo consapevoli, di un aspetto molto trascurato e di cui occorre che l'Università tenga conto al momento di pensarsi e di pensare alle proprie priorità: questo lavoro di ricerca prende le mosse proprio dall'esigenza di prendere in considerazione i cambiamenti che, nell'ottica di quanto detto, hanno interessato l'ambiente-università a seguito dell'interazione con gli studenti e che si concretizzano in specifici bisogni formativi, sulla base dei quali l'organizzazione tutta potrebbe (e dovrebbe) essersi rimodellata.

Tornando al funzionamento cellulare, quando avviene lo scambio di materiali ed energia con l'ambiente è, inoltre, possibile che si arrivi ad un punto di instabilità tale che un determinato numero di agenti elementari dotati di proprietà semplici diano luogo a un tutto integrato e significativo (Varela, 1992): questo fenomeno, noto come *emergenza*, è stato riconosciuto essere l'origine dinamica dello sviluppo, dell'apprendimento e dell'evoluzione (Capra, 2002, p. 41). Un elemento di ulteriore innovazione introdotto da Varela e Thompson e Rosch (1992) consiste,

proprio, nell'aver rielaborato quanto già acquisito sui processi di auto-organizzazione in seno alla teoria della complessità, in fisica e in matematica alla luce delle suggestioni offerte dal 'cognitivism enattivo e del *radical embodiment*' (Cappuccio, 2009, p. 28), col risultato di avere arricchito il processo di emergenza, che si caratterizza per via della ben nota «[...] direzione causale *bottom-up* (dagli strati più bassi dell'organizzazione verso la costituzione di quelli via via più alti)» (Cappuccio, 2009, p. 29), anche di quella *top-down* (le proprietà emergenti svolgono il ruolo di coordinamento e di guida per i fenomeni che avvengono negli strati più bassi di organizzazione, di fatto portando un ordine nell'interazione tra strutture locali che sarebbero altrimenti contingenti)» (Cappuccio, 2009, pp. 28-29).

Per quanto concerne questo studio, quando il sistema vivente-studente entra in contatto con il sistema sociale-università, l'accoppiamento avviene tra i due sistemi di conoscenze, quelle pregresse del primo con quelle codificate in ogni singola disciplina della seconda, entrambe realtà indipendenti dal punto di vista dell'organizzazione funzionale e dei principi autoregolativi interni, che si auto-organizzano nella mente dello studente senza il bisogno di un 'controllo centralizzato dell'attività rappresentazionale e istruzionistica', come invece postulato dal modello esplicativo computazionalista (Cappuccio, 2009), facendo emergere nuovi pattern di connessioni e, dunque, nuove forme di conoscenza globale, riconoscibili e dotate di una certa stabilità. In virtù di questo meccanismo, si registra un *primo livello di accoppiamento* e un primo salto logico a un livello di consapevolezza superiore, che si risolve nell'acquisizione degli strumenti logici e concettuali di ciascuna di esse. A questo punto della riflessione, tuttavia, sarebbe penalizzante non chiedersi cosa succeda nella mente dello studente quando queste discipline, variamente accostate tra di loro a seconda dei corsi di studio e delle scelte inerenti l'offerta formativa operate dai singoli Dipartimenti, cominciamo a dialogare tra di loro aggregandosi attorno a nuclei tematici o a problemi di natura trasversale. Coerentemente con quanto specificato, le strutture delle discipline entrano in relazione tra di loro e con le strutture del sistema-studente, dando vita, anche in questo caso, ad un *secondo livello di accoppiamento* e, dunque, ad un ulteriore livello di conoscenza, che riguarda, questa volta, gli strumenti logici e concettuali di un'area del sapere. Sia nell'uno che nell'altro caso, contestualmente si riorganizzano anche le conoscenze dei livelli più bassi.

È in questo nuovo orizzonte di senso, che la prospettiva pedecologica si assume il compito (scientifico ed etico insieme) non solo di generare addirittura n-livelli di modellizzazione dei fenomeni che riguardano sia il sistema-studente che il sistema Università assumendo n-livelli di descrizione e di considerare simultaneamente, di volta in volta, più di un livello (Minati, 2010), ma anche di registrare, per ogni livello, i cambiamenti determinatisi negli strati più bassi delle due organizzazioni. E, ancora, è proprio in virtù di queste nuove consapevolezze che il *curricolo universitario* assume ad elemento in grado di creare le condizioni perché il sistema vivente-studente.

2.3. Natura, grado e soglia delle perturbazioni

Il terzo step riguarda la comprensione del meccanismo necessario a dare inizio ad un accoppiamento strutturale e introduce, nello specifico, all'analisi del concetto di *perturbazione*.

Ma che cos'è una perturbazione e in che modo si determina? Utili indicazioni in tal senso si possono ricavare dagli studi di Maturana e Varela (1988), per i quali la perturbazione è una fonte di *disturbo* che ha la capacità di *innescare* (Ca-

pra & Luisi, 2014), ma non di specificare né di indirizzare, il riadattamento degli schemi di connettività dei viventi: essa non svolge dunque, in alcun modo, una funzione di istruzione. Inoltre, sono i sistemi viventi a determinare «[...] anche quali sono le perturbazioni ambientali in grado di innescare tali cambiamenti. In altre parole, un sistema vivente ha l'autonomia di decidere cosa deve tenere in considerazione e da cosa farsi disturbare» (Capra & Luisi, 2014, p. 324).

È possibile ora tentare una definizione affermando che la *perturbazione* è una fonte di *disturbo* prodotta dall'ambiente che non contiene in sé la specificazione dei suoi effetti sull'essere vivente, ma che entra inesorabilmente in relazione con la sua *autonomia*, in quanto è questi che con la propria struttura decide da cosa farsi disturbare e determina il suo stesso cambiamento in rapporto alla perturbazione.

Tuttavia, avere valutato il grado di libertà del vivente mettendolo in relazione con la natura propria della perturbazione (intesa quale agente in grado di determinare l'insorgere di un cambiamento) se da un lato sancisce in maniera inequivocabile che in assenza di una perturbazione non ci sia possibilità di apprendimento, dall'altro lascia ancora aperta la questione riguardante la forza necessaria e, dunque, il *grado* e la *soglia* dell'azione disturbo. A questo punto della riflessione, la domanda riguarda, per quanti siano interessati ai processi di insegnamento/apprendimento, come sia possibile generare e governare le perturbazioni in maniera da renderle efficaci e orientare i cambiamenti di connettività in una determinata direzione.

Se per *soglia di disturbo* si intende la minima quantità necessaria per eccitare un sistema e produrre un cambiamento, allora è necessario prendere in considerazione i due fattori che in letteratura sembrano determinarlo, quelli *interni* (come le pulsioni e i bisogni primari e secondari e dunque, in definitiva, la struttura stessa del sistema) e quelli *esterni* (come l'offerta formativa), e metterli in relazione con l'efficacia della perturbazione. Si intenderà, dunque, per *perturbazioni a basso indice di disturbo* quelle perturbazioni che agiscono sotto la spinta di fattori esterni che non trovano, però, alcun tipo di riscontro o di favore in quelli interni, oppure quelle che agiscono sotto la spinta di fattori sia esterni sia interni, le quali, però, non tengono conto della necessaria congruenza tra *tipo* di perturbazione e *tipo* di cambiamento voluto. Di converso, si indicheranno come *perturbazioni a elevato indice di disturbo* quelle perturbazioni che agiscono sotto la spinta di componenti sia esterne sia interne e che tengono conto dei meccanismi che regolano il processo di apprendimento a tutti i livelli logici (Bateson, 1984). In definitiva, il *grado* di disturbo aumenterà, quindi, quanto più l'ambiente saprà tener conto non solo di tutti i fattori in gioco, ma anche dei meccanismi che li regolano.

Ne deriva, così, un'idea di Università forgiata sulla base di queste nuove consapevolezza e rimodulata in maniera da riconoscersi chiaramente quale *fonte di perturbazione* e da riconoscere nella frequenza universitaria una forma di *accoppiamento strutturale*, nelle interazioni che intercorrono con lo studente ciò che determina le modifiche nell'organizzazione degli schemi di connettività e, dunque, *apprendimento*, e, da ultimo, nel tipo di perturbazione prodotta il *tipo logico di cambiamento nell'organizzazione delle informazioni* voluto.

3. Generare apprendimento

Ed è in questo orizzonte di senso e in virtù dell'esigenza che il sistema-Università cominci a prendere atto dei cambiamenti necessari alla sua organizzazione a seguito dell'accoppiamento strutturale con gli studenti, che si impone con forza

il ripensamento del suo *curricolo*, ora inteso quale *elemento perturbatore strategico* della rete di conoscenze dell'individuo in chiave autopoietica e, quindi, quale *dispositivo* (Margiotta, 2009) in grado di promuovere o, al contrario, di inibire, gradi di consapevolezza intellettuale e umana di questo complesso mondo via via sempre più ampi.

Un dispositivo, in particolare, è nella definizione di Agamben (2006, p. 6) qualsiasi cosa abbia «[...] in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi» e svolga, dunque, una generale *funzione performante* nei confronti di attività e processi. Transitato in ambito pedagogico grazie alla teorizzazione di Massa (Massa, 1992), il costrutto di dispositivo viene utilizzato per fare specifico riferimento al sistema incorporeo delle procedure in atto nell'istituzione scolastica e in qualunque situazione educativa, il dispositivo che "determina la forma-scuola e il suo funzionamento" (Massa, 1987): è a partire da questa definizione, che è possibile riconoscere nel *curricolo* un dispositivo.

Contestualmente, in accordo con la *teoria del curricolo* (Baldacci, 2010), sembra, inoltre, non più procrastinabile ampliare l'orizzonte semantico del costrutto di curricolo universitario in modo da favorire il passaggio da una concezione eminentemente *pratica*, che esplicita il percorso formativo intenzionale di un corso di laurea, ma che da sola finirebbe col rintracciarne il significato nella somma dei valori e dei fini propri delle diverse discipline (Baldacci, 2006), ad una *teorica e metodologica*, in virtù della quale pensare e progettare una formazione universitaria il cui significato complessivo sia da considerare come *emergente* dall'interazione dei singoli saperi che lo compongono, ora a livello di singola *disciplina*, ora di *area* e ora di *sistema scientifico-disciplinare* e tra questi e il sistema-studente. Ed è da questa prospettiva analitica che appare chiaro non solo come anche il curricolo debba essere necessariamente concepito con una propria *struttura logica*, ma come questo riconoscimento influisca sul suo *potenziale euristico* e lo trasformi, per questa via, in un *dispositivo generativo*, in grado, cioè, di 'preparare all'atto', cioè a quei cambiamenti strutturali identificabili nella concezione di Maturana e Varela (Maturana & Varela, 1988) appunto come *atti cognitivi*. Il concetto di *generatività* fa specifico riferimento ad un processo biologico, quello più strettamente connesso alla vita: la sua perpetuazione attraverso riproduzione. Che si tratti dell'uomo, di un animale o di una pianta, dunque, è *generativo* tutto ciò che è 'atto a generare', che in qualche modo 'concerne la generazione'. Esso viene inteso, tuttavia, in questo studio nel suo uso estensivo, che amplia il significato primigenio di 'dare vita' intervenendo sull'aspetto della *agentività* (ossia la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale) piuttosto che su quello dell'*esito* prodotto, e riferendolo ad un più generale principio di causalità che ne estende, di fatto, il significato a tutto ciò che, in un modo o nell'altro, '*produce*' qualcosa (Bandura, 1997). In questo senso, possono, dunque, essere considerati generativi, al pari dei sistemi viventi, anche la materia inanimata (lo strofinio tra due pietre produce il fuoco), un'emozione (che genera altre emozioni, magari di natura diversa), un processo di ideazione o un *dispositivo*.

Per tornare nell'alveo della riflessione, sulla scorta di quanto detto è possibile affermare che il curricolo universitario è un dispositivo generativo in quanto in grado di produrre apprendimento.

Questo primo inquadramento che riguarda la *natura* del curricolo, tuttavia, non sembra essere sufficiente al fine di cogliere appieno, per gli scopi identificati in questo studio, l'*ampiezza* e la *potenza* di questa funzione generativa in termini di creazione di nuovi pattern neurali, perché non tiene conto dei livelli

di apprendimento (Bateson, 1976). Esito originale di questa duplice transizione della teoria della cognizione e della teoria del curriculum alla didattica universitaria è, dunque, proprio lo *sdoppiamento del curriculum*: al *curriculum tradizionale*, indirizzato prioritariamente a favorire l'assimilazione di conoscenze e abilità legate ai vari saperi curricolari (protoapprendimento), si affianca, così, un *secondo curriculum*, appositamente pensato per assicurare la formazione di abiti mentali astratti, quali *formae mentis*, stili cognitivi, competenze (deuteroapprendimento) e *collaterale* al primo. Si tratta, va da sé, di un lavoro di ricerca complesso ancora in fase di ultimazione, organizzato in maniera da intervenire sulle tre *dimensioni* costitutive del curriculum: la sua *organizzazione*, da rivedere alla luce dello sdoppiamento in curriculum di primo e di secondo ordine; la *ri-significazione* di ciascuno dei suoi elementi (lezioni, esercitazioni, laboratori e tirocini), temporalmente, concettualmente e logicamente da ri-tarare sul compito di spingere la rete di conoscenze dello studente verso l'individuazione di *hub concettuali* (nodi concettuali) comuni a discipline diverse.

Conclusioni

Questo incrocio di sguardi accoglie, dunque, l'invito a porre attenzione agli ambienti di apprendimento e sollecita la ricerca sull'*insegnamento* (una delle funzioni sostenute dai pilastri individuati da Delors) a porsi oltre la concezione che vorrebbe la scuola e l'università come *luoghi* costruiti intenzionalmente per consentire percorsi attivi e consapevoli di apprendimento e a considerarli, invece, in virtù dell'accoppiamento strutturale del sistema vivente-studente con essi, come un qualcosa che pur essendo all'esterno dell'individuo mantiene con esso ricorrenti interazioni, ciascuna delle quali innesca nuove connessioni nel quadro della rete autopoietica che modificheranno, a loro volta, il suo comportamento nelle occasioni future e, dunque, la relazione con l'ambiente stesso. Il che sancisce un nuovo traguardo nella concezione della relazione vivente/ambiente, da intendersi non più in termini di scambio di informazioni tra un 'interno' e un 'esterno', ma di reciproca conformazione e coimplicazione (Cappuccio, 2009), innescata, ma non determinata, da una perturbazione. E, anche, un nuovo traguardo nel modo di concepire organizzazioni come l'Università.

La funzione del curriculum si inserisce in questo quadro in qualità di elemento perturbatore in grado di avviare cambiamenti nelle reti autopoietiche dei futuri insegnanti e di favorire il salto logico da apprendimenti più semplici ad altri più complessi.

Si creano così le condizioni perché i futuri docenti sperimentino su se stessi modalità di insegnamento-apprendimento che sappiamo essere già state avviate a scuola, senza, tuttavia, che vi sia stata una formazione adeguata a monte e per le quali si registra oggi una confusione che le svuota del loro significato più profondo.

E perché, relazione dopo relazione, si cominci finalmente a intravedere l'uomo.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo*. Milano: Nottetempo.
Barabàsi, A. L. (2004), *Link. La nuova scienza delle reti*. Torino: Einaudi.
Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Bateson, G., & Bateson M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.

- Baldacci, M. (2010a). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2010b). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. *Education Sciences & Society*, 1.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bertoldi, F. (1977). *Teoria sistemica dell'istruzione*. Brescia: La Scuola.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchanan, M. (2002). *Nexus. Perché la natura, la società, l'economia, la comunicazione funzionano allo stesso modo*. Milano: Mondadori.
- Cappuccio M. (2009). Introduzione. In M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Mondadori.
- Capra, F. (2002). *La scienza della vita*. Milano: BUR.
- Capra, F. (1997). *La rete della vita*. Milano: BUR.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro (AR): Aboca.
- Davies, L. (2013). *Education and conflict: Complexity and Chaos*. Londra: Routledge.
- Davies, B., & Sumara, D. (2012). Fitting teacher education in/to/for an increasingly complex world. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 30-40.
- Devall, B., & Sessions, G. (1989). *Ecologia profonda*. Torino: Gruppo Abele.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, M. (2008). *Discipline, poteri, verità. Detti e scritti (1970-1984)*. Torino: Marietti.
- Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. New York: Owl Books.
- Margiotta U., (2014). *Teorie dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Margiotta U., (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Roma: Anicia.
- Margiotta U., & Minello, R. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Brescia: Pensa Multimedia.
- Massa, R. (1998). *Cambiare la scuola*. Bari: Laterza.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.
- Maturana, U. (1988). Biologia della cognizione. In U. Maturana, F. J. Varela. *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Maturana H. R., & Varela, F. J. (1988). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio editori.
- Minati, G. (2010). Sistemi: origini, ricerca e prospettive. In L. Urbani Ulivi (a cura di), *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*. Bologna: Il Mulino.
- Minello, R., (2012). *Educare al tempo della crisi*. Brescia: Pensa Multimedia.
- Morin, E. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Von Bertalanffy, L. (2004). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: Mondadori.
- Urbani Ulivi, L. (a cura di), (2010). *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*. Bologna: Il Mulino.
- Varela U., (1992). *Un know-how per l'etica*. Milano: Feltrinelli.
- Varela U., Thompson, E. & Rosch E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Watts, D. J., & Strongats, S. H. (1998). Collective dynamics of 'small-world' networks. *Nature*, 393, 440-442.



Transferable skills in a research context:
un'indagine sulle attività formative per i dottorandi
di ricerca nelle università italiane

Transferable skills in a research context:
a research on training activities in Italian doctorates

Cristina Lisimberti

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

cristina.lisimberti@unicatt.it

ABSTRACT

The doctorate, one of the innovation main drivers, is affected by profound transformations that require to think again about its training paths. We focus on the transferable skills training which is one of the strategies promoted by supranational organizations and experimented by universities all over the world. The national level mapping shows in Italy a patchworked situation and a pronounced heterogeneity of the paths that makes desirable a comprehensive and integrated reflection of the offer for the near future.

Il dottorato di ricerca, uno dei principali motori per l'innovazione, è interessato da profonde trasformazioni che impongono di ripensarne i percorsi formativi. Tra le strategie incentivate dagli organismi sovranazionali e sperimentate dagli atenei di tutto il mondo vi è il transferable skills training, sul quale ci si concentra. La mappatura effettuata a livello nazionale mostra una situazione a macchia di leopardo e una marcata eterogeneità dei percorsi che rende auspicabile, per il prossimo futuro, un ripensamento complessivo e integrato dell'offerta.

KEYWORDS

Transferable skills; Research; Doctorate; Education; Higher Education.
Transferable skills; Ricerca; Dottorato di ricerca; Formazione; Università.

Introduzione

Il limitato assorbimento dei dottori di ricerca (PhD) nel comparto universitario in ambito internazionale (Auriol 2010) e in Italia (ISTAT 2015; ADI 2015), ha portato la comunità scientifica e gli organismi sovranazionali ad interrogarsi sulle loro prospettive occupazionali ed a ricercare strategie di intervento comuni. In tal senso, a partire dalle conferenze di Bergen (2005) e Londra (2007) le università europee sono state esortate «a garantire programmi di dottorato che promuovano la formazione interdisciplinare e lo sviluppo di competenze trasferibili, rispondendo in tal modo alle esigenze di un più ampio mercato del lavoro» alla luce di criteri comuni di riferimento confluiti nei *Principles for Innovative Doctoral Training* – PIDT (eccellenza nella ricerca; attrattività istituzionale; interdisciplinarietà; avvicinamento al mondo professionale; internazionalità; *transferable skills training*; controllo di qualità) (European Commission 2011).

Tali orientamenti trovano corrispondenza fattuale nel generale ripensamento dell'assetto e dei percorsi rivolti ai dottorandi, in corso già da alcuni decenni (Archbald 2011). In Italia, più nel dettaglio, si è rapidamente passati dalla realizzazione pressoché autonoma, sotto la supervisione di un tutor, di un progetto di ricerca a nuove architetture formative (Orefice, Del Gobbo 2011) come le Scuole di dottorato¹ fino ai cosiddetti “dottorati innovativi”², di recente istituzione, ispirati direttamente ai PIDT.

1. Transferable skills e formazione dottorale

Tra gli elementi considerati dirimenti (Clanchy, Ballard 1995; Gilbert, Balatti, Turner, Whitehouse 2004) per la preparazione dei dottorandi vi è la formazione alle *transferable skills*. A partire dagli anni Novanta (Auriol 2010), tali pratiche si sono rapidamente diffuse e attualmente vedono impegnati gli atenei a livello globale nella sperimentazione di iniziative formative *ad hoc*, anche al fine di individuare possibili linee guida comuni (Drummond, Nixon, Wiltshire 1998; EUA 2007).

A livello terminologico, nonostante l'ampia letteratura, permane l'utilizzo di espressioni differenziate (*core / personal competence, generic / key / transferable / personal / core / soft skills...*) il che ingenera una vera e propria “confusione” che rende difficile la comprensione e il confronto sul tema (Kemp & Seagraves 1995; Bennett, Dunne, Carrè 1999). Non è possibile, in questa sede, approfondire la chiarificazione terminologica né inserirsi nel più ampio dibattito sulle competenze, merita tuttavia rilevare che nell'ambito della *higher education* le varie espressioni sono spesso utilizzate come sinonimi e richiamano a «competenze e abilità che possono essere applicate in più di un ambito» e che «appartengono all'individuo e che l'individuo porta con sé ovunque vada» (Kemp, Seagraves 1995, pp. 315-316) o, ancora, a «competenze che ogni laureato deve possedere e che possono essere applicate ad un'ampia gamma di compiti e contesti oltre all'ambito universitario» anche se quelle incluse sono molto eterogenee e variabili a seconda degli autori (Gilbert et al. 2004, p. 376).

Un tentativo di sistematizzazione, assunto qui a riferimento per l'autorevolezza

1 Cfr. DM 5/08/2004 n. 262- Art. 17 – Corsi di dottorato di ricerca; DM 8/02/2013 n.45.

2 “Piano Nazionale della Ricerca 2015–2020” sui dottorati innovativi (Prot. 1059, 31/08/2016).

za e per la rapida diffusione della quale ha goduto, è offerto dall'OECD (2012) che, riprendendo la proposta della European Science Foundation (ESF 2009), definisce le *transferable skills* «competenze acquisite in un contesto (per esempio di ricerca) che sono utili in un altro (per esempio il futuro impegno nell'ambito della ricerca, del business etc). Tali competenze rendono i contenuti –e le competenze legate alla ricerca– in grado di essere messi in pratica e sviluppati in modo efficace» e «possono essere acquisite attraverso la formazione o attraverso esperienze di lavoro» (ESF 2009, p. 49). Pur senza sottostimare il ruolo centrale dell'esperienza diretta, in questa sede l'attenzione si concentra sulle attività formative specificatamente dedicate allo sviluppo/consolidamento di tali dimensioni senza approfondire l'apprendimento originato dalla pratica professionale che merita una riflessione specifica.

Più nel dettaglio le "*transferable skills in a research context*" includono (OECD 2012, p. 20)³:

- Competenze interpersonali;
- Competenze organizzative;
- Competenze di ricerca;
- Abilità cognitive;
- Abilità comunicative;
- Competenze imprenditoriali.

L'acquisizione di competenze trasversali che permettano di svolgere al meglio il proprio percorso di ricerca e siano spendibili in contesti professionali differenziati è un obiettivo strategico del dottorato poiché apre ad una più ampia gamma di collocazioni professionali ed è modulabile secondo le specificità dei vari contesti operativi (OECD 2012). Nonostante il recente dibattito circa l'effettiva possibilità di insegnarle ed apprenderle (Opatrny, McCord, Michaelsen 2014) nella letteratura internazionale il *transferable skills training* si conferma avere un ruolo significativo sia perché rende più flessibili e duttili rispetto alle richieste del mondo del lavoro (Ashcrof 2004) ed apre ad una gamma maggiore di possibilità di impiego (Fallows, Steven 2000) sia perché contribuisce direttamente al miglioramento del percorso di ricerca dei dottorandi (OECD 2012).

Le proposte recensite in letteratura sono tuttavia eterogenee circa obiettivi, destinatari specifici, durata, caratteristiche dei percorsi (OECD 2012); pare dunque interessante approfondire la specificità dell'offerta formativa sul tema anche a livello nazionale al fine di acquisire una conoscenza diretta più circostanziata dello stato dell'arte e delle buone pratiche presenti nel nostro Paese.

3 Competenze interpersonali: lavorare con gli altri; supervisionare il lavoro altrui; negoziazione; *networking*;
Competenze organizzative: gestione di progetti e del tempo; sviluppo di carriera;
Competenze di ricerca: presentazione di domande di finanziamento; gestione e *leadership* della ricerca; conoscenza di metodi e tecnologie per la ricerca oltre a quelle utilizzate nel progetto di dottorato; etica e deontologia della ricerca;
Abilità cognitive: creatività e abilità di astrazione; *problem solving*;

2. Dispositivo di indagine

La fase di riorganizzazione che sta interessando il dottorato italiano rende la situazione particolarmente eterogenea anche con riferimento alla formazione specifica offerta. Si è inteso di conseguenza avviare una ricognizione a livello nazionale finalizzata ad individuare le attività più significative ed innovative organizzate dalle università sulle *transferable skills*, rivolte a dottorandi, neo dottori di ricerca o giovani ricercatori del settore ERC *Social Sciences & Humanities* (SH). In questo settore la questione dell'occupabilità e l'esigenza di ripensamento della formazione risultano infatti più stringenti in ragione delle peculiarità del mercato del lavoro di riferimento (Argentin, Ballarino, Colombo 2012; Lisimberti 2018).

L'indagine integra due fasi successive. Si è proceduto innanzitutto con la ricognizione dei siti *web* delle 75 università presso le quali risultano attivi dottorati di ricerca nell'ambito SH⁴ per avere una prima indicazione circa la diffusione di tali iniziative. Sono stati considerati:

- Area dedicata ai dottorati (presente nel 97,3% dei siti);
- Attività formative per dottorandi (nel 38,7% dei siti);
- Attività specifiche sulle *transferable skills* (nel 20,0% dei siti).

Nella seconda fase, della quale si rende conto più nel dettaglio in questa sede, è stata trasmessa via *e-mail* ai 75 atenei una richiesta di compilazione di una scheda *on-line* tramite *google forms*, accludendo anche la definizione di *transferable skills in a research context* adottata dall'OECD (2012) assunta a riferimento.

L'indagine assume intenzionalmente come riferimento l'intero ateneo sia per l'eterogeneità organizzativa (presenza o meno di scuole di dottorato), che avrebbe reso complesso individuare altre unità di analisi omogenee, sia allo scopo di far emergere le pratiche più significative e innovative poste in essere nei vari contesti. La richiesta di compilazione è stata di conseguenza trasmessa ai responsabili amministrativi dei dottorati che, godendo di un punto di vista generale, avrebbero potuto garantire una conoscenza sia dei vari dottorati sia delle iniziative più innovative e di pregio dell'ateneo.

La scheda rilevazione, testata grazie ad alcuni uffici disponibili, si articola in quattro sezioni:

- Dati generali (ateneo; referente della compilazione; ruolo e recapito);
- Attività formative sulle *transferable skills* organizzate dall'ateneo (presenza; destinatari; tipologia);
- Altre attività formative sulle *transferable skills* segnalate ai dottorandi (presenza; denominazione; soggetto promotore; *link*);
- Attività formative organizzate dall'ateneo (fino a 3) giudicate di particolare ri-

Abilità comunicative: comunicazione e presentazione scritta e orale anche con interlocutori non tecnici (impegno pubblico); insegnamento; uso delle competenze scientifiche nel *policy making*;

Competenze imprenditoriali: imprenditorialità; innovazione; commercializzazione, brevetti e trasferimento di conoscenze.

4 Tramite *data-base* MIUR <http://cercauniversita.cineca.it/php5/dottorati/cerca.php> sono stati individuati 79 atenei; a seguito di una ricognizione dei siti degli atenei, i corsi di dottorato nell'A.A. 2013/2014 in area SH sono risultati attivi in 75 atenei.

levanza (titolo; tipologia attività; organizzatori; finanziamento; modalità didattiche; destinatari; numero chiuso; obbligatorietà; *transferable skill* approfondite; descrizione; *link*).

Nel complesso sono pervenute 28 risposte, il 37,3% della popolazione di riferimento: 8 atenei hanno dichiarato che non erano proposte, segnalate né previste attività sul tema; 20⁵ hanno compilato la scheda e descritto i percorsi. Anche se è possibile ipotizzare che abbiano risposto le università più attive sul tema e le altre lo abbiano fatto in misura inferiore, occorre considerare con prudenza i dati raccolti, senza pretese di generalizzazione all'intera situazione nazionale.

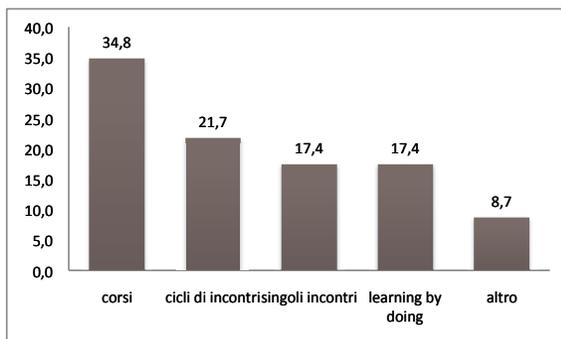
Di seguito sono presentati i dati relativi alle domande strutturate corredati, ove utile, da grafici, mentre si rimanda ad altra sede, per motivi di spazio, la presentazione più dettagliata delle *best practices* recensite.

3. Il transferable skills training negli atenei italiani: primi esiti dell'indagine

Le 20 università in esame attivano corsi sulle *transferable skills* a livello di ateneo (65,0%) o, con minore frequenza, solo in alcuni corsi/scuole (35,0%). Il dato fornisce una prima indicazione circa la tendenza a promuovere iniziative in ottica complessiva privilegiando, in coerenza con il tema, l'apertura interdisciplinare piuttosto che la settorializzazione delle proposte.

Anche la tipologia di attività organizzate (Gr. 1) bene si adatta a nuclei tematici articolati e complessi: prevalgono quelle che prevedono un impegno continuativo (corsi 34,8%; cicli di incontri 21,7%; *learning by doing* 17,4%) mentre i singoli incontri sono meno numerosi (17,4%).

Nel 40% dei casi sono segnalate iniziative organizzate da altri fra le quali, per esempio, il progetto Inno-Tal⁶. Nessuna università ha segnalato solo iniziative promosse da soggetti diversi; ciò potrebbe supportare l'ipotesi della presenza di atenei più attivi e di altri nell'ambito dei quali la consapevolezza dell'importanza del tema non si è ancora diffusa.



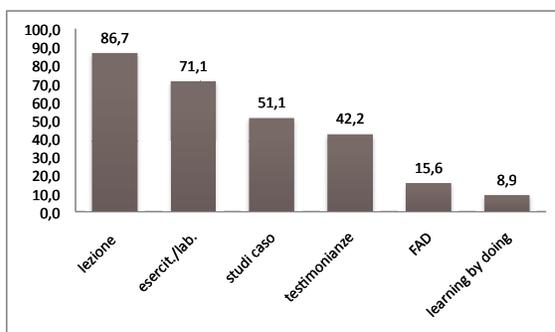
Graf. 1. Tipologia attività organizzate

- 5 Hanno risposto al questionario presentando la propria offerta formativa le Università degli Studi: Ca' Foscari di Venezia; Bergamo; Camerino; Catania; Ferrara; Genova; Macerata; Milano; Molise; Napoli Federico II; Padova; Pavia; Pisa; Roma Sapienza; Roma Tre; Siena; Trento; Udine; Mediterranea di Reggio Calabria e l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Si ringraziano gli Atenei e gli Uffici che hanno prestato la loro disponibilità.
- 6 <http://www.assolombarda.it/servizi/formazione/appuntamenti/presentazione-progetto-inno-tal-talenti-per-l2019-innovazione-globale-e-la-professionalizzazione> (31/03/2017).

3.1. Best practices descritte dagli atenei

Dopo avere ricostruito le caratteristiche essenziali dell'offerta, è stato chiesto agli atenei di descrivere fino a 3 *best practices*: più della metà ne ha descritte 3 (55,0%), circa un terzo una sola (30,0%), i rimanenti (15,0%) 2. Per quanto l'individuazione di tali iniziative, effettuata dagli atenei stessi, non possa essere considerata in termini assoluti, è ragionevole ipotizzare che quanto descritto presenti caratteristiche di originalità e innovatività almeno a livello locale e possa fornire, in tal senso, un'indicazione della crescente attenzione al tema e delle sperimentazioni in corso. In totale sono state descritte 45 attività, presentate di seguito in termini complessivi.

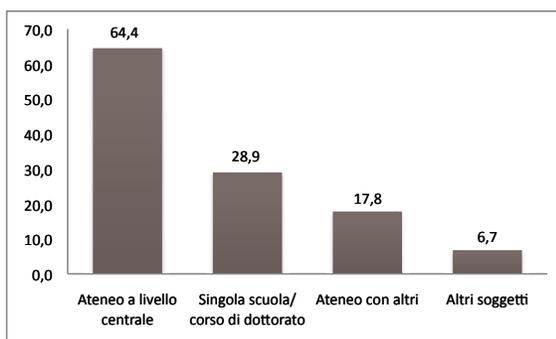
Anche in questo caso prevalgono attività continuative (cicli di incontri 53,3%; corsi 22,2%; *learning by doing* 4,4%) piuttosto che singoli incontri (20,0%) e sono impiegate modalità didattiche diversificate e integrate (Gr. 2); sebbene siano quasi sempre previste delle lezioni (86,7%), largo spazio è lasciato a modalità didattiche partecipate ed attive come le esercitazioni/laboratori (71,1%), gli studi di caso (51,1%) e le testimonianze (42,2%). In un numero più limitato di casi sono attivate, ad integrazione delle precedenti, formazione a distanza (FAD) (15,6%) o attività di *learning by doing* (8,9%).



Graf. 2. Modalità didattiche impiegate

L'organizzazione (Gr. 3) è prevalentemente appannaggio dell'ateneo a livello centrale (64,4%), in alcuni casi anche in collaborazione con altri (17,8%); le attività gestite dal singolo corso/scuola sono meno di un terzo (28,9%) mentre una piccola quota è in capo ad altri soggetti (6,7%). I costi sono coperti dall'ateneo totalmente (55,6%) o con il concorso di altri (28,9%); solo nel 15,5% dei casi vi è un finanziamento esclusivamente esterno. Per quanto non sia possibile in questa sede ricostruirne la provenienza, pare ad ogni modo significativo che quasi la metà dei percorsi individuati fruisca di fondi esterni, a riprova della significatività del tema e della possibilità di attrarre finanziamenti. D'altra parte l'investimento diretto ad opera degli atenei ne conferma l'importanza strategica.

Prevalgono dunque iniziative complessive, promosse a livello centrale dal singolo ateneo, prevalentemente con risorse proprie ma in alcuni casi con il concorso di risorse esterne. La collaborazione con altri soggetti in sede progettuale sembra invece piuttosto limitata.



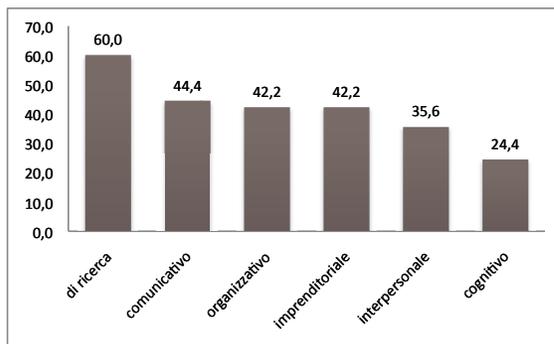
Graf. 3. Soggetto che organizza l'attività

Le attività sono in genere aperte a tutti i dottorandi dell'ateneo (64,4%), in alcuni casi anche a PhD e ricercatori (20,0%) o, meno di frequente, a dottorandi provenienti da altre università (6,7%). In linea con i dati sopra esposti, meno di un terzo (31,1%) dei percorsi sono rivolti solo ad alcuni dottorandi.

Nella maggior parte dei casi non sono a numero chiuso (62,2%). Per quanto in poco più di terzo delle *best practices* elencate (35,6%) l'adesione sia lasciata all'iniziativa dei dottorandi, in circa un quarto dei casi (26,7%) queste rientrano nel percorso formativo "obbligatorio" mentre nella restante parte lo sono solo per alcuni soggetti (37,8%) come quelle aperte sia ai dottorandi –tenuti a partecipare– sia ad altri. Nel complesso quasi due terzi delle attività sono "obbligatorie" almeno per una parte dei dottorandi, a riprova della non accessorietà di queste iniziative, reputate strategiche e, di conseguenza, volte ad incentivare il più possibile la partecipazione.

Circa i contenuti, la formazione si incentra in genere su un singolo ambito delle *transferable skills* (73,3%) mentre in poco più di un quarto dei casi (26,7%) include più snodi. In genere si tratta, presumibilmente, di percorsi caratterizzati da un buon livello di approfondimento specialistico su singole competenze chiave. Più nel dettaglio (Gr. 4), nelle *best practices* descritte si ritrovano, sebbene in misura diversificata, tutti gli ambiti delle *transferable skills*. L'area più rappresentata è quella della ricerca (60,0%) che continua a costituire il fulcro del dottorato (Lisimberti, 2017); seguono le competenze comunicative (44,2%), quelle organizzative (42,2%) e imprenditoriali (42,2%), sempre più strategiche visti gli attuali scenari occupazionali. Leggermente meno rappresentate le competenze interpersonali (35,6%) e cognitive (24,4%) considerate probabilmente più un presupposto che una dimensione da potenziare con percorsi *ad hoc*.

Nel complesso, nonostante il diverso spazio assunto dai vari ambiti di competenza, prevale l'eterogeneità dell'offerta piuttosto che una centratura esclusiva su un numero ristretto di *skills*.



Graf. 4. Ambiti delle transferable skills affrontati

Conclusione

L'indagine condotta mostra un'iniziale diffusione di interessanti attività formative sulle *transferable skills* caratterizzate, in linea con i dati internazionali (OECD 2012), da una forte eterogeneità. La situazione complessiva, per quanto l'analisi insista esclusivamente sulle *best practices* segnalate direttamente dagli atenei e abbia quindi un livello limitato di generalizzabilità, pare ben corrispondere alla fase di sperimentazione ed avvio che sta interessando attualmente il nostro Paese. Ciascun ateneo –in molti casi ciascun corso/scuola di dottorato– sta procedendo in maniera autonoma con iniziative specifiche rivolte ai propri dottorandi. È ragionevole ipotizzare, nonché auspicabile, che nei prossimi anni sarà avviato uno scambio più serrato anche a livello nazionale al fine di confrontare le esperienze in atto e di proporre iniziative congiunte di ampio respiro che prevedano maggiori spazi di collaborazione.

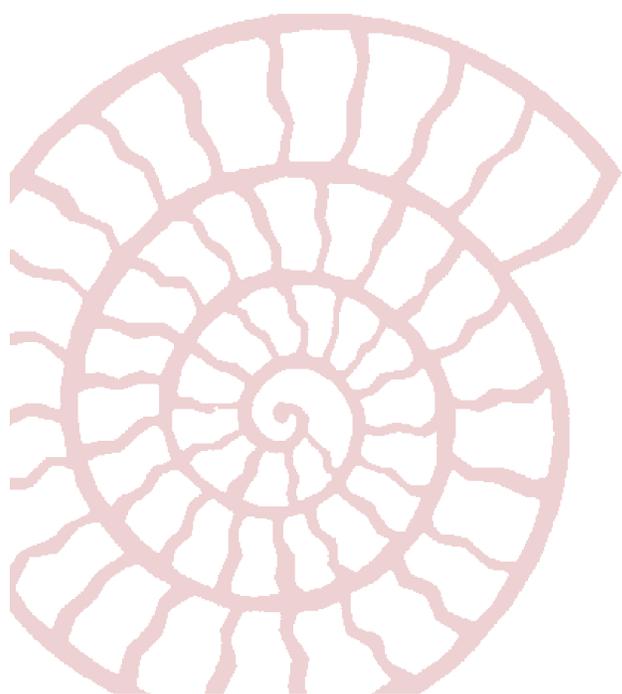
Di là dagli adempimenti formali richiesti agli atenei per innovare le attività formative rivolte ai dottorandi, la sfida pare porsi ad un livello molto più sostanziale e chiama in causa la terza missione delle università (Moscati, Regini, Rostan 2010) che, nella sua accezione più ampia, apre alla responsabilità sociale. Se si considerano i PhD «la chiave di volta dell'innovazione, l'anello di congiunzione tra modo accademico e imprenditoriale» (Bordese, Predazzi 2008, p. VII), la formazione dottorale può costituire un'opportunità particolarmente significativa di apertura e collaborazione con il territorio, le realtà produttive, i servizi. Tale collaborazione favorisce innanzitutto il dottore di ricerca, che beneficia di una formazione più complessiva ed integrata, utile sia per il proseguimento della carriera accademica sia per l'inserimento in altri ambiti professionali; gli atenei, al contempo, possono in tal modo sviluppare e consolidare reti con le realtà produttive e sociali locali, sempre più essenziali per lo sviluppo degli atenei stessi (maggiore connessione con i contesti professionali, sviluppo di *research & development*, attrazione di finanziamenti e di iscrizioni...); il territorio, per parte sua, beneficia di proposte formative e di ricerca calibrate anche in base alle proprie specificità.

Le sinergie, tuttavia, non originano spontaneamente ma richiedono una progettazione accorta sia a livello di singolo ateneo sia di *governance* dei sistemi universitari, ove si intersecano in maniera inscindibile i *trend* e le indicazioni provenienti dalle organizzazioni nazionali e sovranazionali, le indicazioni dei governi nazionali, le *policy* e le scelte che spettano alla libera scelta degli atenei e dei contesti locali di riferimento (Piattoni 2010).

La progettazione di iniziative di alta formazione congiunte, come quelle rivolte a dottorandi, dottori di ricerca e giovani ricercatori, può costituire in tal senso un banco di prova significativo e sfidante le cui ricadute possono essere, al contempo, di particolare rilievo in virtù del ruolo strategico svolto dai soggetti in questione per lo sviluppo dei Paesi.

Riferimenti bibliografici

- ADI (2015). *Quinta indagine nazionale ADI su Dottorato e Post-Doc*. <https://dottorato.it/content/v-indagine-adi-su-dottorato-e-post-doc> (29/07/2016).
- Archbald, D. (2011). The emergence of the nontraditional doctorate. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 129, 7-19.
- Argentin, G., Ballarino, G., & Colombo, S. (2012). Accesso ed esiti occupazionali a breve del dottorato di ricerca in Italia. *Sociologia del lavoro*, 126, 165-181.
- Ashcroft, L. (2004). Developing competencies, critical analysis and personal transferable skills in future information professionals. *Library Review*, 53, 82-88.
- Auriol, L. (2010). *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns*. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2010/04. OECD Publishing.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carrè, C. (1999). Patterns of core and generic skills provision in Higher Education. *Higher Education*, 37, 71-93.
- Bordese, C., Predazzi, E., & Vittorio, N. (2008). *Innovare, crescere, competere, le sfide del dottorato di ricerca*, Il Sole 24 ORE: Milano
- Clanchy, J., & Ballard, B. (1995). Generic Skills in the Context of Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 2, 155-166.
- Drummond, I., Nixon, I., & Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6, 19-27.
- ESF (2009). *Research Careers in Europe: Landscape and Horizons*. Strasbourg: ESF.
- EUA (2007). *Doctoral Programmes in Europe's universities*. EUA: Bruxelles.
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). *Integrating Key Skills in Higher Education*. Stylus Publishing: Sterling.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23, 375-388.
- ISTAT (2015). *Inserimento professionale dei dottori di ricerca. Anno 2014* <http://www.istat.it/it/archivio/145861> (28/07/2016).
- Kemp, I. J., & Seagraves, L. (1995). Transferable skills – Can higher education deliver? *Studies in Higher Education*, 20, 315-328.
- Lisimberti, C. (2017). La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills. In L. Ghirotto (Eds.), *Formare alla ricerca empirica in educazione* (pp. 52-61), Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.
- Lisimberti, C. (2018) (*In press*). Doctorates and Employability: New Perspectives for Doctoral Education. In V. Boffo & M. Fedeli (Eds), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Moscato, R., Regini, M., & Rostan, M. (2010). *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers*. OECD Publishing.
- Opatrny, C., McCord, M., & Michaelsen, L. (2014). Can transferable team skills be taught? *Academy of Educational Leadership Journal*, 18, 61-72.
- Orefice, P., & Del Gobbo, G. (Eds.) (2011). *Il terzo ciclo della formazione universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Piattoni, S. (2010). *The Theory of Multi-level Governance: Conceptual, Empirical and Normative Challenge*. Oxford: Oxford University Press.





Il Curriculum Formativo nel percorso Neoassunti. Opportunità di riflessione e ricostruzione di identità professionale

The Formative Curriculum in the Italian Induction program. Opportunities of professional reflection and identity reconstruction

Giuseppina Rita Mangione

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

g.mangione@indire.it

Valentina della Gala

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

v.dellagala@indire.it

Maria Chiara Pettenati

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

mc.pettenati@indire.it

ABSTRACT

This paper focuses the attention on Teacher Professional Identity and discusses some quantitative and qualitative analysis results on the use and the contents of the device Training Curriculum, which is used in the Teachers' Portfolio for Newly Qualified Teachers in 2015/2016.

The results of analysis allowed to validate the Training Curriculum and to emerge the typologies of experiences and the families of skills that the teachers referred most frequently. The results obtained, with the limits of an impressionistic representation of the various experiential paths and the multifaceted skills baggage with which the 2015/2016 teachers have faced entry into the role, allow us not only to know which families of skills the newly appointed teachers consider to be important for the teacher professional identity but also to get an unprecedented image of the teaching profession in order to better plan targeted training initiatives.¹

In questo lavoro si pone attenzione alla ricerca sull'Identità Professionale del docente e vengono discussi alcuni risultati emersi dalle analisi quantitative e qualitative sull'utilizzazione e sul contenuto del dispositivo Curriculum Formativo, in uso nel Portfolio dei docenti in anno di formazione e prova (a.s. 2015/2016).

Le analisi effettuate hanno consentito di validare il dispositivo Curricolo Formativo e di individuare le tipologie di esperienze più frequentemente indicate e le famiglie di competenze cui, con maggiore frequenza, i docenti hanno fatto riferimento. I risultati ottenuti, coi limiti di una rappresentazione impressionistica dei vari sentieri esperienziali e del multiforme bagaglio di competenze con cui i docenti 2015/2016 si sono affacciati all'ingresso in ruolo, ci consentono non solo di conoscere quali famiglie di competenze i docenti in formazione ritengono importanti per l'identità professionale ma anche, di conseguenza, di ricostruire un'inedita immagine della professione docente anche al fine di meglio pianificare mirati interventi formativi.

KEYWORDS

Newly Qualified Teachers, Teacher Professional Identity, Training Curriculum, Training experience.

Neoassunti, Identità Professionale del Docente, Curricolo Formativo, Esperienze formative.

- 1 Giuseppina Rita Mangione è autrice dei paragrafi: 1, 2, e 4.1; Valentina Della Gala è autrice dei paragrafi 3.2, 4.2 e 4.3; Maria Chiara Pettenati è autrice dei paragrafi 3.1 e 5.

1. La ricerca sull'identità docente: prospettive e dimensioni

Negli ultimi dieci anni l'identità professionale del docente è stata oggetto di numerose indagini e sperimentazioni tanto da guadagnarsi sul campo un'area di ricerca specifica (Bullough, 1997; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet, & Boak, 1996) caratterizzata dall'attenzione posta sulla percezione di ruolo e da come questa sia influenzata dall'esperienza personale oltre che da quella lavorativa (Alsup, 2006; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003; Connelly & Clandinin, 1999; Ronfeldt & Grosman, 2008).

Gli studi condotti hanno provato a consolidare l'ipotesi che esistesse una stretta relazione non solo tra l'identità professionale e la pratica in classe (cosa già sostenuta dai primi studi che legavano l'identità professionale alla presa di servizio a scuola) ma anche con la conoscenza pregressa degli insegnanti, le forme o le esperienze tramite cui questa è stata acquisita, le credenze e le convinzioni generate (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009; Soreide, 2006; Watson, 2006).

La relazione tra sviluppo professionale e identità docente (*teacher identity*) enfatizza proprio l'incidenza dell'esperienza personale e formativa pregressa sullo sviluppo professionale continuo (Palmer & Christison, 2007).

I ricercatori si sono avvalsi di una varietà di metodologie, come l'autobiografia, l'indagine riflessiva, la ricerca di tipo "life history" e non per ultima l'analisi del discorso per esplorare l'impatto che le esperienze di vita e quelle professionali hanno sul concepire il proprio ruolo e caratterizzare la pratica di insegnamento (Alsup, 2006; Anspal, Eisenschmidt & Löffström, 2012; Palmer & Christison, 2007).

I risultati di queste ricerche convergono su una prospettiva olistica (Palmer, 1998; Bukor, 2011) dove l'interazione tra esperienze di vita personali e professionali si caratterizza per la nascita di credenze, assunzioni, percezioni e interpretazioni sviluppate in differenti contesti, anche con colleghi esperti o riconosciuti come tali, per via di una conoscenza pregressa, e per la messa in campo di abilità e attitudini didattiche (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Cooper & Olson, 1996; Flores & Day, 2006; Hong, 2010; Olsen, 2010; Schepens, Aelterman, & Vlerick, 2009). Secondo questa prospettiva lo sviluppo dell'identità professionale del docente può essere definito come un "processo continuativo e dinamico che innesca la creazione di senso e la re-interpretazione dei propri valori e delle priorie esperienze" (Flores & Day, 2006, p. 220).

Nonostante questi risultati, ad oggi chi si trova a dover lavorare in questo ambito di ricerca concorda sul fatto che l'identità docente sia ancora un concetto "inafferrabile, intangibile, un'astrazione altamente idiosincratca da non potere essere acceduta o osservata direttamente" (Bukor, 2013, p. 48). Lo sforzo quindi è proprio quello di identificare le dimensioni caratterizzanti l'identità docente per poi provare a definire esperienze educative in grado di recuperarle e metterle a sistema al fine di dare al docente una esperienza complessiva che riprenda e valorizzi le sue azioni passate, che siano esse esperite in contesti formali e/o informali e/o non formali.

L'identità professionale, secondo autorevoli studi ripresi da (Beijaard et al. 2004):

- È un "un processo continuativo" ("*an ongoing process*") di interpretazione e reinterpretazione di esperienze (Kerby, 1991), una nozione che corrisponde all'idea che lo sviluppo dell'identità del docente è qualcosa in continua trasformazione (Day, 1999). Dal punto di vista dello sviluppo professionale, un

processo che va a sostenere l'identità non risponde solo alla domanda "Chi sono in questo momento?", ma anche "Chi voglio diventare"? in linea con ciò che Conway (2001) chiama la *funzione anticipatoria della riflessione*.

- Implica la coesistenza di sotto identità multiple che in alcuni casi rischiano di generare conflitti. Ci si riferisce ai differenti contesti lavorativi pregressi e alle relazioni in essi createsi. La formazione iniziale degli insegnanti è proprio il momento in cui più facilmente si sperimenta tale conflitto (Volkman & Anderson, 1998). Pensiamo ad esempio ai docenti in anno di formazione e prova in Italia che spesso possono vantare numerosi anni di precariato anche in ordini scolastici differenti, percorsi formativi e preparatori di differenti livelli di formalità ed estensione, o professionisti del privato che entrano per la prima volta in un contesto d'aula. La tensione che si viene a creare può essere fertile ed in grado di innescare processi di consapevolezza (Alsup, 2006) e di riconoscimento (Kelchtermans, 2009), Hermans & Hermans-Konopka (2010) a tal proposito introducono il concetto di disintegrazione positiva (*positive disintegration*) con riferimento alla crisi come elemento di crescita e sviluppo.
- Richiama con il termine *multiplicity* sia la persona che il contesto (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu (2007) distinguono tre dimensioni dell'identità: *professional identity*, *situated identity*, e *personal identity*. I docenti differiscono nel modo in cui selezionano le scelte professionali, nella loro conoscenza pregressa, nelle esperienze fatte e nei valori personali. Flores & Day (2006) hanno riscontrato come la forte interazione tra le storie personali dei docenti novizi e le influenze contestuali esperite nelle varie situazioni lavorative pregresse influenzino la rivisitazione del loro essere docenti. Come sostenevano già Feiman-Nemser & Floden (1986) non vi è una sola cultura di insegnamento in una scuola, e ogni insegnante, sebbene condizionato da un contesto o da tanti contesti trova il modo di sviluppare la propria personale cultura di insegnamento.
- Presuppone l'*agency*, e cioè una posizione attiva nel processo di sviluppo professionale (Coldron & Smith, 1999). Questo elemento è in linea con una visione costruttivista e attiva della formazione docente e sottolinea il fatto che il momento di costruzione e ricostruzione dell'identità è qualcosa che rende gli insegnanti consapevoli di come impatta sul loro essere docenti, sulla loro pratica didattica e sul loro essere risorse in una scuola. Al fine di sviluppare la loro identità professionale i docenti soprattutto quelli che fanno il loro ingresso in ruolo, devono essere coinvolti nella ricostruzione del proprio profilo supportati anche dai loro tutor esperti o dai pari della loro comunità professionale (Pearce & Morrison, 2011).

In un percorso formativo volto a favorire l'ingresso nel mondo della scuola occorre tenere presenti tutte queste dimensioni, cercando di integrarle in un modello formativo, e nei relativi strumenti, che riconosca l'identità di un profilo che prima dell'immissione in ruolo è stato attraversato da numerose esperienze stimolando così i docenti a costruire e a riconoscere la propria identità e quelle situazioni che hanno maggiormente contribuito a fare il professionista di oggi.

A tal fine nell'ambito della formazione per l'anno di formazione e prova nel caso italiano è stato predisposto un Curriculum Formativo (da qui in avanti CF) che permette al docente di rappresentare l'identità professionale tramite una resa narrativa del percorso del singolo – *person narrativization*, (Gee, 1990) e tramite una documentazione in un ambiente personale che gli consente di portare alla luce le situazioni che hanno davvero inciso nella costruzione del proprio tratto identitario (Giannandrea, 2016)

2. Il Curriculum nel modello formativo dell'anno di prova: struttura ed efficacia percepita dai docenti

Le dinamiche di costruzione identitaria del docente si sviluppano in un orizzonte temporale che va dal passato (il tempo della memoria), attraverso il presente (il tempo dell'azione, della presenza, dell'iniziativa) e si apre verso il futuro con l'assunzione di un impegno per il miglioramento della propria capacità professionale.

Il raccordo tra l'identità professionale, così come percepita dal docente e costruita attraverso le esperienze formative pregresse, e le competenze che queste esperienze hanno contribuito a consolidare viene valorizzato nello spazio "Curriculum Formativo" del Portfolio online dei docenti in anno di formazione e prova, progettato entro il modello formativo rinnovato e sperimentato nell'A.S. 2014/2015, e attualmente alla sua III edizione (Rossi et al., 2015).

Fig. 1. Ambiente online dedicato alla formazione per l'anno di prova

Nella sezione “Curriculum Formativo” (Fig. 1) viene chiesto al docente di ricostruire una parte della sua storia professionale e formativa: quella parte che ritiene abbia maggiormente contribuito al suo modo di essere docente. Il CF può includere un numero massimo di 5 esperienze formative e/o professionali. Per ciascuna esperienza l’attività da realizzare online richiede l’inserimento delle seguenti informazioni:

- *Ambito dell’esperienza*: il nome dell’evento o dell’attività che si vuole inserire, (max 255 caratteri spazi inclusi);
- *Anno di inizio* dell’esperienza;
- *Durata* di svolgimento dell’esperienza (in mesi);
- *Breve descrizione* dell’esperienza (max 1000 caratteri).

Si chiedeva poi di comporre due brevi testi, volti a far esplicitare al docente il modo in cui l’esperienza descritta aveva inciso sulla sua professionalità, in risposta alle seguenti domande (per entrambe si chiedeva in risposta un testo di max 1500 caratteri spazi inclusi):

- *Cosa ho imparato?*
- *Come ha inciso sulla mia professionalità?*

In questa sezione l’identità del docente viene ricostruita tramite un lungo percorso che vede l’avvicinarsi di molte esperienze, di origine formale, informale e non formale, ma certamente fortemente significative. Il CF è un’attività con fini formativi, finalizzata a innescare nei docenti un processo di riflessione sul loro percorso di vita professionale, sulle competenze acquisite e sul profilo professionale (Mangione, Pettenati, Rosa, 2016).

Per comprendere l’opinione da parte dei docenti dell’attività del CF, sono stati analizzati i questionari somministrati annualmente ai docenti per monitorare l’efficacia della formazione, in particolare sono stati analizzati quelli relativi alle due edizioni della formazione concluse (2014/2015 e 2015/2016).

Le risposte di 28.000 docenti nell’anno pilota e 85.000 nell’edizione successiva hanno permesso di comprendere se l’elaborazione del Curriculum formativo avesse consentito loro di:

- Cogliere/scoprire l’importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi;
- Rafforzare la consapevolezza relativa al proprio percorso professionale;
- Riorganizzare le esperienze formative pregresse dando senso al percorso professionale (Mangione et al., 2016).

Le 3 funzioni attribuite al CF sono state confermate dai docenti di entrambe le edizioni: ma, mentre gli insegnanti dell’A.S. 2014/2015 hanno dichiarato che l’attività di elaborazione del proprio CF è servita soprattutto a “Rafforzare la consapevolezza sul proprio percorso professionale” (91,60 % ha risposto: “Sì”); gli insegnanti della seconda edizione hanno privilegiato, in maggiore frequenza, la funzione di “Cogliere/Scoprire l’importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi” (54,3%: “Molto”) (Fig. 2). Tale spostamento di attenzione può certamente essere posta in relazione al gruppo di docenti dell’anno 2015/2016, certamente più eterogenei come esperienze e provenienze professionali, rispetto al precedente anno. In entrambi i casi sembra comunque essere stata apprezzata

zata l'opportunità di revisione metacognitiva sulla propria identità professionale offerta da tale strumento.

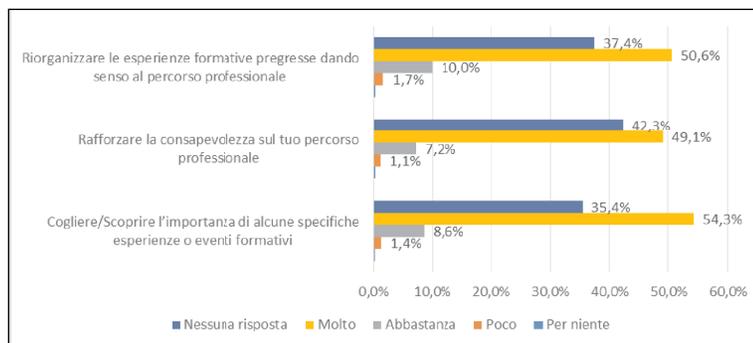


Fig. 2. Efficacia percepita del Curriculum formativo.

Ad una prima analisi dei dati strutturati del questionario sottoposto ai docenti, è seguita un'analisi qualitativa basata su focus group e interviste. Vi hanno preso parte 115 docenti (di cui 14 di sostegno, 14 della scuola dell'infanzia, 31 della scuola primaria, 28 della scuola secondaria di I grado e 32 della scuola secondaria di II grado) in rappresentanza dell'intera popolazione di docenti che hanno fatto l'anno di prova nel 2015/2016.

I giudizi positivi largamente espressi a favore di questa attività sono riconducibili, in primo luogo, alla "libertà lasciata nella stesura del curriculum". L'operazione cui le persone coinvolte sono state invitate, aiuta effettivamente a ripensare al proprio percorso lavorativo e formativo, collocandone le diverse componenti in un quadro organico di cui il docente riesce a cogliere il senso.

"Sì, grazie al curriculum sono riuscita a riorganizzare il mio puzzle. Mi sono concentrata molto sulla mia formazione: ho fatto lettere, poi scienze della formazione primaria. Mi ha aiutato a delineare la differenza tra quei due percorsi. Il primo, molto più accademico, l'altro mi ha dato alcune strategie per rapportarmi alla classe. Ci avevo pensato diverse volte, ma in modo superficiale. Quando mi sono seduta e mi sono messa a pensare, mi si sono chiarite le idee" (docente scuola primaria).

La redazione del curriculum è stata l'attività nella quale i docenti riportano di avere percepito la possibilità di esprimersi con maggiore "autenticità", riconoscendolo come uno strumento di autovalutazione e auto-valorizzazione, e come un dispositivo di orientamento in grado di evidenziare esperienze considerate più valide sul piano performativo.

"La parte in cui ci si raccontava. Io quella l'ho molto apprezzata, devo dire che di tutta la piattaforma è l'attività che ho trovato più interessante, perché un po' si racconta la tua storia. [...] Tu stai parlando di qualcosa che hai veramente fatto, ti presenti con delle carte in mano, che volendo ti vai a rigiocare. Sicuramente descrive la tua storia. È sicuramente qualcosa di sentito e di vero" (docente scuola primaria).

La stesura del curriculum risulta essere apprezzata perché permette alle persone che lo redigono di dare valore alle diverse esperienze pregresse, connet-

tendole così non solo al loro agire didattico ma anche al loro essere parte di una comunità educante, in una dinamica che sembra portare alla definizione di una identità in cui ciascun docente si riconosce.

“L’aspetto positivo è che questo percorso ti permette di capire come sei arrivato ad essere quello che sei oggi. Spesso non colleghiamo l’esperienza fatta a come insegniamo, al comportamento che teniamo in classe. In questo spazio facciamo le connessioni. Capisci che un certo tipo di didattica ti viene da una esperienza che avevi dimenticato, non pesato bene. Ti rendi conto che quello che avevi imparato lo avevi messo da parte. Spesso le routine ti fagocitano e certe competenze le hai un poco perse. Così ti rendi conto che puoi intervenire sulla standardizzazione e rinnovare” (docente di scuola secondaria di II).

Docenti in anno di formazione e prova che vengono da molti anni di lavoro precario nella scuola hanno considerato la redazione di un curriculum come un’opportunità di ripercorrere la loro esperienza maturata a scuola. Spesso, infatti, quel lavoro comporta ritmi elevati che non permettono di avere l’opportunità di fermarsi a ripensare alle scelte che si stanno prendendo e alle dinamiche che si stanno generando. Tantomeno i ritmi elevati aiutano le persone a focalizzare l’attenzione sul tipo di risorse che stanno mettendo in gioco o sulle competenze che stanno sviluppando in azione. Uno spazio dedicato a ripensare alla propria esperienza aiuta a realizzare questi passaggi e anche a riconsiderare il contributo dovuto all’interazione con i colleghi e le colleghe.

“Gli anni passati tra le diverse scuole come docente precario mi hanno impegnata in tantissime attività di cui in parte avevo perso la memoria. Mi ritrovavo a dover rispondere a molteplici esigenze e necessità educative e didattiche in tempi ristretti, tanto da accumulare esperienze su cui non avevo poi riflettuto. Redigere il curriculum mi ha permesso di ripensare a quanto fatto e inoltre a ricontattare colleghi con cui avevo perso i rapporti (docente scuola secondaria di I).

Il curriculum ha dato anche rilievo al contributo che si può portare a scuola, come docente, provenendo da altre forme di esperienza professionale, o comunque avvalendosi della sensibilità sviluppata in contesti diversi da quello scolastico.

L’opportunità di individuare (e condividere) competenze utili a scuola, benché sviluppate altrove, sembra alleggerire il peso che possono sentire quelle persone neoassunte che non hanno dimestichezza con il contesto scolastico, aiutandole a collocarsi in esso senza provare un senso di eccessiva inadeguatezza.

“Ho trovato questa la parte più interessante di tutto, un po’ perché io ho una storia lavorativa completamente diversa. Ho superato il concorso e sono entrata nella scuola non avendo mai fatto prima un solo giorno di insegnamento. Facevo un altro lavoro. Quello è stato l’unico momento in cui ho potuto inserire esperienze che, seppur diverse dalla scuola, erano comunque delle esperienze significative e fanno parte del mio curriculum. E anzi, possono eventualmente apportare qualcosa” (docente scuola primaria).

L’analisi qualitativa e quantitativa condotta sull’attività di stesura del CF, così com’è stata proposta nel portfolio approntato per l’anno di prova, convalida la funzione di questo dispositivo nell’aiutare i docenti a ricostruire il proprio percorso professionale, a riconoscere le competenze associate e sviluppate lungo questo percorso e, in ultima analisi, definire il proprio profilo professionale immediatamente connettibile al dato biografico.

3. Analisi dei CF: obiettivi, metodologie utilizzate e popolazione indagata

Di fronte al corpo dei dati generato dai docenti grazie all'attività sul CF, ci siamo domandati se fosse possibile individuare una o più metodologie di analisi in grado di fornirci una fotografia in forma aggregata, pur sfumata e impressionistica, delle macro-categorie relative alle esperienze professionalizzanti pregresse dei docenti in formazione.

Di quali e di quante esperienze hanno raccontato i docenti nel CF? Come queste esperienze hanno inciso nella loro professione? E quale immagine della professione emerge da queste scritture aggregate?

Le indicazioni fornite per l'esecuzione dell'attività li esortavano ad inserire esperienze di tutte le tipologie, formali, non formali, informali. Nelle indicazioni per la compilazione del CF fornite ai docenti² è stato suggerito loro di non limitarsi alle esperienze qualificanti ufficialmente la professione, ma di esplorare il loro passato alla ricerca di qualsiasi esperienza possa aver influito in modo significativo sul modo in cui esercitano la professione, facendosi guidare da specifiche domande stimolo.

3.1. Obiettivi e metodologia

Le esperienze pregresse indicate nel CF hanno almeno una doppia valenza in termini conoscitivi. Ci informano, innanzitutto, sul numero, la durata e il tipo delle esperienze ritenute significative che il docente ha vissuto negli anni precedenti la sua assunzione. Ci informano, poi, nella forma di testo libero e in risposta alle domande guida (Fig. 1): "*Cosa ho imparato?* [dall'esperienza indicata]"; "*Come [l'esperienza fatta] ha inciso sulla mia professionalità?*", sulle competenze che il docente dichiara di aver acquisito e come queste hanno influenzato il suo agire o, visto da un altro punto di vista, quali dimensioni della professione docente essi ritengono importanti.

Questi due livelli di approfondimento si avvalgono di metodologie e strumenti di analisi diversi. All'analisi quantitativa dei dati strutturati si associa l'analisi testuale dei 3 testi aperti che ci ha consentito di individuare le aree – o *tipologie* – di esperienze più frequentemente indicate dai docenti e le dimensioni della professione cui più frequentemente fanno riferimento.

Le domande di ricerca specifiche, cui si è provato a rispondere sono di seguito riportate. Per ognuna indichiamo data set analizzato e metodologia di indagine.

A. *Quante e quale durata temporale hanno le esperienze pregresse raccontate dai docenti in formazione e prova?* Per rispondere a queste domande abbiamo analizzato i dati strutturati del CF: numero e durata delle esperienze suddivise per ordine di scuola e posto (sostegno primaria, sostegno secondarie, comune infanzia e primaria, comune secondarie) e abbiamo individuato il numero medio di esperienze inserite e la durata media complessiva.

2 In particolare ci riferiamo al suggerimento di inserire: "Non solo esperienze formali o istituzionali ma anche, (ad esempio): incontri con colleghi; esperienze personali non direttamente connesse alla tua professione; eventi o percorsi che ti hanno lasciato qualcosa a livello di esperienza o di apprendimento che hai poi valorizzato nella tua professione", vedi indicazioni per la compilazione del Curriculum Formativo, p.3, http://neoassunti.indire.it/2017/files/indicazioni_curriculum_formativo.pdf

- B. *Che tipo di esperienze hanno indicato i docenti?* In questo caso abbiamo proceduto ad un'analisi dei dati non strutturati della sezione "Ambito dell'esperienza" del CF per individuare le macro tipologie di esperienze suddivise per ordine di scuola e posto (sostegno primaria, sostegno secondaria, comune infanzia e primaria, comune secondaria). Per analizzare le scritture dei testi liberi redatti dai docenti abbiamo utilizzato il software T-Lab (Tamborra, Attanasio e Baldassarre 2014) che ci ha consentito di condurre un'analisi computazionale dei testi in forma aggregata.
- C. *Quali competenze raccontano di avere acquisito i docenti? Quale immagine della professione docente emerge?* Per rispondere a questi ulteriori 2 quesiti abbiamo utilizzato l'analisi computazionale dei testi con lo stesso metodo e i medesimi strumenti indicati nel punto precedente. In questo caso il corpus sottoposto all'analisi sono costituiti dai testi accorpati scritti dai docenti in risposta alla domanda guida: "Cosa ho imparato?"

3.2. Caratteristiche generali della popolazione indagata

L'indagine condotta riguarda dati e testi prodotti da una parte dei docenti (circa il 70% del totale) in formazione nell'anno 2015/2016. Pur lavorando su dati anonimizzati e aggregati, si è deciso di avvalersi per l'analisi, dei soli CF elaborati da quei docenti che hanno esplicitamente fornito il loro consenso al trattamento a fini di ricerca e studio dei dati da loro inseriti nell'ambiente online. Su un totale di circa 83.000 docenti coloro che hanno fornito il consenso al trattamento dei dati sono stati poco più di 56.500 docenti, per un totale di circa 173.000 esperienze inserite nei CF.

La popolazione considerata è così suddivisa: 22.210 docenti della scuola secondaria di II grado (il 39,2 % del totale); 17.660 docenti della scuola primaria (il 31,2% del totale); 12.455 docenti della scuola secondaria di I grado (il 22% del totale); infine 4.254 docenti della scuola dell'infanzia (7,6%).

La ripartizione dei docenti per sesso e fascia di età segue l'andamento dei dati relativi all'intera popolazione dei docenti neoassunti e con passaggio di ruolo dell'a.s. 2015/2016 (Fig. 3). È interessante notare che tra i docenti di sesso femminile prevalgono le fasce di età comprese tra i 25 e i 44 anni, mentre tra i docenti di sesso maschile prevalgono le fasce di età comprese tra i 45 e i 64 anni. In altre parole mentre tra i docenti di sesso femminile la numerosità nelle due fasce d'età 25-34, 45-64 anni si equivale, con una leggera prevalenza della fascia d'età 25-34; per i docenti di sesso maschile prevale nettamente la numerosità della fascia d'età 45-64 anni. Il sesso femminile che, in linea con il quadro generale, è decisamente il più rappresentato (81%), è anche, in proporzione, appartenente alle fasce di età più giovani³.

3 In altre parole, come rilevato anche dalle indagini internazionali in merito, la parte femminile del corpo docente italiano andrà progressivamente aumentando. Vedi Eurydice, "La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche", 2016, p. 28, <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-professione-docente-in-europa-pratiche-percezioni-e-politiche/>.

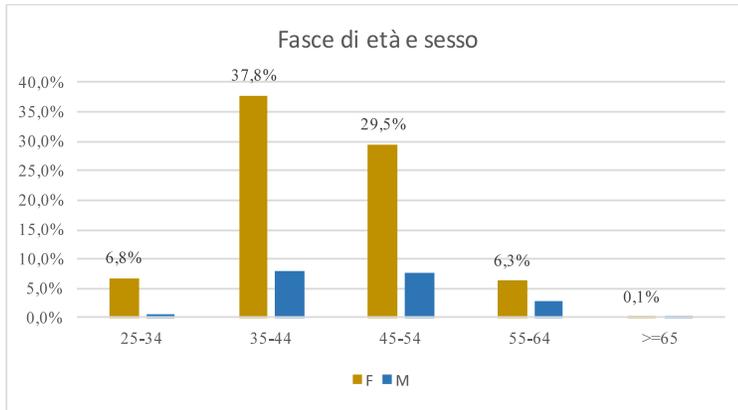


Fig. 3. Ripartizione per fasce di età e genere del campione dei docenti su cui è stata effettuata l'analisi quali-quantitativa dei CF

Rispetto al quadro generale la stratificazione per ordine di scuola vede mantenere le stesse proporzioni tra i sessi che tuttavia cambiano nel rapporto reciproco, confermando un dato noto del corpo docente italiano, cioè che con il progredire dell'ordine di scuola, aumenta il numero dei docenti di sesso maschile. Anche nella scuola secondaria di II grado il prevalgono i docenti di sesso femminile (66% dei docenti), ma in misura meno marcata rispetto al dato aggregato (81%), e decisamente inferiore rispetto alla categoria dei docenti di sostegno della scuola dell'infanzia costituiti per il 98% da docenti di sesso femminile.

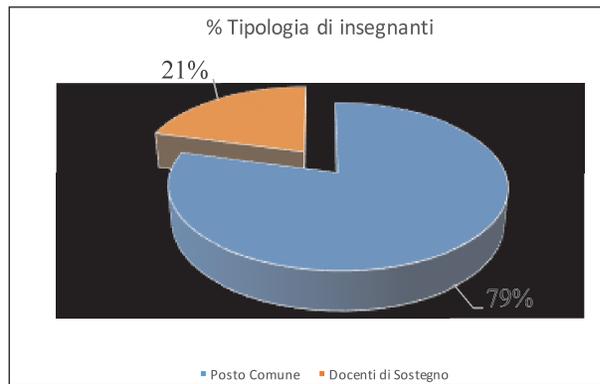


Fig. 4. Ripartizione dei docenti tra sostegno e posto comune

Tra i docenti di sostegno, che, come mostrato in Fig. 4 rappresentano il 21 % della popolazione investigata, prevalgono, in misura maggiore rispetto al dato aggregato, i docenti di sesso femminile (84% del totale dei docenti di sostegno). In particolare, come detto sopra: tra i docenti di sostegno delle scuole dell'infanzia il 98% appartiene al sesso femminile, così anche il 94% dei docenti di sostegno della scuola primaria; mentre per i docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado, i docenti di sesso femminile rappresentano "solo" il 75% del totale.

4. Analisi delle esperienze: quantità, durata, tipologie, competenze e dimensioni della professione docente emergenti

Nei paragrafi che seguono verranno letti ed analizzati i dati tratti dai CF al fine di comprendere meglio quali esperienze pregresse hanno contribuito a costruire l'identità professionale dei docenti dell'anno di prova 2015/2016.

Dopo una lettura dei dati strutturati, sarà descritta per macro-fasi l'analisi testuale e gli strumenti utilizzati per indagare i contenuti dei 3 testi liberi. I risultati dell'analisi dei 3 corpora ha consentito l'emersione delle tipologie di esperienze più frequentemente indicate e le famiglie di competenze cui, con maggiore frequenza, i docenti hanno fatto riferimento. Queste informazioni ci consentono non solo di conoscere quali famiglie di competenze i docenti in formazione ritengono importanti per la professione docente ma anche, di conseguenza, di ricostruire un'inedita immagine della professione docente grazie a quanto scritto dai docenti in formazione nell'anno 2015/2016.

4.1. Esperienze: numerosità, durata

La maggioranza (35.575) del campione di docenti considerato (56.500) ha preferito ricostruire la propria identità richiamando 3 esperienze. 16.898 docenti hanno invece richiamato 2 esperienze e 6096 docenti hanno riportato solo 1 esperienza. Un numero minore di docenti, ha ritenuto valide nel percorso di costruzione identitaria molte più esperienze. In particolare 9643 docenti hanno inserito 4 esperienze e 5190 docenti 5 esperienze. Un approfondimento fatto per i docenti di sostegno ci permette di confermare quasi le stesse percentuali individuate per la totalità del campione dei docenti.

Infatti il 35,4% dei docenti di sostegno ha descritto nel CF 3 esperienze, il 29,3%, ne ha ricostruite solo 2 mentre l'8,4% una sola esperienza in cui riconosce i tratti del proprio essere docente oggi. Meno numerosi i docenti che hanno inserito più di 3 esperienze. Mentre il 17,8% ne ha inserite 4, solo il 9% ha recuperato dalla propria storia 5 esperienze caratterizzanti e significative (Fig. 5).

Volendo provare a comprendere meglio le differenze rispetto agli ordini di scuola vediamo come il 31% dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria abbia individuato 3 esperienze a cui ricondurre tratti particolari della propria identità. Il 32,8% dei docenti ha inserito 2 esperienze; il 15,3% ne ha inserite 4; il 10,7% ne ha inserite 1 e infine il 7,4% ne ha inserite 5.

Tra i docenti delle scuole secondarie, che in numeri assoluti costituiscono il gruppo più numeroso dei docenti (ben 27545 docenti, ossia il 49% del totale dei docenti), il 31,6% ha inserito 3 esperienze, il 28,3% ne ha inserite 2, il 18% ne ha inserite 4, l'11,5% ne ha inserite 1 e il 10,5% ne ha inserite 5.

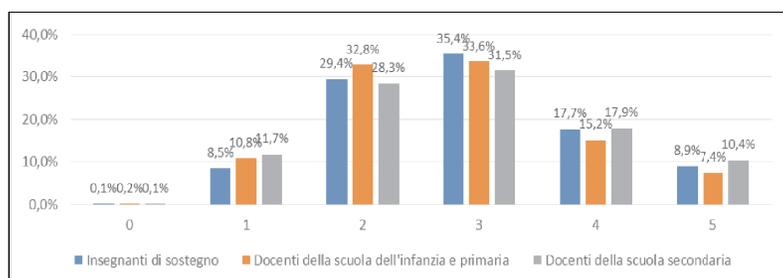


Fig. 5. Numero di esperienze del CF per ordine di scuola dei docenti

Emerge che il gruppo più numeroso, gli insegnanti delle scuole secondarie, rappresenta anche coloro che, rispetto agli altri gruppi di docenti, hanno più frequentemente inserito 1, 4 e 5 esperienze. Gli insegnanti di sostegno, invece, seppur di pochi punti percentuali, detengono il primato tra coloro che hanno inserito 3 esperienze.

In sintesi in maggioranza i docenti in formazione per l'anno di prova hanno inserito 3 esperienze caratterizzanti la propria identità professionale, a seguire 2 e 4; tra coloro che hanno inserito 3, 4 e 5 esperienze prevalgono gli insegnanti di sostegno e delle secondarie.

A quale arco temporale le esperienze inserite fanno riferimento? Quanto sono durate, in totale, le esperienze inserite? La media della somma della durata delle esperienze descritte è di circa 84 mesi (7 anni). Di seguito si presenta il dato suddiviso per ordine di scuola e con una attenzione ai docenti di sostegno (Fig. 6).

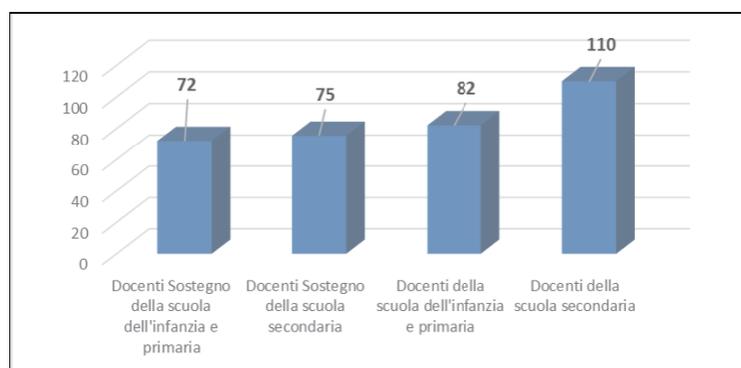


Fig. 6. Durata media delle esperienze descritte nel CF (in mesi)

In media la somma della durata delle esperienze indicate da ogni docente supera i 72 mesi, per ogni gruppo. Anche in questo caso i docenti delle scuole secondarie risultano avere i numeri più alti con una media della durata delle esperienze indicate, di poco più di 9 anni. Nella scelta, quindi, per la maggioranza, solo esperienze formative e/o professionali relativamente lunghe vengono reputate importanti nella costruzione di un profilo professionale del docente italiano.

4.2 Esperienze: ambito

Che tipo di esperienze e afferenti a quali ambiti, sono quelle indicate con più frequenza dai docenti?

La "natura" formativa del CF ha determinato le caratteristiche dei dati da analizzare. La volontà di lasciare ai docenti la più ampia libertà di espressione nella scrittura del tipo di ambito dell'esperienza indicata (ma lo stesso vale per gli altri campi di testo analizzati in seguito), nel tentativo di proporre un "esercizio" che faciliti la scrittura libera senza condizionamenti ulteriori rispetto a quelli inevitabili costituiti dal contesto istituzionale e parzialmente valutativo, ha determinato la scelta di chiedere loro di inserire la risposta in un spazio dedicato e nella forma di un testo libero di massimo 255 caratteri (spazi inclusi) (Fig. 1).

Come già evidenziato, il numero di docenti considerati nell'analisi è di circa 56.500 per un numero totale di esperienze inserite di poco meno di 174.000 (con una media di 3 esperienze descritte per ogni docente). Si è trattato dunque di analizzare 174.000 brevi testi di massimo 255 caratteri. Per farlo abbiamo effettuato un'analisi computazionale del corpus costituito dai testi accorpate al fine di individuare le parole chiave ricorrenti e poter quindi inferire tipologia e contesto delle esperienze indicate con maggiore frequenza, e descrivere un quadro di massima delle esperienze vissute come professionalizzanti dai docenti prima del loro ingresso in ruolo nell'a.s. 2015/2016.

I 173.618 documenti primari sono stati trattati come un unico *corpus* su cui è stata eseguita un'analisi tematica tramite il software T-Lab.

Il corpus di analisi è stato importato nel software, tokenizzato, normalizzato e lemmatizzato, trasformato, cioè, in una forma funzionale ad essere processato. È stata poi effettuata un'analisi delle occorrenze per individuare le unità lessicali ricorrenti. Nel farlo sono stati adoperati i seguenti accorgimenti:

- Eliminazione delle parole più ricorrenti;
- Personalizzazione della lista delle *multi-word*, cioè quei termini che associati costituiscono una sola unità lessicale;
- Selezione delle parole ricorrenti oltre un determinato numero.

I risultati (unità lessicali + n° di occorrenze) hanno costituito una lista di parole chiave che è stata utilizzata come strumento per ulteriormente analizzare il corpus.

In fase di importazione del corpus si era optato per una suddivisione dello stesso in unità contestuali corrispondenti ai documenti primari, cioè ogni unità di contesto corrispondeva alla risposta di un singolo docente. Il confronto (l'intersezione) tra parole chiave e unità di contesto, attraverso una matrice in cui tramite l'attribuzione dei valori presenza/assenza è segnalata la presenza di un'unità lessicale in una determinata unità di contesto, ha permesso di individuare le co-occorrenze di specifiche unità lessicali/parole chiave nelle unità di contesto e di individuare, attraverso la tecnica di clusterizzazione non supervisionata disponibile in T-Lab e che utilizza l'algoritmo bisecting K-Means, le unità di contesto che condividono gli stessi gruppi di parole chiave, cioè i cluster. Per ogni cluster è stato possibile individuare il grado di importanza delle unità lessicali e quindi selezionare quelle più caratterizzanti quello specifico gruppo di unità di contesto. Questo metodo di analisi ha permesso l'emersione di 6 cluster i cui termini più rappresentativi sono riportati in Tabella 1.

CLUSTER	Proporzione in % del Cluster	Unità lessicali PRINCIPALI
N° 1	20,4%	<i>Studi, università, universitario, tesi, ricerca, professione, volontariato, architetto, commercialista</i>
N° 2	28,0%	<i>Istituto, primo, incarico, docente, scuola, secondario, classe</i>
N° 3	20,3%	<i>Specializzazione, concorrere, concorso, abilitazione, SSIS</i>
N° 4	21,7%	<i>Porre, posto, ambire, comunale, nido, bambino, privato</i>
N° 5	9,5%	<i>Perfezionamento, master, percorso didattico</i>

Tab. 1. Cluster e unità lessicali del corpus "Ambito dell'esperienza"

Il cluster n° 1 è caratterizzato dalle seguenti unità lessicali: *studi, università, universitario, tesi, ricerca, professione, volontariato, architetto, commercialista, ecc.* La compresenza di questi termini richiama un ambito che include **esperienze professionali di alto livello, esterne al mondo della scuola**, e vicine al mondo accademico e alle professioni liberali. Le dimensioni del cluster sono ragguardevoli: il 20,4% del corpus analizzato comprende, con frequenza minore ma comunque significativa, unità lessicali indicanti esperienze più eterodosse, non solo professionali in senso formale, ma anche di volontariato. Un'ulteriore analisi testuale di questo cluster ci fornirebbe con ogni probabilità informazioni per riconoscere altre tipologie di esperienze divergenti e di entrarne più nel dettaglio. Ma anche a questo livello si può individuare l'emersione di un gruppo di esperienze, circa un quinto del totale, eterodosso, nel senso di non riferibile direttamente al mondo della scuola né in termini professionali, né formativi.

Più tradizionalmente legate al mondo della scuola risultano, invece, le unità lessicali rappresentative dei cluster n° 2 e n° 5. Il cluster n°2 (*istituto, incarico, docente, scuola, secondario, classe*) che comprende il numero maggiore di unità contestuali (il 28%), sembra fare riferimento ad **esperienze lavorative nell'ambito scolastico**: esperienze di tirocinio o di contratti temporanei a scuola. Lo stesso è possibile inferire dal cluster n° 4 (*porre, posto, ambire, comunale, nido, bambino, privato*).

Nei cluster n° 3 (*specializzazione, concorrere, concorso, abilitazione, SSIS*) e n° 5 (*perfezionamento, master, percorso didattico*), le unità lessicali più caratterizzanti richiamano invece **percorsi formativi formali**, nel primo caso di accesso alla professione docente (cluster n° 3), nel secondo caso ulteriori specializzazioni relative ad aspetti specifici del mondo della scuola (cluster n°5).

Nella rappresentazione grafica (Fig. 7) dei cluster si individuano due aree di competenze corrispondenti ai due semi-piani destro e sinistro: una legata ad esperienze professionali che i docenti hanno avuto modo di fare nel mondo della scuola (il riferimento potrebbe essere alle varie forme di precariato tipiche ad oggi della professione docente), e l'altra legata all'alta formazione finalizzata alla preparazione per la professione di docente e che include anche il cluster di unità lessicali indicanti esperienze eterogenee, cioè il cluster n°1, seppure in una posizione eccentrica.

Nel caso del cluster 1, i docenti in formazione hanno raccolto il suggerimento implicito di valorizzare il proprio percorso formativo e/o professionale anche se distante dal mondo della scuola, per poterlo integrare consapevolmente (o in ogni caso anche solo porre la questione dell'integrazione) nella costruzione di una personale e inedita identità professionale.

A conferma di questo si richiama l'analisi qualitativa fatta tramite i focus group (cfr paragrafo 3), secondo la quale i docenti neoassunti provenienti da esperienze lavorative distanti dalla scuola, hanno sottolineato l'utilità della stesura del CF nella valorizzazione delle loro esperienze pregresse distanti dal mondo della scuola.

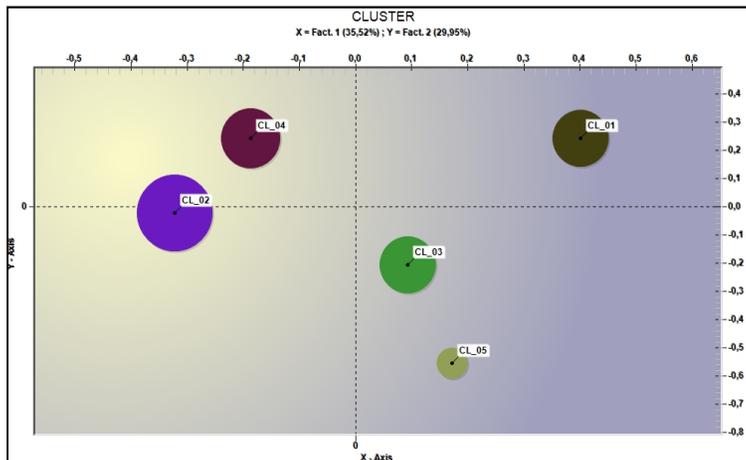


Fig. 7. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale

Fino ad ora l'indagine ci ha permesso di ottenere una fotografia del passato professionale e formativo dei docenti, in particolare il numero, la durata e la tipologia delle esperienze indicate come significative dai docenti ai fini dell'esercizio della loro professione.

4.3. Quali competenze? Quale immagine della professione docente emerge?

Lo scopo di questo approfondimento è stato quello di indagare quali sono le famiglie di competenze che i docenti hanno raccontato di aver acquisito grazie alle esperienze formative e/o professionali da loro incluse nel CF. Questa analisi è stata svolta sul *corpus* composto dall'insieme dei testi che i docenti hanno scritto in risposta alla domanda: "Cosa ho imparato [dall'esperienza indicata]"?

L'analisi testuale ha utilizzato gli stessi metodi, strumenti e lo stesso ordine delle fasi di quella operata sui testi scritti dai docenti in risposta all'ambito di esperienza.

I due corpora analizzati (quello in risposta all'"Ambito" e l'altro in risposta alla domanda "Cosa ho imparato") divergono innanzitutto per ampiezza: mentre il limite di caratteri (spazi inclusi) per i testi del primo corpus è di 255 (e in media sono stati scritti 75 caratteri spazi inclusi per ogni esperienza), il numero massimo dei caratteri consentiti in risposta alla domanda "Cosa ho imparato" è di 1500 spazi inclusi. Si tratta quindi di un corpus notevolmente più ampio. Se nel primo al docente era chiesto una sorta di "Titolo/contesto" relativo all'esperienza professionale in oggetto, nel secondo corpus, i testi sono stati scritti in esplicita risposta a una domanda ("Cosa ho imparato?").

L'analisi condotta con T-Lab, nei modi già indicati, ha prodotto 6 cluster, o gruppi di parole chiave, e la loro rappresentazione grafica (Tab. 2).

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	14,2%	<i>Vivere, vita, conoscere, ragazzo, persone, mondo, aiutare, comprendere ...</i>
N° 2	11,3%	<i>Diretto, tirocinio, acquisire, metodologia, tecnologia, strumento classe ...</i>
N° 3	14,4%	<i>Capire, situazione, bisogno ...</i>
N° 4	22,7%	<i>Corso, approfondire, conoscenza, studi, lingua, tecnologia ...</i>
N° 5	19,6%	<i>Collaborare, colleghi, rapporto, clima e fiducia ...</i>
N° 6	16,9%	<i>Percorso, formativo, competenza, progetto/progettazione, relazione</i>

Tab. 2. Cluster e unità lessicali “Che cosa ho imparato”

I cluster 1, 3 e 5 suggeriscono una dimensione relativa alla sfera delle relazioni, fino, per associazione con alcuni termini, alla cura degli altri. Sono temi che consentono di enucleare 3 aspetti specifici di cui si compone la dimensione relazionale propria della professione di insegnante: la comprensione degli altri (cluster 1), la capacità di capire ed affrontare le situazioni di bisogno (cluster 3), e quella di agire in team con i colleghi e le famiglie per ricercare un clima di fiducia (cluster 5).

I cluster 2, 4 e 6 indicano, invece, dimensioni relative al sapere e al saper fare. Si passa da termini che indicano competenze prevalentemente di contenuto (*tecnologia, lingua, laboratorio*) ad altri che fanno riferimento a conoscenze di tipo metodologico acquisite nella pratica (*diretto, tirocinio*).

La disposizione nello spazio fattoriale dei cluster mostra nel semipiano di sinistra i cluster (1, 3 e 5) che indicano la dimensione delle competenze/azioni relazionali (di empatia, partecipazione e collaborazione), e nel semipiano a destra dell'asse y i cluster 2, 4, e 6, che si riferiscono ad altre dimensioni della professionalità docente (metodologica-didattica, tecnologica e disciplinare).

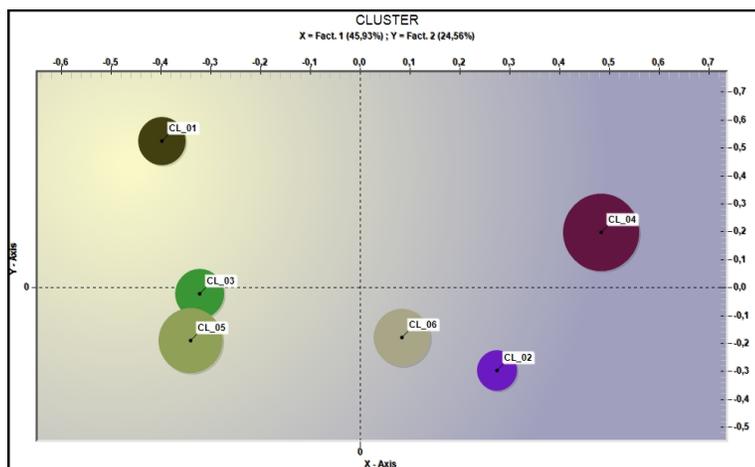


Fig. 8. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale

L'asse orizzontale (asse x) dunque, sembra dar ragione della differenza tra le unità contestuali raccolte nei cluster 1, 3 e 5 da un lato e quelle rappresentate dai cluster 2, 4 e 6 dall'altro. Mentre l'asse verticale (asse y) descrive un'opposizione tra i cluster 2, 5 e 6 e i cluster 1 e 4 che sembra dare conto delle diverse modalità di lavoro: da quello di equipe (5, 6, 2) a quelle più individuali (4 e 1).

È interessante notare che mentre i cluster che si riferiscono a quella che abbiamo definito, in via di approssimazione, la dimensione delle competenze disciplinari e metodologiche, includono al loro interno anche termini relativi al contesto (corso, tirocinio, percorso formativo) cioè al tipo di esperienza; mentre i cluster che descrivono la dimensione relazionale non includono termini con analoga funzione. Questo potrebbe stare a indicare l'alta varietà dei termini utilizzati per riferirsi al contesto (quindi un'alta varietà dei contesti descritti), e una conseguente scarsa numerosità unitaria degli stessi, tale da non farli emergere nell'analisi.

L'analisi dei sotto insiemi di testi per ruolo e ordine di scuola di appartenenza dei docenti consente ulteriori inferenze.

L'analisi computazionale dei testi scritti dagli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria fa emergere uno scenario simile a quello ricavato dall'analisi dei testi accorpati: i cluster individuati sono categorizzabili nelle medesime due macro categorie: competenze relazionali da un lato e tecniche e metodologiche dall'altro. Rimane inoltre invariato il rapporto tra queste due categorie all'interno del corpus: entrambe riguardano ognuna la metà circa delle unità contestuali in cui è stato suddiviso il corpus.

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	26, 8%	Collega, collaborare, rapporto, famiglia, relazioni, confronto
N° 2	20, 3%	Percorso, formativo, formare, personalizzare, educare, arricchire
N° 3	26,1%	Situazione, capire, tempo, cercare, trovare, gestire, difficoltà
N° 4	26,8%	Corso, conoscenza, approfondire, acquisire competenza,

Tab. 3. Cluster e unità lessicali" Che cosa ho imparato" (Infanzia/Primaria)

Ciò che varia è dunque il numero dei cluster, che passa da 6 a 4 suggerendo una comprensibilmente maggiore uniformità tra i testi delle risposte. Altra differenza è relativa al grado di specificità delle parole chiave individuate: scompaiono rispetto al quadro generale, termini appartenenti a un linguaggio più specifico come tecnologia, lingua ecc.

Il piano cartesiano (Fig. 9) in continuità con l'analisi dei testi accorpati, identifica due aree sull'asse delle x: quella delle conoscenze tecniche e metodologiche, e quelle delle competenze relazionale con le famiglie, con i gruppi e con i colleghi. Anche per i docenti dell'infanzia e della primaria, così come avvenuto per l'insieme dei docenti, il tema della gestione delle difficoltà è tanto rilevante da identificare un cluster a sé, il cluster 3, che rappresenta la porzione del corpus più ampia (26,1%) insieme al cluster 4 (26,8%) relativo alle competenze tecniche.

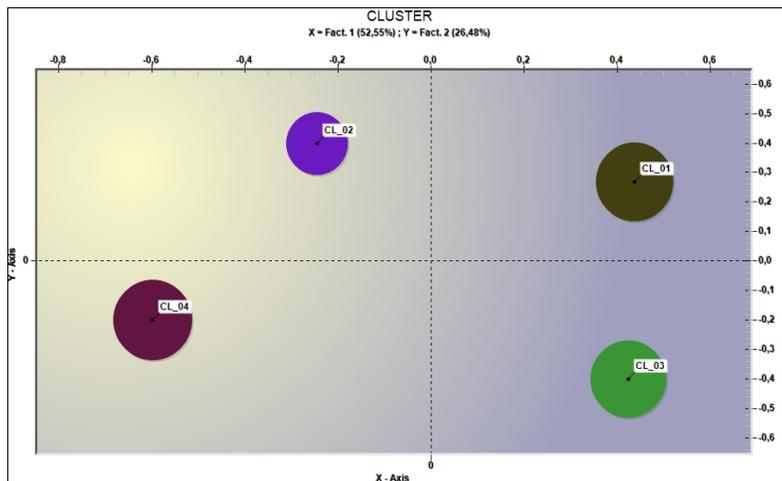


Fig. 9. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale (infanzia e primaria)

I cluster individuati tornano ad essere 6 (Tab. 4) nell'analisi dei testi dei docenti delle scuole secondarie (di I e di II grado). I 6 cluster indicano le medesime due aree (o macro categorie): quella delle relazioni, del lavorare in gruppo e dell'ascolto (cluster 1, 4 e 6) e quella delle conoscenze tecniche (linguistiche, informatiche) e metodologiche (che in questo caso sono esplicitate in pedagogiche e psicologiche) deducibili dalle unità lessicali più importanti dei cluster 2, 3 e 5. Il linguaggio torna a specializzarsi con l'emersione di termini quali software, multimediale, psicologico, pedagogico.

Anche nel caso dei docenti delle scuole secondarie il tema dell'ascolto dei bisogni e delle difficoltà ha una sua leggibile connotazione (cluster 1: 12,9% del corpus). Ma mentre qui la ricerca della comprensione del bisogno sembra rivolta all'individuo, per i docenti delle scuole primaria e dell'infanzia il riferimento è anche la famiglia.

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	12,9%	<i>Bisogno difficoltà capire attenzione difficile ascoltare comprendere</i>
N° 2	16,8%	<i>Conoscenza competenza acquisire lingua linguistico inglese</i>
N° 3	25,0%	<i>Percorso corso tirocinio disciplina psicologico pedagogia</i>
N° 4	24,2%	<i>Collega, gestire lavorare gruppo collaborare progetto relazioni confrontare collaborare</i>
N° 5	9,0 %	<i>Tecnologia utilizzare strumento software informatica computer digitale multimediale</i>
N° 6	12,2%	<i>Persone vivere vita realtà conoscere cultura</i>

Tab. 4. Cluster e unità lessicali " Che cosa ho imparato" (Secondarie)

In Fig. 10 il posizionamento dei *cluster* nello spazio fattoriale a confermare la divisione in due famiglie di competenze.

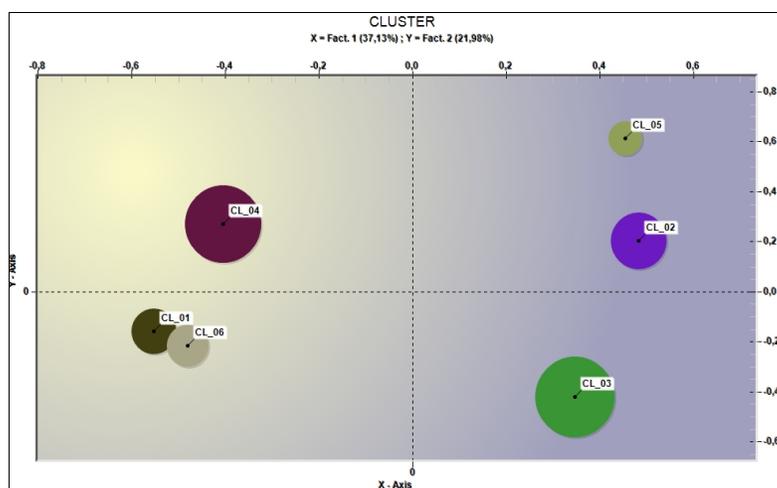


Fig. 10. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale – (scuola secondaria)

Nell’analisi dei testi accorpate dei docenti di sostegno delle scuole primaria e dell’infanzia, i cluster tornano ad essere 6 (Tab. 5), sempre divisi in due macro categorie: una riferita alla dimensione relazionale (cluster 2, 4 e 6); l’altra alla dimensione delle competenze tecniche (1, 3 e 5) con il cluster n° 1 (tirocinio, percorso formativo, corso, ecc.), che rappresenta la porzione più ampia dei testi analizzati (il 23,6%) (Fig. 11).

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	23,6%	<i>Tirocinio percorso formativo corso...</i>
N° 2	13,2%	<i>Collega, collaborare, lavorare</i>
N° 3	19,9%	<i>Conoscenza competenza corso</i>
N° 4	21,7%	<i>Bisogno persone capire difficoltà</i>
N° 5	10,0 %	<i>Mettere in pratica arricchire sperimentare</i>
N° 6	11,6%	<i>Gestire ambientare cercare gruppi</i>

Tab. 5. Cluster e unità lessicali” *Che cosa ho imparato*” (Sostegno Infanzia/Primaria)

Si evince una carenza di linguaggio specifico, quasi ad indicare una carenza identitaria. Rimane tuttavia il dubbio che l’analisi condotta non abbia prodotto risultati apprezzabili in questo senso, a causa della minore consistenza del *corpus* analizzato⁴, suggerendo un possibile nuovo approfondimento.

4 I docenti di sostegno delle scuole primaria e dell’infanzia rappresentano il 7% del totale dei docenti di cui si è stato possibile analizzare i testi del CF.

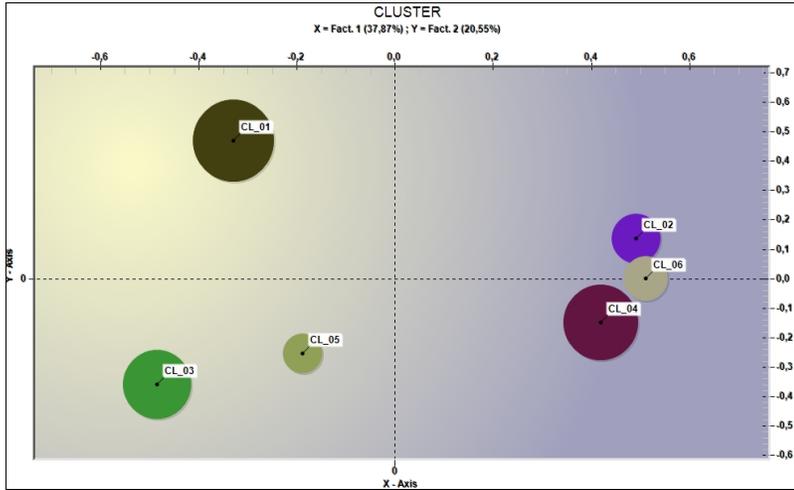


Fig. 11. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale – (Sostegno Infanzia/Primaria)

Infine dall’analisi testuale svolta sui soli testi scritti dai docenti di sostegno delle scuole secondarie emergono solo 3 cluster tematici. Una loro lettura consente ancora di riconoscere le due macro categorie individuate nelle precedenti analisi: il cluster 1 descrive la dimensione delle competenze e del contesto in cui queste sono state acquisite; i cluster 2 e 3 invece indicano la dimensione relazionale.

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	57,8%	<i>Corso, conoscenza, competenza, percorso</i>
N° 2	5,4%	<i>Relazionare, persone, difficoltà, disagio</i>
N° 3	36,8%	<i>Ragazzo, trovare, lavorare, ascoltare famiglia, capire, persone</i>

Tab. 6. Cluster e unità lessicali” Che cosa ho imparato” (Sostegno secondarie)

Anche in questo sotto gruppo all’ascolto del bisogno e del disagio è dedicato un cluster, il cluster n°2. Tuttavia la percentuale del corpus riferibile a questo cluster è appena il 5,6% che risulta un valore basso se pensato in relazione alla professione di un insegnante di sostegno (Tab. 6). Anche in questo caso il piano delle relazioni tra cluster identifica un’area (cluster 3 e 2) delle conoscenze teoriche ed un’area (cluster 1) relazionale e del lavoro di gruppo (Fig.12).

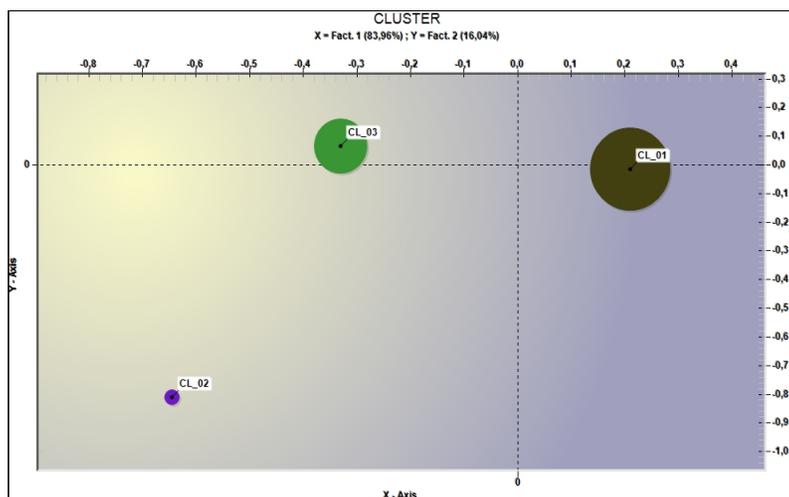


Fig. 12. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale – (sostegno secondaria)

Il dato di maggiore interesse che emerge dall'analisi testuale svolta sui soli testi scritti dai docenti di sostegno delle scuole secondarie è una conferma di quanto visto in merito ai docenti di sostegno della primaria e dell'infanzia. Le unità lessicali più rappresentative sono termini generici, sono assenti dalla lista di parole chiave termini caratterizzanti la categoria di appartenenza, di nuovo a suggerire una carenza identitaria del docente di sostegno.

Considerazioni Finali

Tra i vari dispositivi formativi messi a punto nel Portfolio formativo per docenti in anno di formazione e prova (Rossi et al., 2015), il Curriculum Formativo è quello che è rimasto più stabile nelle tre edizioni formative in cui è stato sperimentato dalla sua introduzione ad oggi.

Il suo carattere formativo, volto a guidare i docenti lungo un percorso di riflessione finalizzato a valorizzare le dimensioni diverse della loro complessa e multiforme identità professionale, unitamente alla sua semplicità d'uso, lo hanno reso un dispositivo estremamente apprezzato da gran parte dei docenti che fino ad ora lo hanno utilizzato (circa 120.000) e lo hanno riconosciuto utile a *cogliere e scoprire l'importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi e a riorganizzare le esperienze formative pregresse dando senso al proprio percorso professionale.*

In questo lavoro abbiamo restituito alcuni dati quantitativi relativi sia al gradimento sia all'uso del CF; tuttavia la vera sfida e l'oggetto principale di questo lavoro riguarda l'analisi condotta in via sperimentale delle scritture che i docenti hanno realizzato per narrare le loro storie di costruzione di identità professionale nel CF.

L'attività del CF che ha consentito il racconto di queste storie attraverso un titolo, una durata, una breve descrizione e due domande guida ("Cosa ho imparato?" e "Come ha inciso sulla mia professionalità?") è stata disegnata volutamente come molto libera e, prevedibilmente, ha dato origine a una grande ricchezza di espressione.

Di fronte alla sfida conoscitiva che questo prezioso materiale ci ha posto, nel tentativo di cogliere quanto ci fosse di visione, narrazione, concettualizzazione nell'esperienza raccontata dai docenti, abbiamo affrontato il lavoro utilizzando metodi e strumenti di analisi computazionale. In particolare, come fatto in ricerche analoghe, (Attanasio 2014; Baldassarre 2010), ci siamo serviti del software standard T-lab adeguandolo alla specificità dei testi e dei contesti affrontati (ad es. è stata necessaria una personalizzazione del vocabolario, adattato in base al dominio, rispetto al vocabolario standard del software). L'indagine si connota anche per essere un primo passo in direzione della costruzione di un *linguaggio* degli insegnanti (intendendo il linguaggio come uno strumento tecnologico che si avvale della tecnologia digitale per la sua strutturazione e documentazione). Sui corpora di testo normalizzato è stata fatta un'analisi tematica e una clusterizzazione. Nella ricchezza delle narrazioni, le parole chiave vicine tra loro e distanti come gruppi tra gli altri ci hanno consentito di individuare dei *cuori narrativi* e la loro relazione reciproca.

Tale metodologia di analisi dei testi è stata applicata ai testi liberi redatti in risposta al campo "Ambito" dell'esperienza descritta nel CF, e a quelli redatti in risposta alla domanda "Cosa ho imparato?" in relazione a tale esperienza.

La restituzione di tale procedimento costituisce quella che è un'impressione dei cuori narrativi utilizzati dai docenti nei loro testi e racconti.

A livello di analisi condotta sul corpus "Ambito" le esperienze dei docenti si collocano in gran parte in binari istituzionali: percorsi formativi riconosciuti ed esperienze legate al mondo della scuola. Questo se da un lato dà ragione di una delle peculiari caratteristiche del corpo docente assunto nell'a.s. 2015/2016, (molte provengono da anni di esperienze lavorative precarie all'interno della scuola), dall'altro, con la sua uniformità, favorisce l'emersione di un sottoinsieme divergente, composto da coloro le cui esperienze pregresse appaiono distanti dal mondo della scuola. Anche in questo caso il dato sembra convergere su un'altra peculiarità nota dei neoassunti 2015/2016: la presenza di un numero cospicuo di docenti che provengono da esperienze anche molto eterogenee e diverse da quelle condotte in ambito scolastico.

In relazione ai testi redatti in risposta alla domanda "Cosa ho imparato?", ci aspettavamo l'esplicitazione di competenze ritenute rilevanti per la professionalità docente. L'analisi condotta sulla lavorazione dei testi accorpate di tutti i docenti, ha rilevato l'esistenza di sei *cuori narrativi* (cluster) con pesi non troppo dissimili tra loro e posizionati a tre a tre, su due semipiani (Fig. 8). Le esperienze ritenute di valore dai 56.000 circa docenti considerati, hanno dunque consentito loro di acquisire due macro categorie di competenze: quelle relazionali e quelle tecniche-metodologiche. La numerosità di queste due dimensioni è, in media, equamente distribuita: la dimensione relazionale caratterizza poco meno o poco più della metà di tutti i corpora analizzati, mentre l'altra metà del corpus è distribuito tra competenze tecniche e competenze metodologiche. Emerge anche in modo importante, seppure in maniera sfaccettata in relazione alle peculiarità dei bisogni speciali o dell'ordine scolastico di appartenenza dei docenti, la centralità e il peso dell'aspetto relazionale del docente rispetto a tutti i soggetti principali con cui si relaziona: allievi, genitori, colleghi e comunità educante.

Andando a guardare i risultati elaboratori distintamente per i docenti dei vari ordini, emergono altre suggestioni interessanti, nella loro evidente semplificazione: per i docenti di primaria e infanzia si evidenziano quattro *cuori narrativi* preminenti con attenzione – ovvero peso, dimensione del cluster – alle compe-

tenze empatiche e relazionali e alla dimensione della famiglia, del bisogno e delle difficoltà. Colpisce l'omogeneità di peso tra le due aree (ovvero tra i due semipiani di Fig.9) come a indicare che i docenti di questo ordine mantengono consapevolmente in equilibrio nel descrivere la propria identità, queste sfere di competenze.

Cambiano, abbiamo visto, i pesi e le proporzioni per i docenti delle secondarie (Fig.10): emergono dai testi i riferimenti a cuori narrativi su competenze psico-pedagogiche, si specializza il linguaggio per esprimere quello che i docenti sanno in merito all'uso delle tecnologie e la terminologia si fa più fine.

Il massimo livello di uniformità è raggiunto dai testi scritti dagli insegnanti di sostegno delle scuole secondarie. Sembra che il linguaggio si faccia più generico e diminuisca l'attenzione agli aspetti relazionali di ascolto empatia che erano tenuti in maggiore equilibrio dai docenti degli altri ordini di scuola.

Una delle considerazioni che emerge da questa analisi è l'evidente aderenza del linguaggio usato dai docenti al linguaggio utilizzato per descrivere le dimensioni di competenza del Bilancio iniziale delle competenze, disegnato per avvicinare i docenti al concetto di "standard del profilo docente" italiano, con le sue caratterizzazioni e specificità per ordine scolastico. Ricordiamo che il Bilancio delle competenze (Magnoler et al., 2017), così come il Curriculum Formativo sono dispositivi ideati e perfezionati in via sperimentale nell'A.S. 2014/2015 per i docenti in anno di formazione e prova, e sono recepiti nel Piano Nazionale di Formazione per i docenti 2016-2019, come strumenti fondamentali anche per la formazione dei docenti in servizio.

Il fatto che questi due dispositivi manifestino una virtuosa sinergia – come testimoniato anche in questa ricerca – apre indubabilmente le porte ad un loro uso più ampio nella formazione in servizio.

L'analisi descritta in questo lavoro è stata condotta sul corpo di dati relativi a "Ambito di esperienza" e "Cosa ho imparato?", differenti per finalità e lunghezza dei testi. Non è stata qui riportata ma è stata realizzata anche l'analisi dei testi scritti in risposta alla domanda "Come ha inciso sulla mia professionalità?", fornendo risultati analoghi a quelli discussi in relazione al corpus dei testi scritti in risposta alla domanda "Cosa ho imparato?"

I risultati ottenuti ci consentono di tratteggiare un'identità docente che si dispone a riconoscere e valorizzare gli aspetti peculiari positivi del proprio essere docente ed è consapevole della propria specifica professionalità e delle capacità e caratteristiche sviluppate grazie a specifiche esperienze pregresse, pur diverse. Tali risultati, opportunamente contestualizzati, consentono di aumentare la conoscenza di un cospicuo gruppo di docenti in servizio; di trarre indicazioni per orientare la formazione iniziale e in servizio dei docenti; e di valutare ed eventualmente ricalibrare gli strumenti stessi.

Da un lato, dunque, i risultati presentati in questo lavoro ci suggeriscono di continuare a fare leva sul dispositivo Curriculum Formativo poiché apprezzato dai docenti ed efficace nell'arricchire la loro identità professionale, attraverso l'estensione del suo utilizzo anche nel contesto della formazione in servizio e preferibilmente in raccordo con il Bilancio iniziale delle competenze, eventualmente anch'esso da estendere.

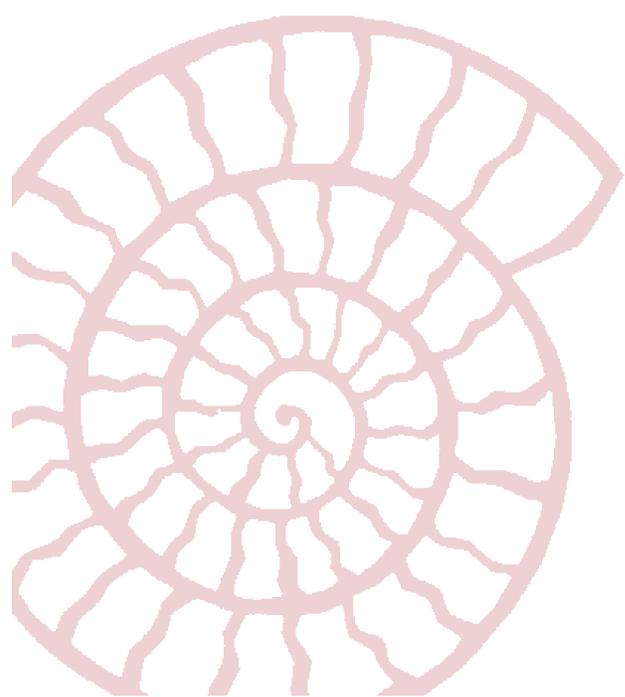
Dall'altro l'impressione emersa dal quadro generato dalle analisi dei testi sopra descritte, ci suggerisce la necessità, se non l'urgenza, di proporre ai docenti, specie a quelli di sostegno delle scuole secondarie, occasioni formative volte a rafforzare le competenze relazionali, comunicative e collaborative nonché di ascolto e

comprensione dei bisogni, che sappiamo essere – stabilmente e insieme alle TIC – i bisogni formativi più frequentemente espressi dai docenti in anno di prova dal 2014/2015 ad oggi, ma anche dall'intera comunità italiana dei docenti come emerge dalle più recenti indagini internazionali (Eurydice, 2016, p. 87).

Riferimenti bibliografici

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahway, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197-216.
- Attanasio S., Baldassarre M., Tamborra V. (2014). Professional Identity, Digital Competence and Teacher Training: the Importance of Post-lauream training as a Context for Reflection on Today's Competences, Technologies and Educational Mission. *REM – Research on Education and Media*, 6(1), June 2014,148-158.
- Baldassarre M. (2010). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39,175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. M., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.
- Bukor, E. (2013). *The impact of personal and professional experiences: Holistic exploration of teacher identity* (Vol. 7, pp. 48-73). Working Papers in Language Pedagogy (WoPaLP).
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer Press.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89–106.
- Cooper, K., Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., Boak, R. T. (Eds.), *Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge*, (pp.78-89). London: The Falmer Press.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting lives, work and effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Eurydice (2016) *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. I quaderni di Eurydice Italia.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505–526). New York: Macmillan.
- Giannandrea, L.; Magnoler, P.; Rossi, P.G. (2015). Percorsi blended per la formazione dei futuri docenti. Le tecnologie come strumento per la riflessione. *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali di ricerca nella formazione universitaria*, 1. Milano, Vita e Pensiero; pp. 105 – 124 (ISBN: 978-88-343-2738-8)

- Giannandrea, L. (2016). E-portfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente. *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, 1, 508 – 516. Milano: Franco Angeli; (ISBN: 9788891734198).
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (Eds.). (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (The professional development of elementary teachers from the biographical perspective)*. Leuven: University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.). *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, R. T. (Eds.) (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London, Washington, DC: Falmer Press.
- Magnoler, P., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. & Rossi, P.G. (2017, in press). *Il Bilancio di Competenze per i docenti nell'anno di prova. La formazione Neoassunti 2014/2015*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Mangione G., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development – Some results and insights from the pilot experience of Newly Quali ed Teachers 2014/2015. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3).
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@re*, 16(2).
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Palmer, A., Christison, M. (2007). *Seeking the heart of teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: Jossey Bass.
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.
- Ronfeldt, M., Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.
- 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*, 223-242.
- Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- Tamborra, V., Attanasio, S., & Baldassarre, M. (2014). Professional identity, digital competence and teacher training: The importance of post-lauream training as a context for reflection on today's competences, technologies and educational mission. *REM—Research on Education and Media*, 6(1), 148-158.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 12(5), 509-526.





Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento

The role of cognitive, motivational and temporal dynamics in learning processes

Massimo Margottini

Università degli Studi Roma Tre
massimo.margottini@uniroma3.it

Francesca Rossi

Università degli Studi Roma Tre
francesca.rossi@uniroma3.it

ABSTRACT

Over the last decades, European education policies have encouraged the Member States to develop training programs to raise the instructional levels of the population and to foster the acquisition of key competences, in order to ensure lifelong learning for all citizens (Europe 2020). However, there is still greater attention to knowledge transfer and a lesser emphasis on metacognitive and affective-motivational dimensions in formal learning contexts. While, these latest factors are strongly related to the development of strategic skills and the ability to project into the future.

This research shows the results found from administering two questionnaires to 500 students from General Didactics Course of Roma Tre University: the «Learning Strategies Questionnaire» (Pellerey & Orio, 1996) and the «Zimbardo Time Perspective Inventory» (Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it. M. Riccucci, 2009). The project is aimed at stimulating University students' reflection and self-assessment on learning strategies and time perspectives and promoting the ability to direct themselves in study and work. The results show how academic success is related both to good strategic competences and to the future time perspective.¹

Le politiche educative europee invitano, da alcuni decenni, i Paesi membri a sviluppare programmi per innalzare i livelli d'istruzione della popolazione e porre maggiore attenzione sulla formazione delle competenze chiave per garantire a tutti i cittadini un apprendimento permanente (Europa 2020). Tuttavia è ancora frequente verificare nei contesti di apprendimento formale una maggiore, se non esclusiva, attenzione al trasferimento di conoscenze e scarso rilievo alle dimensioni metacognitive e affettivo-motivazionali che sono fortemente connesse allo sviluppo di competenze strategiche e alla capacità di proiettarsi nel futuro.

Questo studio presenta gli esiti della somministrazione del «Questionario sulle strategie di apprendimento» (Pellerey & Orio, 1996) e del «Questionario sulla Prospettiva Temporale» (Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it. M. Riccucci, 2009) a 500 studenti del Corso di Didattica Generale dell'Università Roma Tre. Il progetto è finalizzato a sollecitare negli studenti processi di riflessione e autovalutazione delle proprie strategie di apprendimento e prospettive temporali per promuovere la capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Gli esiti mostrano come migliori risultati accademici siano connessi sia al possesso di buone competenze strategiche sia ad una prospettiva temporale rivolta al futuro.

KEYWORDS

Learning Strategies, Motivation, Future Time Perspective, Academic Success.
Strategie di Apprendimento, Motivazione, Prospettiva Temporale Futura, Successo Accademico.

1 L'articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire: a Massimo Margottini il paragrafo 2, a Francesca Rossi il paragrafo 1.

1. Apprendimento generativo: una lettura in chiave cognitiva e affettivo-motivazionale

I mutamenti ambientali, tecnologici, economici e socio-politici, che attraversano in maniera repentina e continua la società attuale, hanno indotto le istituzioni a dare crescente rilievo all'importanza di sostenere buone pratiche formative al fine di ottenere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva per ciascun Paese (Strategia Europa 2020). Con ciò si è affermato il bisogno di delineare nuove interpretazioni e strategie di azione al fine di garantire a tutti i cittadini l'opportunità di apprendere in modo permanente nei diversi contesti formali, informali e non formali (Rapporto Delors, 1996). Particolare rilievo è stato dato alla necessità di sviluppare processi di apprendimento significativo, al cui centro sono state poste le cosiddette competenze *lifelong learning*, al fine di creare soggetti capaci di pensare e agire sensatamente lungo tutto il corso della propria vita.

In quest'ottica sono state richiamate in causa le teorie sull'apprendimento di stampo cognitivista che, a partire dalla seconda metà del Novecento, hanno posto al centro dell'attenzione l'analisi dei processi mentali con cui l'individuo è in grado di conoscere e di interagire con l'ambiente. Si è sviluppato un approccio olistico che ha posto al centro dei sistemi educativi e formativi un soggetto capace di apprendere e collaborare attivamente al processo di costruzione di significati.

All'interno di questo quadro, i teorici dell'apprendimento hanno studiato i processi cognitivi posti alla base della produzione e del trasferimento della conoscenza. Per fare ciò, sono partiti dal riconsiderare un modello definito in termini di «apprendimento generativo» (Wittrock, 1974). L'idea principale di questo modello sostiene che il processo apprenditivo è dato dal modo in cui lo studente costruisce attivamente i significati attraverso la generazione di associazioni tra stimoli e conoscenze preesistenti, credenze ed esperienze (Wittrock, 1989, 1992; Wittrock & Alesandrini, 1990). Ma, come ha fatto notare Anderman (2010), l'eccessiva concentrazione sull'analisi delle dinamiche cognitive ha rischiato di lasciare in secondo piano lo studio degli aspetti motivazionali coinvolti nei processi di apprendimento.

Infatti, per osservare un sufficiente rilievo del ruolo motivazionale si è dovuto attendere l'arrivo degli anni Ottanta con la nascita di nuove teorie socio-cognitiviste (Bandura, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Harter, 1981; Weiner, 1985; Wigfield & Eccles, 1992). In questo periodo, particolare riguardo è stato rivolto allo studio del processo di autodeterminazione, cioè la capacità decisionale che coinvolge le fasi di elaborazione dei progetti di vita e di individuazione dei mezzi per realizzare i propri obiettivi (Deci & Ryan, 1980). L'altro processo che è stato preso in esame è l'autoregolazione, cioè la capacità di gestire se stessi nella definizione degli obiettivi, tra fasi di autocontrollo e autovalutazione (Zimmerman, 1989). Da quel momento in poi, è stata risolledata l'attenzione sul compito rivestito dalla motivazione nell'attivare il sistema cognitivo, fornire energie e mantenere un comportamento diretto alla pianificazione e alla realizzazione di obiettivi futuri, al fine di permettere ad ogni persona di realizzare un progetto esistenziale dotato di senso.

Il merito del lavoro di Wittrock e colleghi (Wittrock & Alesandrini, 1990) consiste nell'aver riconosciuto l'importanza rivestita dalla conoscenza precedente (*prior knowledge*) all'interno del processo di costruzione di significato insito nell'apprendimento umano. Le successive ricerche hanno portato ad evolvere tale concetto, arrivando a considerare l'esistenza di un rapporto circolare tra la motivazione e l'attivazione dei processi di apprendimento. Prospettiva riportata nel-

l'epoca attuale, per cui le teorie più recenti (Grabowski, 2004; Lee, Lim, & Grabowski, 2008) hanno ritenuto che a partire da una spinta motivazionale il soggetto attiva il processo di costruzione dei significati, la cui riuscita produce a sua volta degli effetti sulla motivazione accademica. Pertanto, se l'individuo vive una positiva esperienza di apprendimento riesce a perseguire in maniera efficace il processo di costruzione delle credenze circa il proprio valore, e a sviluppare, quindi, la capacità di attivare nuovi e continui processi di costruzione della conoscenza (Anderman, 2010).

Lee, Lim e Grabowski (2008) hanno effettuato una lettura in chiave moderna delle idee presentate da Wittrock (1974, 1992) mostrando come un processo di apprendimento generativo, per esistere, abbia bisogno dell'interazione di più elementi: un soggetto mentalmente attivo e responsabile nella costruzione di relazioni tra ciò che conosce (conoscenze pregresse) e ciò che vuole apprendere (Wittrock & Alesandrini, 1990); la motivazione che solleva l'impulso ad apprendere e realizzare un obiettivo (Corno, 2001) e che regola la persistenza, la volizione, e quindi sostiene l'interesse durante l'intero processo di generazione della conoscenza; le strategie di apprendimento per la codifica semplice e complessa; l'integrazione delle diverse strategie.

Di conseguenza, dalla riflessione critica è derivata una concezione che ha invitato a cogliere l'apprendimento come un processo di *sense making* (produzione di significato). Tale rappresentazione ha portato a considerare la funzione generativa dell'apprendimento tramite cui il soggetto è in grado di costruire attivamente il senso di ciò che gli viene presentato ed è capace di trasferire le sue conoscenze e competenze. Tali riflessioni risultano in linea con i progressi del XXI secolo, in seguito ai quali sono pervenute nuove richieste di formazione per i lavoratori del futuro, i *problem solvers* o *sense makers* che, come riassunto da Pellegrino (2017), sono persone capaci di: porre soluzioni creative ai problemi; assumere un pensiero critico (Schön, 1993); essere adattabili (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, & Van Vianen, 2009); comunicare in maniera complessa.

Dunque, è fondamentale richiamare l'attenzione sulla funzione ricoperta dalla motivazione nell'attivare il sistema cognitivo, dare energia e mantenere un comportamento diretto al raggiungimento dell'obiettivo nell'ottica di un modello generativo dell'apprendimento. È chiaro, ormai, che senza i meccanismi motivazionali e metacognitivi che controllano i processi cognitivi non è possibile realizzare un effettivo apprendimento generativo. E senza la generazione di nuove conoscenze e competenze non è possibile accrescere il senso di autoefficacia e, quindi, generare apprendimento (Palinscar & Brown, 1984).

Dalla riflessione critica sui bisogni di formazione, crescita e sviluppo della persona è nato il bisogno di orientare e delineare un orizzonte di senso per le azioni delle scienze dell'educazione e della formazione coinvolte *in primis* nei processi di apprendimento, valutazione e istruzione. In questa direzione le ultime ricerche teoriche ed operative, riguardo alla progettazione e valutazione di percorsi educativi, hanno rinnovato l'invito a sostenere la pianificazione di attività per lo sviluppo di attitudini positive, abilità riflessive e strategie autoregolative coinvolte nei processi di apprendimento e finalizzate alla realizzazione di progetti individuali.

1.1. La prospettiva temporale nei processi cognitivi e motivazionali

Negli ultimi decenni è stata posta grande attenzione sulla capacità di dirigere se stessi non solo in ambiente scolastico e formativo ma anche nelle diverse situazioni di vita e lavoro. La crescente globalizzazione del lavoro e dei rapporti economici ha originato condizioni di flessibilità spesso degenerare in condizioni di precarietà, incertezza del futuro e incapacità di pianificare e attuare obiettivi a lungo termine (Bauman, 2001). Considerando la difficoltà di sapersi orientare all'interno di uno scenario alquanto complesso, è stata prodotta una grande quantità di ricerca teorica e sperimentale volta al recupero dell'intenzionalità del soggetto, con particolare riguardo ai processi decisionali e motivazionali propri dell'agire umano. Per una maggiore comprensione della condotta umana, la comunità scientifica ha rivalutato quanto già affermato in periodi antecedenti sulla situazione esistenziale dell'uomo, relativamente al suo modo di manifestarsi mediante una struttura temporale determinata dal modo di rapportarsi con il tempo e dalle modalità di essere nel tempo. Di conseguenza, il divenire dell'uomo è stato riletto alla luce di precedenti teorie filosofiche e psicologiche che hanno tenuto conto della capacità umana di elaborare le esperienze vissute e di proiettare i pensieri e i comportamenti nel futuro (Minkowski, 1933).

Tra i primi, Frank (1939) ha elaborato il termine *time perspective* per descrivere il sistema in cui i concetti di passato e di futuro, uniti alle caratteristiche individuali e ai costumi culturali, hanno il potere di determinare continui mutamenti al concetto di presente. In seguito, Lewin (1942) ha riflettuto su quanto la condotta di un individuo dipende dalla sua situazione attuale che risulta profondamente influenzata dai desideri e dai ricordi delle sue esperienze passate. Secondo tale concezione, le azioni, le emozioni, il morale di un individuo dipendono, in ogni istante, dalla sua prospettiva temporale. Erikson (1963), a sua volta, ha contribuito a sviluppare il pensiero per cui la capacità di organizzare il tempo non è dovuta solamente ad un processo di percezione cognitiva ma anche ai processi e ai contenuti motivazionali derivanti da una realtà sociale e culturale psicologicamente significativa per il soggetto.

In questo ambito, è nata la teoria relazionale della motivazione umana (Nuttin, 1964) che ha visto come la prospettiva del tempo futuro riveste un ruolo fondamentale all'interno dei processi motivazionali rivolti alla progettazione e alla realizzazione di un progetto esistenziale dotato di senso. Si è sviluppato un approccio che ha ideato il passato, il presente e il futuro come aspetti di una struttura spaziale (Nuttin & Lens, 1985) e correlativa (Cottle, 1967) propria della prospettiva temporale, all'interno della quale i comportamenti e l'orientamento nel tempo sono stati considerati interdipendenti con le variabili individuali e culturali (Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985).

Esplorando il costrutto della prospettiva temporale, Hoornaert (1973) ha elaborato una classificazione formale dei vari elementi che devono essere considerati durante il processo di analisi: l'«atteggiamento verso il tempo e le fasi temporali» della propria esperienza, nei confronti della quale il soggetto può provare tendenze positive o negative; la «direzione» della prospettiva temporale che costituisce l'orientamento o la preferenza per una determinata fase temporale (passato, presente e futuro); la «densità», cioè la quantità dei contenuti cognitivi relativi alle varie fasi della prospettiva temporale; la «coerenza» che si attribuisce al livello di organizzazione degli eventi passati o futuri.

Oltre a questi aspetti ne sono stati valutati altri relativi alle dimensioni cognitive e affettive della prospettiva temporale. Ad esempio, sul versante cognitivo sono stati considerati il grado di attuazione di un evento atteso (realizzabilità) e

l'attribuzione delle cause a eventi interni o esterni. Mentre sul piano affettivo sono stati calcolati il grado di importanza, preferenza o desiderabilità assegnato agli eventi attesi (Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985).

Successivamente, la ricerca sul campo ha sollevato l'esigenza di chiarire il quadro teorico e metodologico coinvolto nello studio della prospettiva temporale in quanto concetto multidimensionale. Dunque, si è sviluppato un panorama volto a considerare il grado di attivazione dei processi motivazionali come effetto della correlazione di più fattori: la vicinanza dello scopo, la ricerca di successi simili a quelli raggiunti in passato, la conoscenza e l'accettazione di mete comuni ad un gruppo, il tipo di educazione ricevuta, etc. Ognuna delle componenti cognitive, affettive e valutative considerate hanno ricevuto differenti traduzioni operative sul piano empirico e sono state indagate mediante specifici strumenti che hanno permesso di comprendere, seppure in maniera eterogenea, il concetto di prospettiva temporale.

All'interno di questo scenario, un lavoro che ha assunto grande rilievo è stato quello condotto da Zimbardo e Boyd (1999), ai quali è stato riconosciuto il merito di aver sviluppato un approccio integrato mirato alla misurazione delle prospettive temporali e delle differenze individuali. Questi studiosi sono riusciti a rilanciare un programma di ricerca sulla prospettiva temporale che è stato accolto dalla comunità scientifica di tutto il mondo riunitasi all'interno del *Time Perspective International Network* (Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015).

Nel percorso avviato sono stati prodotti strumenti e percorsi di rilevazione delle prospettive psico-temporali che condizionano l'agire umano (Nuttin & Lens, 1985; Paixão, da Silva, Ortuño, & Cordeiro, 2013; Sircova, van de Vijver, Osin, Milfont, Fieulaine, Kislali-Erginbilgic, & Zimbardo, 2015; Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015; Zimbardo & Boyd, 1999, 2008). In particolare è nato uno strumento di rilevazione, lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 1999) volto all'analisi della modalità in cui il soggetto percepisce, pone se stesso e il proprio modo di agire rispetto ad un orientamento temporale equilibrato concentrato su un atteggiamento positivo nei confronti del passato, a vivere nel presente, e a proiettare le aspettative personali nel futuro.

La ricerca presentata nei paragrafi seguenti sottolinea, nel quadro teorico e metodologico sopra riportato, l'importanza di considerare il ruolo della prospettiva temporale nell'attivare le dinamiche cognitive e motivazionali tese all'elaborazione e alla realizzazione di un progetto esistenziale dotato di senso all'interno di un apprendimento generativo. Con ciò, si apre un panorama che considera l'importanza del dare senso e prospettiva al proprio agire esistenziale a partire dalla riflessione critica e dalla ricostruzione del proprio passato, in un processo di costruzione attiva del presente proiettato verso l'autorealizzazione futura (Guichard, 2009, 2010).

2. La promozione negli studenti di processi di autovalutazione delle proprie competenze strategiche

La didattica universitaria, da alcuni anni a questa parte, riserva un'attenzione crescente alla valutazione degli esiti formativi in termini di conoscenze e competenze acquisite. Tendenza che s'inquadra nel cosiddetto «Processo di Bologna», attraverso il quale l'Europa si è posta l'obiettivo di armonizzare i titoli di livello terziario degli stati membri, ponendo in rilievo la centralità del soggetto in apprendimento con una particolare attenzione ai risultati, e al profilo di competenze ac-

quisite in uscita dai percorsi di studio e alle modalità didattiche e disciplinari di raggiungimento dei risultati stessi (Serbati & Zaggia, 2014).

La strategia europea di focalizzazione sulle competenze, che gli studenti devono possedere in uscita dai sistemi formativi, ha prodotto ulteriori strumenti di qualificazione con l'adozione del *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area* (EHEA, 2005) ed in particolare con la definizione dei cosiddetti «descrittori di Dublino», che declinano i risultati di apprendimento attraverso cinque descrittori di carattere generale, posti in ordine tassonomico: conoscenza e capacità di comprensione, conoscenza e capacità di comprensione applicate, autonomia di giudizio, abilità comunicative e capacità di apprendimento.

Inoltre, con l'obiettivo di sviluppare esperienze e strumenti, la Commissione Europea ha dato corso al progetto *Tuning*, che intende promuovere un modello *competence-based learning* con una declinazione delle competenze in uscita in «specifiche» e «generali». E sebbene il modello sottolinei adeguatamente il rilievo delle conoscenze e competenze strettamente specifiche e disciplinari per ciascun corso di laurea universitario, evidenzia con maggiore enfasi il fatto che dovrebbe essere dedicato maggior tempo e attenzione allo sviluppo di competenze generali e trasferibili, sottolineando come quest'ultime siano sempre più rilevanti per preparare gli studenti a realizzare il proprio futuro nella società in termini di occupabilità e cittadinanza.

In ambito nazionale con la sperimentazione TECO (2012-13), condotta dall'ANVUR (Agenzia Nazionale del Sistema Universitario e delle Ricerche) si avvia un processo che mira a conoscere la qualità degli apprendimenti realizzati durante il percorso di formazione in termini di competenze generaliste possedute dagli studenti al momento del rilascio del titolo universitario, anche nella prospettiva di autovalutazione, valutazione e accreditamento dei corsi di studio e delle sedi universitarie (AVA). Con il test TECO si valutano quindi competenze trasversali che «sono quelle in grado di garantire flessibilità e adattamento degli individui ai cambiamenti professionali e personali che intervengono durante le fasi del ciclo vitale. Oltretutto queste competenze non sono monitorate né valutate dagli Atenei proprio perché non sono oggetto di uno specifico insegnamento ma fanno parte di quel bagaglio intangibile che ogni docente dovrebbe trasmettere attraverso l'insegnamento della propria materia» (Rapporto TECO, ANVUR, 2014).

Anche nelle recenti «Linee guida d'indirizzo delle programmazioni delle Università per il triennio 2016-18» una delle azioni suggerite riguarda la promozione di interventi finalizzati a favorire negli studenti l'acquisizione di competenze trasversali in un quadro «orientato a favorire i risultati della formazione così come definiti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l'apprendimento attivo dello studente».

In questa direzione, da alcuni anni, l'insegnamento di Didattica generale del Corso di Laurea di Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre comprende attività laboratoriali finalizzate a promuovere negli studenti la capacità di analizzare e riflettere sulle dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali dell'apprendimento mediante l'applicazione di un questionario utile per l'autovalutazione delle proprie competenze strategiche (QSA-Questionario sulle Strategie di Apprendimento, Pellerey & Orio, 1996). Gli esiti hanno evidenziato correlazioni positive significative, seppur deboli, tra rendimento accademico e possesso di buone strategie d'apprendimento, insieme ad un alto livello di gradimento ed efficacia manifestato dagli studenti sulle attività svolte (Margottini, La Rocca, & Rossi, 2016; La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014).

Dall'a.a. 2015/16 è stato proposto anche un nuovo strumento: il «Questionario sulla Prospettiva Temporale» (ZTPI – *Zimbardo Time Perspective Inventory*;

Zimbardo & Boyd, 1999; Trad. it. di M. Riccucci, 2009) per favorire negli studenti anche una riflessione di senso e di prospettiva sulle loro azioni e per le profonde implicazioni che la prospettiva temporale ha sulla spinta motivazionale (Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012; Nuttin & Lens, 1985). Lo scopo del Laboratorio è far riflettere gli studenti sul proprio percorso formativo e professionale con particolare riferimento alle dimensioni dell'autodeterminazione, dell'autoregolazione, dei meccanismi motivazionali, delle prospettive future e della capacità di elaborare un progetto esistenziale.

Di seguito sono riportati gli esiti dell'applicazione del QSA e dello ZTPI ad un campione di 500 studenti che hanno seguito il Laboratorio nel corso degli anni accademici 2015/16 e 2016/17. Si tratta di studenti iscritti al I anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, circa il 20% di essi non ha superato il test di accesso ed è quindi immatricolato con l'obbligo di evadere nel corso del primo anno gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA). Il campione è costituito prevalentemente da studentesse (97%). Il 73% ha un'età compresa tra i 19 e i 22 anni, il 18% tra i 23 e i 26 anni e un 8% di età superiore ai 26 anni.

2.1. La somministrazione dei questionari

Come noto, il QSA è composto da 100 item che fanno capo a quattordici scale valutative. I primi sette fattori sono di natura cognitiva: C1-strategie elaborative; C2-autoregolazione; C3-disorientamento; C4-disponibilità alla collaborazione; C5-organizzatori semantici; C6-difficoltà di concentrazione; C7-autointerrogazione. Gli altri sette fattori sono di natura affettivo-motivazionale: A1-ansietà di base; A2-volizione; A3-*locus of control* interno; A4-*locus of control* esterno; A5-mancanza di perseveranza; A6-percezione di competenza; A7-interferenze emotive.

Lo ZTPI è costituito da 56 item che descrivono atteggiamenti, credenze, pensieri e valori corrispondenti a cinque prospettive psico-temporali (passato negativo; passato positivo; presente fatalistico; presente edonistico; futuro). Dimensioni, quindi, relative al come ci rappresentiamo il passato, ossia se prevale un vissuto caratterizzato da eventi spiacevoli, conflittuali e persino traumatici oppure se prevalgono ricordi piacevoli e costruttivi. A come viviamo il presente, ossia se prevalgono comportamenti che si fondano su convinzioni fataliste, oppure se prevale un orientamento a godere del presente vivendolo intensamente. Ed infine la dimensione del futuro che ci rappresenta quanto in termini progettuali siamo proiettati nel futuro.

Rispetto a queste cinque dimensioni, lo stesso Zimbardo suggerisce una prospettiva temporale ideale o equilibrata che è caratterizzata da un basso punteggio per il passato negativo e alto per il passato positivo, basso per il presente fatalista e moderatamente alto per il presente edonista e per il futuro.

Al termine della compilazione di ciascuno dei questionari – somministrati tramite la piattaforma www.competenzestrategiche.it – il sistema online restituisce un profilo individuale che riporta l'elaborazione dei punteggi in una forma grafica integrata da un commento testuale che aiuta lo studente a interpretare gli esiti e fornisce spunti per riflettere in una prospettiva di miglioramento (Pellerey et al., 2013; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2016).

Una volta ottenuti i profili dei due questionari, allo studente è richiesto di effettuare un'«analisi di primo livello», ossia riflettere e commentare gli esiti ottenuti per ciascun fattore e passare quindi ad un'«analisi di secondo livello» con la quale approfondire le relazioni tra le diverse scale di ciascun questionario e dei questionari tra loro. Quindi, al fine di stimolare una riflessione più approfondita

si richiede, attraverso un percorso narrativo, di ricostruire la natura delle eventuali criticità, ma anche dei punti di forza; l'analisi confluisce in una relazione scritta da discutere durante l'esame.

2.2. Analisi delle relazioni tra competenze strategiche, prospettiva temporale e successo accademico

Gli esiti dei questionari sono stati analizzati evidenziando le relazioni tra le diverse scale dei questionari e il rendimento accademico rilevato attraverso la votazione conseguita con l'esame finale.

L'esame consiste in una prova costituita da 40 domande con risposta multipla, due domande strutturate con risposta aperta sui contenuti del corso e la discussione della relazione redatta a conclusione delle attività di laboratorio che prevede l'analisi, la interpretazione e il commento degli esiti ottenuti dalla compilazione del QSA e dello ZTPI.

Già con una precedente ricerca (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014) utilizzando la tecnica fattoriale dell'Analisi delle Corrispondenze multiple (ACM) sulle scale del QSA, avevamo evidenziato che dalle relazioni tra le scale del QSA potevano essere definiti quattro diversi profili studente che avevamo denominato: «bravo studente», «studente equilibrato», «studente disorientato» e «studente medio».

In particolare emergeva, in modo piuttosto ben delineato, il profilo del «bravo studente» che si caratterizza per una buona capacità di studio, volizione, con capacità di autoregolazione, *locus of control* interno e una buona percezione soggettiva della propria competenza. A tale profilo risultavano inoltre associati i migliori risultati, in termini di votazione, conseguiti all'esame.

Dall'analisi delle correlazioni tra le scale dello ZTPI e del QSA, sul nostro campione di studenti, emergono correlazioni significative e piuttosto forti sia rispetto ai fattori cognitivi sia a quelli affettivo-motivazionali.

Quella che segue è una tabella che riporta le correlazioni tra le cinque dimensioni della prospettiva temporale dello ZTI e le sette scale di natura cognitiva del QSA.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
PN	-,072	-,225**	,340**	,035	-,030	,348**	-,023
PP	,102*	,131**	-,089*	,089*	,094*	-,051	-,127**
PF	-,197**	-,267**	,396**	,002	-,088*	,277**	-,029
PE	,040	-,032	,155**	,071	,064	,217**	,013
F	,297**	,489**	-,187**	-,004	,096*	-,171**	,221**

Legenda

PN Passato negativo	C1 (Strategie elaborative)
PP Passato positivo	C2 (Autoregolazione)
PF Presente fatalista	C3 (Disorientamento)
PE Presente edonista	C4 (Disponibilità alla collaborazione)
F Futuro	C5 (Organizzatori semantici)
	C6 (Difficoltà di concentrazione)
	C7 (Autointerrogazione)

Tabella 1 – Correlazioni tra ZTPI e fattori cognitivi QSA

Spiccano in particolare le correlazioni, tutte statisticamente significative, tra un orientamento temporale al futuro e i fattori cognitivi del QSA ad eccezione della scala «Disponibilità alla collaborazione», che come ci si poteva attendere,

ha correlazione nulla o quasi con tutte le scale della prospettiva temporale. Mentre un orientamento al futuro correla positivamente sia con l'uso adeguato di strategie elaborative (C1), così come con la capacità di fare e farsi domande (C7) e con l'uso di buone modalità di rappresentazione e schematizzazione di quanto si sta studiando (C5), ossia, in sintesi, con una buona capacità di memorizzare, elaborare, schematizzare quanto si sta studiando (scale C1, C5, C7). Un orientamento al futuro correla, inoltre, in modo abbastanza netto anche con una buona capacità nella pianificazione, gestione e controllo delle proprie strategie di apprendimento, ossia correla positivamente con l'autoregolazione (C2) e negativamente con il disorientamento (C3) e con la difficoltà di concentrazione (C6).

È anche interessante osservare come, invece, un vissuto fatalista del presente e il passato negativo presentino correlazioni inverse rispetto a quelle di un orientamento al futuro. Ossia correlazioni negative con l'autoregolazione (C2) e positive invece con il disorientamento (C3) e con la difficoltà di concentrazione (C6). Così come risultano inverse, seppur deboli, rispetto ad un orientamento al futuro, le correlazioni con le scale che danno conto dell'uso di buone strategie nello studio (C1, C5, C7).

Anche analizzando le correlazioni tra le scale dello ZPTI e i fattori affettivo-motivazionali del QSA (tab.2), spicca come un orientamento al futuro corredi positivamente con un comportamento volitivo (A2, e simmetricamente inverso per A5-Mancanza di perseveranza), un *locus of control* interno (A3) e una buona percezione della propria competenza (A6). Di segno opposto, invece, le correlazioni con le scale passato negativo e presente fatalista che ci restituiscono una correlazione negativa con la volizione (A2), positiva con un *locus of control* esterno (A4) e ancora negativa con la percezione di competenza (A6).

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
PN	.340**	-.243**	-.090*	.259**	.379**	-.199**	.252**
PP	-.091*	.181**	.105*	-.076	-.064	.043	.048
PF	.260**	-.251**	-.186**	.288**	.409**	-.181**	.128**
PE	.073	-.086	-.007	.135**	.197**	.124**	.089*
F	-.104*	.512**	.227**	-.076	-.277**	.187**	.097*

Legenda

PN Passato negativo
 PP Passato positivo
 PF Presente fatalista
 PE Presente edonista
 F Futuro

A1 (Ansietà di base)
 A2 (Volizione)
 A3 (Locus of control interno)
 A4 (Locus of control esterno)
 A5 (Mancanza di perseveranza)
 A6 (Percezione di competenza)
 A7 (Interferenze emotive)

Tabella 2 – Correlazioni tra ZPTI e fattori affettivo-motivazionali QSA

Il che può essere sintetizzato nella seguente formula: chi si impegna, è convinto di poter determinare il proprio destino, si sente in grado di farlo, è più orientato al futuro e utilizza strategie cognitive più efficaci ma anche, viceversa, chi ha un progetto per il futuro è motivato ad impegnarsi, crede in ciò che fa, si sente in grado di realizzarlo e usa strategie di apprendimento efficaci. Diversamente, chi si presenta con vissuto problematico non risolto o vive fatalisticamente il presente tende a non impegnarsi, vive nella convinzione di non poter determinare, o farlo solo in parte, il proprio successo e non si sente adeguato, inoltre ha maggiori difficoltà a controllare le proprie emozioni (A1, A7) e, infine, usa strategie di apprendimento meno efficaci.

Nelle tabelle che seguono sono riportate le correlazioni tra risultati accademici, espressi in termini di voto conseguito all'esame e scale cognitive (tab.3) e affettivo motivazionali del QSA (tab.4).

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
VOTO	,058	,108*	-,230**	-,128**	,127**	-,026	,076

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tabella 3 – Correlazioni tra Voto e fattori cognitivi QSA

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
VOTO	-,097*	,050	,080	-,175**	-,148**	,024	,035

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tabella 4 – Correlazioni tra Voto e fattori affettivo-motivazionali QSA

Come si vede, le correlazioni risultano piuttosto deboli, ma spesso statisticamente significative. Il risultato all'esame correla positivamente con l'autoregolazione (C2), con il possesso di adeguate strategie elaborative (C1, C5, C7) e negativamente con il disorientamento (A3). Per gli aspetti affettivo motivazionali osserviamo una correlazione positiva, anche se molto debole, del voto con la volizione (A2), più forte però è la correlazione negativa con la mancanza di perseveranza (A5), che si connette strettamente con la volizione. Sempre positiva ma debole la correlazione con la percezione di competenza (A6). Anche per il *locus of control* interno (C3) la correlazione positiva risulta piuttosto debole, ma più evidente la correlazione negativa con un *locus of control* esterno (A4). Negativa anche la correlazione tra voto e incapacità a controllare gli stati emotivi (A1). Sintetizzando, un buon risultato accademico è connesso con l'uso di adeguate strategie d'apprendimento, capacità autoregolative, impegno, perseveranza e convinzioni di efficacia.

Nell'ultima tabella sono, infine, riportate le correlazioni tra voto e prospettive temporali (tab.5).

	PN	PP	PF	PE	F
VOTO	-,120**	,079	-,174**	-,047	,126**

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tabella 5 – Correlazioni tra Voto e fattori ZTPI

Come potevamo attenderci, i dati mostrano che un orientamento al futuro correla positivamente con il successo accademico mentre, al contrario, quest'ultimo correla negativamente con un orientamento al passato negativo o al presente fatalista.

I risultati sono in linea con gli esiti della letteratura scientifica internazionale. Altre ricerche hanno mostrato come l'orientamento al futuro risulti positivamente

te correlato alla prestazione accademica (Ortuño e Paixão, 2010) e all'uso di strategie autoregolatrici nello studio (de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011). È stato infatti rilevato come gli studenti fortemente motivati e proiettati verso il futuro siano capaci di impegnarsi in obiettivi a lungo termine, dimostrino maggiore impegno, perseveranza, sappiano adottare migliori strategie di apprendimento e gestire il proprio tempo, raggiungano risultati migliori e si sentano soddisfatti del proprio lavoro (Hilpert, Husman, Stump, Kim, Chung, & Duggan, 2012; King & Gierlan, 2013; Lens et al., 2012).

Conclusioni e prospettive future

L'attenzione che la didattica universitaria intende dare allo sviluppo di competenze strategiche e trasversali negli studenti implica una maggiore attenzione alle dimensioni metacognitive e affettivo-motivazionali dell'apprendimento. La ricerca conferma come un orientamento temporale al futuro, inteso come capacità di dare senso e prospettiva al proprio agire, sia associato a buone strategie di apprendimento, alla capacità di pianificare e gestire i propri impegni, a un comportamento volitivo, a convinzioni di autoefficacia e quindi anche a migliori risultati accademici.

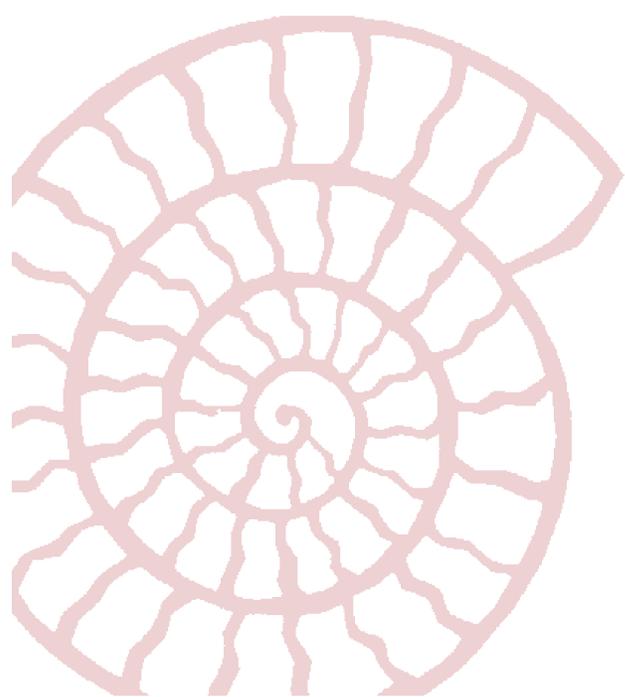
Ulteriori prospettive di ricerca potrebbero andare verso un impegno congiunto di scuole superiori e università a sviluppare azioni di orientamento intese come potenziamento negli studenti delle capacità di autodirezione e autoregolazione; ossia del dare senso e prospettiva futura alle proprie scelte partendo da una maggiore consapevolezza delle proprie credenze, convinzioni, strategie e competenze che risultano essere alla base della capacità di "dirigere se stessi" nello studio e nel lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Anderman, E. M. (2010). Reflections on Wittrock's generative model of learning: a motivation perspective. *Educational Psychologist, 45* (1), 55-60.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology, 4* (3), 359-373.
- Bauman, Z. (2001). *The Community: seeking safety in an insecure world (Themes for the 21st Century)*. Cambridge: Polity Press.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (191-225), 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cottle, T. J. (1967). The circles test: An investigation of perceptions of temporal relatedness and dominance. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment, 31* (5), 58-71.
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction, 21*, 332-344.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior, 33*-43.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review, 95* (2), 256-273.
- Erikson, E. K. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Frank, L. K. (1939). Time Perspective. *Journal of Social Philosophy, 4*, 293-312.
- Grabowski, B. L. (2004). Generative learning contributions to the design of instruction and learning. In D. H. Jonassen and Association for Educational Communications and Tech-

- nology (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (719-743). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guichard, J. (2009). Self-construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15. Firenze: O.S.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17 (3), 300-312.
- Hilpert, J.C., Husman, J., Stump, G.S., Kim, W., Chung, W., & Duggan, M.A. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building. *Japanese Psychological Research*, 54 (3), 229-240.
- Hornaert, J. (1973). Time perspective theoretical and methodological considerations. *Psychologica Belgica*, 13, 265-294.
- King, R.B., & Gaerlan, M.J.M. (2014). How you Perceive Time Matters for how you Feel in School: Investigating the Link Between Time Perspectives and Academic Emotions. *Current Psychology*, 33 (3), 282-300.
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies. Special issues: Digital Didactis*, 10, 245-283.
- Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowski, B. L. (2008). Generative learning: Principles and implications for making meaning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (111-124), 3rd ed.
- Lens, W., Paixão, M.P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54 (3), 321-333.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Ed.), *Civilian morale* (48-70). Boston: Houghton Mifflin.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F., (2016). *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento*. Relazione presentata al Convegno internazionale SIRD "Didattica e Saperi disciplinari" (art. in corso di stampa). Milano, 1-2 dicembre.
- Minkowski, E. (1933). *Le temps vécu*. Paris: Coll. Evolution psychiatrique.
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta psychologica*, 23, 60-82.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ortuño, V., & Paixão, M.P. (2010). *Time perspective: A Portuguese study with the Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI*. Communication presented at the 12th International Conference on Motivation. Porto, 2-4 September.
- Paixão, M. P., da Silva, J. T., Ortuño, V., & Cordeiro, P. (Eds.). (2013). *International studies in time perspective*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra University Press.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1 (2), 117-175.
- Pellegrino, J. W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (223-251). Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M., Grz dzieł, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- Ricci Bitti, P. E., Rossi, V., & Sarchielli, G. (1985). *Vivere e progettare il tempo*. Milano: Angeli.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75 (3), 239-250.

- Serbati, A., & Zaggia, C. (2014). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. *Italian Journal of Educational Research*, (9), 11-26.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.
- Sircova, A., van de Vijver, F. J., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A., & Zimbardo, P. G. (2015). Time perspective profiles of cultures. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application* (169-187). Cham: Springer International.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (eds.). (2015). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-73.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12 (3), 265-310.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational psychologist*, 11 (2), 87-95.
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational psychologist*, 24 (4), 345-376.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27 (4), 531-541.
- Wittrock, M. C., & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 489-502.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd J. N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Oscar Mondadori (ed. orig. 2008).
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.





Il Q-Sort degli apprendimenti (IQA).
Un'indagine sulle pratiche formali, informali e non
formali degli studenti universitari
The learning Q-SORT (IQA).
A formal, informal and non-formal practice survey
on undergraduate education

Claudio Pignalberi

Università degli Studi Roma Tre
claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

How to promote the centrality of the learning subject/student along with the recognition of the increasingly pervasive role and contribution of social practices, training and situational factors within the context of learning? How can we mediate between the sense of self and the objectives/goals of a learning experience? In the light of theories on the subject, the work aims to analyze the position assumed by the student with respect to learning as well as to identify possible educational-training type improvement strategies through the construction of IQA model – The learnings Q-Sort.

Come promuovere la centralità del soggetto/studente che apprende a fronte del riconoscimento sempre più pervasivo del ruolo e del contributo delle pratiche sociali, formative e dei fattori situazionali nel quadro degli apprendimenti? Come riuscire a mediare tra il senso di sé e gli obiettivi/scopi della/e pratica/che apprenditiva/e? Alla luce delle teorizzazioni sul tema, il contributo intende analizzare la posizione che lo studente assume rispetto agli apprendimenti e di individuare possibili strategie migliorative di tipo educativo-formative attraverso la costruzione del modello dell'IQA – Il Q-Sort degli Apprendimenti.

KEYWORDS

Communities of practice, Reflexivity, Formal/informal and non-formal learning, Intelligence practice, Achievement.

Comunità di pratica, Riflessività, Apprendimento formale/informale e non formale, Intelligenza pratica, Achievement.

1. La posizione degli apprendimenti: una visione ermeneutica

Il termine apprendimento è entrato nel lessico di chi si occupa di studi sull'educazione, sostituendo o mettendo in secondo piano i termini come istruzione o addestramento.

Sul concetto di apprendimento ruota un persistente fluire di teorizzazioni, pensieri, ricerche e dimostrazioni talvolta discordanti tra loro. È un ambito di studio che richiama esperti e studiosi (Alessandrini, 2016; Cambi, 2004; Costa, 2016; Hilgrad & Bower, 1966; Margiotta, 2015; Santoianni & Striano, 2003) dal campo della pedagogia, che fornisce un quadro chiaro dei metodi e delle strategie con cui si possa facilitare l'apprendimento per il soggetto, passando per la psicologia, che pone rilevanza all'ambiente esterno ed alla struttura biologica dell'individuo nei processi apprenditivi, all'economia, in cui la conoscenza diviene "bene materiale" ed "elemento competitivo" della società, fino alle scienze sociali per il quale l'apprendimento è legato al contesto e a tutte quelle situazioni in cui il soggetto acquisisce informazioni, conoscenze, competenze.

Il *file rouge* che coniuga le teorie dell'apprendimento in età adulta con i diversi approcci adottati dalle diverse scienze, possono essere raggruppati in quattro modelli teorici, al fine di capire ed esplorare processi di apprendimento e di creazione della conoscenza nei quali l'interazione sociale e i processi cognitivi sono favoriti e messi in relazione tra loro.

Il primo, il modello *emancipativo*, sottolinea l'importanza delle abilità comunicative e della capacità di comprensione degli stati emotivi e affettivi del soggetto (Bruner, 1984).

Il modello *cognitivo-ecologico* è relativo allo sviluppo linguistico e del pensiero, alla promozione della percezione e della socializzazione. Riferimenti in letteratura riguardano il pensiero divergente di Bateson (1977), gli assunti formulati da Piaget fino alla teoria degli apprendimenti specifici di Gagné (1987) e quindi le abilità motorie, la comunicazione verbale, le abilità intellettuali, gli atteggiamenti, le strategie cognitive.

Il modello *riflessivo* comprende i percorsi di ripensamento critico sulle attività e i comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire pratico, nonché la traducibilità nella visione di Mezirow (2003) degli schemi, ovvero sia di abitudini/tradizioni, in prospettive di significato, e quindi in azioni/progetti/ambizioni.

In ultimo, il modello *costruttivo/partecipativo*, orientato a favorire processi di apprendimento nella prospettiva della partecipazione sociale. Nella visione di Wenger (2006), l'apprendimento diviene processo di riallineamento tra competenze socialmente definite ed esperienza personale, tra studio e lavoro, tra acquisizione teorica di un sapere ed applicazione pratica della stessa, tra una prassi condivisa e un impegno reciproco. Nelle ricerche etnografiche condotte con Lave (1998), l'apprendimento diviene pratica sociale all'interno del quale il soggetto è chiamato a riflettere e rielaborare l'esperienza nei contesti in cui vive, e quindi a costruire la propria identità.

In questo scenario, pertanto, l'Università, attraverso la proposta di una didattica e di una formazione innovativa sta cercando di adottare nuove e diverse strategie per "riscoprire" la motivazione, l'autoefficacia ed anche per coltivare le competenze digitali del soggetto, in particolare *dello studente*¹. Interessanti so-

1 Il diffondersi delle didattica multimediale nelle aule e nei programmi ha determinato indubbiamente un salto qualitativo con la proposta di applicazioni innovative, stru-

no il lavoro di Galliani e Del Rossi (2014) sulla video-ricerca, oppure le riflessioni sul tema dei media nell'ambito dell'education di Rivoltella (2006), ed anche le sperimentazioni di comunità di pratica in ambienti virtuali nei diversi settori professionali ad opera di Alessandrini (2007) e gli studi del loro impatto nella didattica tradizionale secondo Maragliano (2005). Ed anche le società scientifiche – tra le quali la Sie-L “Società Italiana di e-Learning” (www.sie-l.it) – che hanno l'obiettivo di aprire un dibattito per lavorare congiuntamente sulle potenzialità che l'e-learning possa offrire in qualsiasi ambito di studio e lavoro.

Il punto chiave è che non si apprende solo all'Università, o nei contesti formativi. L'apprendimento è quel processo in cui vengono assimilate, tradotte e riformulate informazioni per poi essere rese spendibili nell'attività quotidiana. Il soggetto che apprende si trova immerso in una serie di configurazioni esperienziali, e sente il bisogno di codificare e dare significato alle continue richieste provenienti dalla società.

Se i concetti di *soggetto*, *riflessività* e *contesto di apprendimento*, sono diversificati, in transizione, senza un collegamento di tipo epistemologico dell'uno sull'altro, trova conferma anche il significato multiplo di apprendimento, che viene usato e distinto come *apprendimento informale e non formale*, *apprendimento riflessivo*, *apprendimento trasformativo*, *apprendimento situato*.

Il punto in comune, ravvisabile in tutti gli approcci disciplinari e nelle ricerche, è che *l'apprendimento diviene e si fa esperienza*.

2. L'andamento degli apprendimenti tra indirizzi europei e ricerche di monitoraggio

Non esistono almeno al momento delle ricerche che abbiano effettuato un raffronto e una correlazione tra le tre tipologie di apprendimento. Un modello, eccezione alla regola, è la piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti, denominata EPALE, che raccoglie una serie di dati e ricerche su argomenti che vanno dal sostegno agli allievi, gli ambienti di apprendimento, le competenze per la vita, la politica e la qualità. A livello europeo, sono da citare le pubblicazioni ad opera dell'EUA (European University Association) che però illustra nei documenti soltanto le principali misure da adottare per garantire una formazione di qualità. A queste si aggiungono specifiche misure che sottolineano le priorità di raggiungere risultati elevati in termini di alfabetizzazione digitale (post Strategia Lisbona), di competenze (EU2020) di giovani e adulti, di possibili strategie di validazione degli apprendimenti maturati nei più svariati contesti opportunamente analizzati dalla recente comunicazione *New Skills for Agenda* (2016).

Allo stesso tempo, organismi come Ocse e Cedefop da sempre pongono attenzione all'importanza degli apprendimenti informali e non formali come “garanzia” per la valorizzazione del profilo personale e professionale dei soggetti. Sulla base delle politiche di azione avanzate dal Memorandum del 2001, lo stes-

menti e ambienti digitali tanto da sembrare scontato per le figure deputate all'educazione (insegnanti, formatori, pedagogisti, gli stessi studenti, ecc.) dover fare i conti con l'introduzione delle ICT e delle reti anche nei contesti educativi e formativi tradizionali. Al contrario, ancora persiste la convinzione da parte delle istituzioni che vede la formazione a distanza come un qualcosa di strutturalmente inferiore alla didattica in presenza tanto da ritenere che possa essere soltanto una soluzione da adottare in mancanza delle possibilità di attuare la didattica tradizionale.

so Cedefop (2016) fornisce una diversa designazione delle tre tipologie di apprendimento, aggiungendovi ulteriori elementi di riflessione. In particolare gli apprendimenti vengono così definiti: *formale*, si realizza nei contesti strutturati e organizzati (scuola, formazione professionale o formazione sul lavoro) ed è esplicitamente progettato e strutturato come apprendimento (in termini di obiettivi, tempi e risorse); *non formale*, si realizza in attività pianificate, ma non esplicitamente progettate e strutturate, pur contenendo importanti elementi di apprendimento; *informale*, è il risultato delle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia e al tempo libero.

L'aspetto che appare poco chiaro è la mancata consapevolezza dell'importanza dell'informale e del non formale nei processi formali, ovverosia quanto le esperienze di cui ogni studente è possessore possano costituire valore aggiunto per il miglioramento della didattica (e non solo). Questo perché ancora si fa confusione tra i termini di "contesto" e "processo" in cui avvengono, nel primo caso, e che facilitano, nel secondo caso, l'apprendimento.

Rispetto alle misure e alle azioni su cui UE, Cedefop, Ocse stanno lavorando, i dati pubblicati annualmente da organismi quali Istat ed Eurostat delineano un quadro differente. Rispetto alla variabile *la partecipazione ad attività di istruzione e formazione formale e non formale*, il Rapporto Eurostat del 2015 rileva che l'Italia si attesta ad un valore del 35,6% rispetto alla media europea del 40,3%. La situazione però si capovolge prendendo in considerazione il solo dato dell'apprendimento formale, in cui l'Italia si posiziona, al pari di Bulgaria, Grecia, Romania e Slovenia, in fondo alla classifica. I motivi principali che spingono a frequentare un corso formale e non formale riguardano altresì l'interesse a ottenere una certificazione (87,9%), la maggiore probabilità di trovare un lavoro (l'85,1%), il poter svolgere meglio il proprio lavoro e ottenere avanzamenti di carriera (il 24,8%). Se la prospettiva di acquisire conoscenze e abilità per essere più competitivi nel mondo del lavoro è predominante, la gran parte degli studenti frequenta corsi che trattano, comunque, argomenti attinenti ai propri interessi e le proprie attitudini (l'87%).

In questo quadro si iscrive allora la *posizione del problema*.

La ricerca, dunque, ha cercato di riflettere sulle questioni sollevate sinteticamente in queste pagine ma secondo un'altra ottica: quello *dello studente*. A partire da un'analisi esplorativa del contesto presso cui il soggetto adempie quotidianamente agli obblighi formativi (lo studio dell'istituzione universitaria in un'ottica situata), dalla lezione, i laboratori, la partecipazione a seminari/workshop, i servizi, ecc., si è inteso proporre un percorso di ricerca in cui si fornisca agli studenti una serie di stimoli e di proposte orientate a ripensare alle pratiche riflessive messe in campo, ed operare opportune soluzioni trasformative per le stesse, a scopo migliorativo.

3. Come mi pongo di fronte agli apprendimenti: *il punto di vista dello studente*

La ricerca² ha permesso di esplorare diversi aspetti di un fenomeno, quello della complementarità degli apprendimenti dal punto di vista dello studente, strettamente connesso alla qualità della formazione e dell'educazione in età adulta,

2 Il progetto rientra in un'attività di ricerca di dottorato conclusa a dicembre 2016 dal titolo "*Habitat Digitali e Comunità di Pratica: paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*".

che necessita di ricevere la giusta considerazione da parte di tutti gli organi competenti.

Quali sono allora i significati che gli studenti attribuiscono al costrutto di partecipazione alla vita universitaria e alla gestione del proprio ruolo all'interno di tale contesto? Come definire le "traiettorie" ed i "confini" che possono contribuire alla coltivazione di una comunità *nella* e *per* l'esperienza universitaria? *Come riuscire a mediare* tra il senso di sé del singolo e gli obiettivi/scopi della/e pratica/che apprenditiva /e?

L'obiettivo del progetto è stato quello di rilevare le capacità analitiche e organizzative acquisite da studenti ed ex studenti in area educativo-formativa (indirizzo triennale e magistrale) nella progettazione di strategie di intervento al fine di proporre un importante momento di riflessione sul tema degli apprendimenti formali, non formali e informali. Nello specifico, la finalità è proprio quella di osservare e monitorare le situazioni riflessive che si verificano nel momento in cui viene introdotta in un determinato corso di studio, in un determinato contesto tradizionale (*l'aula*) e virtuale (*l'habitat digitale*), una nuova pratica per l'apprendimento.

Il contesto entro il quale si è svolta la ricerca è il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE e, in base alle attività proposte, sono stati estrapolati n. 100 studenti per il campione sistematico e 26 ex studenti attualmente ricoprenti un ruolo nello stesso Dipartimento organizzati in campioni non probabilistici a scelta ragionata. Sulla base di un indirizzo di ricerca-intervento, i campioni sono stati chiamati a riflettere su di una serie di "situazioni" che possono generarsi nel percorso universitario attraverso la compilazione di un questionario con domande strutturate, per i primi, e un'intervista semi-strutturata di tipo esplorativo, per i secondi. I dati estrapolati hanno consentito, pertanto, la costruzione di un modello risultante dalle opinioni condivise sul modo in cui i soggetti riflettono in merito alla possibilità di rendere applicabili le occasioni di apprendimento in ambito formale, non formale e informale, per poi stabilire in gruppo le migliori traiettorie trasformative da impiegare per rendere tali occasioni vere e proprie possibilità di apprendimento. In sostanza, si parla del modello *IQA/Il Q-Sort degli Apprendimenti*.

4. L'architettura degli apprendimenti: il modello IQA

Il primo aspetto che emerge è che il processo di costruzione e facilitazione degli apprendimenti (inteso in senso plurale perché rimarca le tre tipologie oggetto del presente lavoro) degli studenti avviene attraverso l'elaborazione critica e riflessiva dell'esperienza vissuta nei contesti che normalmente il soggetto frequenta e la comprensione della posizione che si vuole assumere rispetto alla percezione di "vissuto" nell'Università (rimando al paradigma dell'*apprendimento riflessivo*); la condivisione e la negoziazione del significato all'interno di gruppi di studenti, nonché la definizione dei ruoli e/o funzioni nell'esecuzione di un compito, e quindi la necessità di operare l'analisi di un problema rilevato e la conseguente trasformatività attraverso l'assunzione di decisioni che indirizzano al risultato finale (riferimenti all'*apprendimento trasformativo*); in ultimo, l'osservazione e la condivisione di esperienze diverse e vissute dagli studenti, e la partecipazione nel contesto di indagini a forme reticolari di tipo sociali più o meno sistematici (allusione all'*apprendimento situato*).

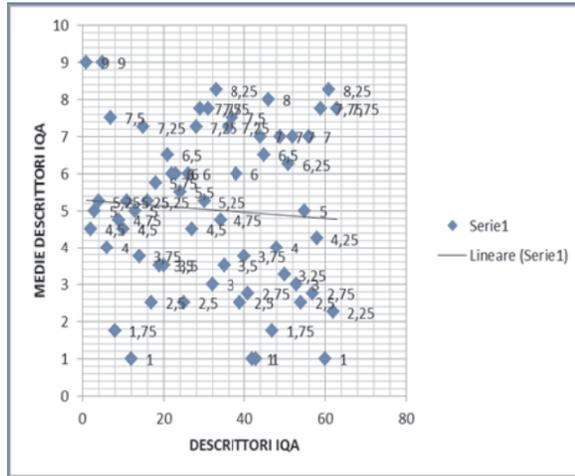
Gli *apprendimenti formali* non fanno riscontrare nei soggetti particolari difficoltà ad apprendere dalle fonti istituzionali come libri, interazioni on-line, eser-

citazioni e lezioni (90,8%). Gli studenti mostrano un forte interesse verso le aree disciplinari e le attività didattiche proposte (99,4%), seppur il vero problema piuttosto è la possibilità di partecipare alla vita universitaria (per il 50,4%). La maggiore concentrazione dei descrittori converge, dunque, nell'ambito *metodologia didattica* (comprendente la progettazione delle lezioni, laboratori, attività integrative, ecc., e quindi le modalità di conduzione d'aula in linea con gli obiettivi previsti, con una media del 57,5), *comunicazione e collaborazione* (con riferimento alle attività di promozione dell'interazione sociale, lavori di gruppo, ecc., pari al 60,5), *materiali e supporto* (consistente nella progettazione ed erogazione dei materiali di approfondimento, ed anche supporto tutoring, coaching, ecc., con una media del 55,8), rispetto ad ambiti quali la *valutazione*, percepita come criticità da parte dei campioni, e della *rete*, in cui si conferma l'adoperosità dei Corsi all'innovazione didattica ma non usato nel pieno delle sue potenzialità.

La dimensione dell'*apprendimento non formale* ci informa che questo tipo di apprendimenti ha sviluppato principalmente il lato critico e logico-riflessivo dei soggetti rispondenti (75,8%), portandoli ad una maggiore consapevolezza e fornendo loro le basi per sviluppare un processo di maturazione interno ed autonomo (85,7%). Tale dimensione, inoltre, è stata considerata dai soggetti come "anello debole" (95,5%) piuttosto che critico (4,5%) in quanto l'estrapolazione dei dati derivanti dal confronto delle medie delineano una posizione che seppur marginale non costituisce a tutti gli effetti un anello su cui occorre definire interventi immediati. Aspetti critici, invece, riguardano tutte le questioni incentrate sul riconoscimento delle competenze digitali (22,5%) ed auto-imprenditive (30,8%) con le quali lo studente può manifestare il senso di proattività e di flessibilità anche in merito alle richieste provenienti dall'esterno. Ai fini del modello IQA, si raffigura una situazione in cui si riconosce esclusivamente l'individualizzazione nelle forme e nei tempi dell'apprendere (ad esempio, *lo studio autonomo guidato e lo studio autonomo e indipendente* oppure *sapersi gestire autonomamente, in un contesto di lavoro o di studio*); mentre, negli ambiti relativi alla pratica ed agli scambi si ravvisa la maggiore concentrazione dei descrittori, sottolineando il ruolo attivo del soggetto in ottica cooperativa (ad esempio, *capacità di lavorare in gruppo e attivare momenti di riflessione e di scambio*).

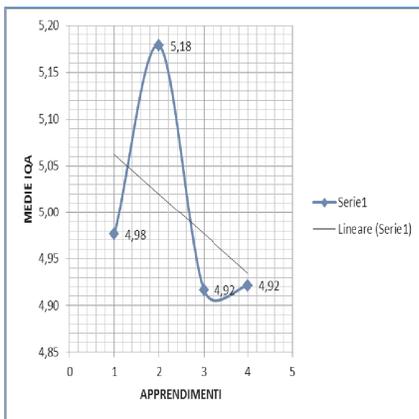
La dimensione dell'*apprendimento informale*, infine, si sta aprendo sempre più al web e alle nuove tecnologie in generale, che permette a tutti di potersi aggiornare informalmente in qualsiasi luogo e a qualsiasi ora, facendo fronte alle richieste di informazioni più disparate (68,8%). Altro aspetto è l'interazione fra studenti (98,8%), impegnati in processi di apprendimento cooperativo (77,5%), che porta al chiarimento di tutti i dubbi, alla maggiore comprensione concettuale e al miglioramento delle abilità di problem solving (38,5%).

Ciò ha reso possibile l'individuazione di n. 63 descrittori che ripropongono in forma testuale le possibili esperienze del soggetto nei tre approcci sull'apprendimento individuati. Dall'analisi delle risultanze nella fase di intervento, si conferma una "traiettoria di apprendimento" indirizzata nell'approccio dell'informale: si evidenzia infatti – come riportato nella *tav. 1* – una maggiore linearità nel posizionamento dei descrittori, con un valore superiore al 5% e con una differenza non particolarmente marcata tra i singoli gruppi (5,23%, 5,38%, 5,05%, 5%).

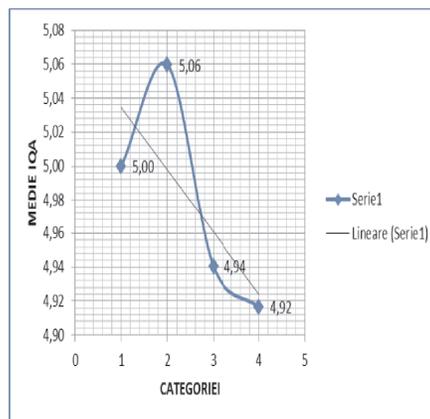


Tav. 1. Collocazione descrittori per Gruppi IQA
Fonte: Elaborazione personale

Il descrittore considerato caratterizzante per la ricerca è il numero 52 della dimensione informale (AI52_CdP), in cui l'interazione instaurata con i compagni di studio, attraverso la condivisione delle conoscenze e delle competenze individuali, rappresenta uno strumento di stimolo e facilitazione dell'apprendimento, nonché di arricchimento personale grazie all'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi. La validità dell'IQA è, in sintesi, confermata dal raffronto tra la dimensione e la categoria di riferimento: una media pari al 5,06 per la maggioranza degli studenti è la categoria scambi, all'interno del quale è incluso il descrittore individuato (5,01) e, allo stesso tempo, la dimensione dell'informale si posiziona ad una media del 5,18 (vedasi tav. 2 e 3).



Tav. 2. Media degli Apprendimenti



Tav. 3. Media delle Categorie

Fonte: Elaborazione personale

Note conclusive

Dai dati rilevati è possibile affermare che gli studenti sentono un reale e crescente bisogno di formazione, il cui fine principale è di incrementare, attraverso l'impegno e grazie all'interesse verso le discipline dell'area di studio, le proprie conoscenze e competenze. Si è voluto in particolare confermare il livello di significatività per i campioni dell'indagine tra il modello dell'IQA e le tre dimensioni dell'apprendimento.

Si è verificata, pertanto, l'esistenza di una correlazione ed in modo particolare per la dimensione dell'*apprendimento informale*. Mettendo poi in correlazione la dimensione dell'AI con i tre fattori estrapolati dall'analisi fattoriale (F1 – Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente; F2 – Attività didattiche ed esplorazione ed applicabilità dei saperi; F3 – L'investitura strategica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la costruzione del background dello studente), è possibile riscontrare che i descrittori della dimensione nei tre fattori considerati sono significativamente correlati tra di loro ($p = ,000$).

Il quadro che emerge dal modello dell'IQA consente di mostrare la rilevanza dei saperi pratici, costruiti attraverso processi ricorsivi e di transazione sociale, che richiedono di essere coltivati e sottoposti a elaborazione riflessiva e trasformativa, trovando nella dimensione dell'apprendimento informale il suo terreno fertile. La piena partecipazione alla vita universitaria, la definizione del ruolo personale e professionale, la condivisione delle esperienze vissute in contesti diversi e multi-formi sembrano rappresentare, dunque, l'esito di possibili "storie di apprendimento", il cui compimento trova giusta collocazione nell'architettura dell'IQA.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Roma: Adelphi.
- Bruner, J.S. (1984). *Autobiografia*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cedefop (2016). *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2016 update of the European inventory on validation*. Luxembourg.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Eurostat (2015). *Labour market and Labour force survey (LFS) statistics*. September.
- Gagné, R.M. (1987). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Galliani, L., & De Rossi, M. (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hilgard, E.R., & Bower, G.H. (1966). *Theories of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Maragliano, R. (2005). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria 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.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Santojanni, F., Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Napoli: Editori Laterza.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



L'analisi qualitativa delle pratiche educative: gli sguardi dell'educatore come tracce di scrittura

The qualitative analysis of educational practices: the looks of educators as writing marks

Federica Sisti

Università degli Studi di Urbino

f.sisti@campus.uniurb.it

ABSTRACT

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

A strong need to combine the educational 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

Vengono presentate le principali evidenze emerse in relazione alle narrazioni prodotte dagli educatori intervistati, come illustrato nel precedente articolo.

Vengono di seguito presentati i temi emergenti per ciascuna delle tracce di scrittura, messi in evidenza dall'analisi dei dati di contenuto dei testi prodotti, attraverso l'utilizzo del software T-Lab 9.1.4 (Lancia, 2004). 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. Ciò ha condotto all'individuazione di temi emergenti, nuovi tasselli di una teoria non più solo astratta, ma estratta dalla pratica¹, a cui si potrà far riferimento per implementare pratiche future e migliorare il livello di auto-consapevolezza professionale del personale educativo².

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.

1.1. Procedura di analisi dei contenuti narrativi con T-Lab 9.1.4

Come spiegato nel precedente contributo, è stato utilizzato lo strumento di rilevazione dei dati T-Lab, per esplorare le principali dimensioni connesse alla pratica educativa, raccontata negli spazi del racconto scritto, nei focus e sul blog. 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 del 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.

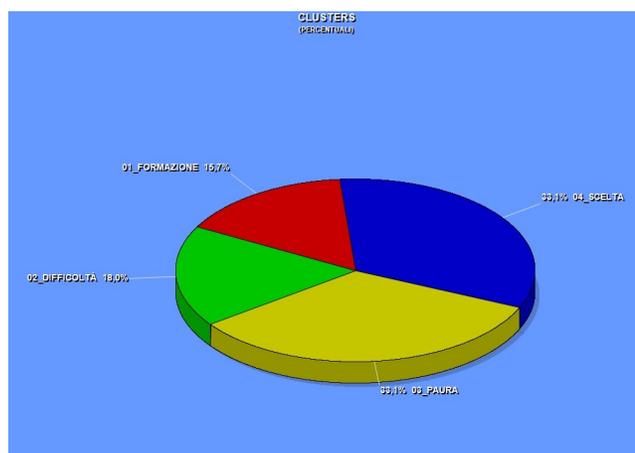
- 1 Il concetto di "nuova epistemologia della pratica" è introdotto da Schön (1983). *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- 2 L'analisi riportata nell'articolo conclude uno studio sugli educatori professionali che operano all'interno di una cooperativa sociale "Il Labirinto" sul territorio della provincia di Pesaro-Urbino, realizzato nell'ambito del progetto di ricerca di dottorato in Pedagogia della cognizione, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino.

2. Risultati

Traccia 1. Sguardo sul sé

Lo sguardo sul sé	Cluster n. 1: Formazione
	Cluster n. 2: difficoltà
	Cluster n. 3: Paura
	Cluster n. 4: Scelta

Per la traccia, che esplora lo sguardo sul sé, emergono quattro principali raggruppamenti o cluster di parole che condensano atteggiamenti rispetto alla percezione professionale di sé.



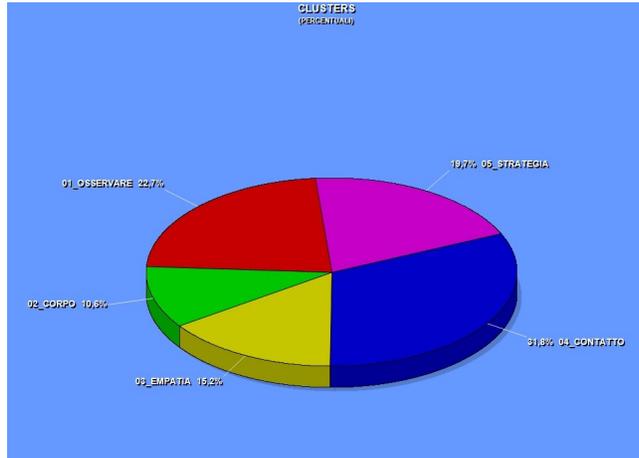
Traccia 2. Sguardo sull'altro

Lo sguardo sull'altro	Cluster n. 1: Osservare per comprendere
	Cluster n. 2: Attenzione al corpo
	Cluster n. 3: Empatia
	Cluster n. 4: Strategia

Per la traccia che esplora lo sguardo sull'altro, emergono quattro principali raggruppamenti o cluster di parole che condensano quattro principali atteggiamenti rispetto alla figura dell'altro, nell'ambito della relazione educativa.

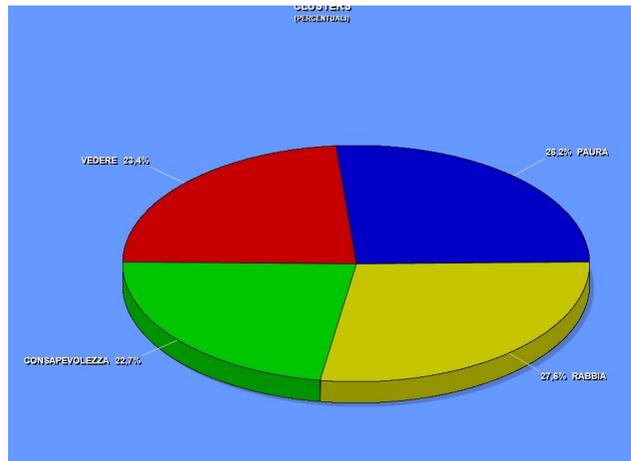
Per questa analisi, sono state utilizzate due diverse strategie per sollecitare le narrazioni:

- Raccontare di un altro parlando di un oggetto per lui importante e della relazione che questi ha con l'oggetto in questione. Partire dal dettaglio per comprendere il tutto.
- Scrittura 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.



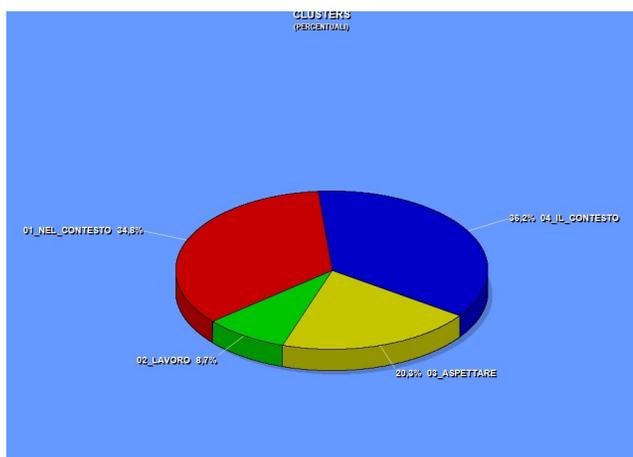
Traccia 3. Sguardo sulla relazione

Lo sguardo sulla relazione	Cluster n. 1: Vedere/osservare
	Cluster n. 2: Consapevolezza
	Cluster n. 3: Rabbia
	Cluster n. 4: Paura



Traccia 4. Sguardo sul contesto

Lo sguardo sul contesto	Cluster n. 1: Parlare nel contesto
	Cluster n. 2: Lavoro
	Cluster n. 3: Accorgersi
	Cluster n. 4: Treno



3. Discussione

3.1. Traccia 1: Sguardo sul sé

CLUSTER 1 - Formazione

In questo cluster emerge l'alta percezione del proprio sé professionale, il senso dell'educare e il peso della formazione, anche teorica, percepito nella propria professione. A tal riguardo, molti educatori affermano che educare significa "lavoro, competenza, studio, lavoro di équipe, ricerca, documentazione, progettazione". Altri valorizzano il ruolo dell'università e dell'istruzione formale, rilasciata da spazi istituzionali come la scuola, l'università che formano e preparano alla "sperimentazione sul campo".

In questo cluster sono inserite anche le parole che rinviano alla percezione della propria professione in termini di svalutazione sociale, esprimendo rammarico perché, si legge, "la mia professionalità e quella dei miei colleghi, per varie vicissitudini, è stata messa in discussione". Viene espresso rammarico per la mancanza di un riconoscimento sociale di questa professione, come quando si legge della "debolezza strutturale dell'educatore" che agisce però da "punto di forza che aiuta ad avere una costante apertura alla possibilità, alla messa in discussione delle finalità e degli obiettivi rendendo speciale il mio lavoro!".

L'esperienza lavorativa è vissuta "come luogo privilegiato dell'apprendimento: la teoria, la conoscenza che deriva dall'approccio ai saperi disciplinari è sì necessaria, ma solo se siamo capaci di pensare, partendo da noi stessi".

L'alta percezione del proprio sé professionale emerge quando ad esempio si legge: "Non immaginavo la professionalità, l'impegno di studio e di formazione che richiede l'essere educatore!" Gli educatori motivano la richiesta di un tale bisogno di formazione, necessario all'educatore, per svolgere il suo mestiere, affermando di avvertire una certa responsabilità, nei confronti dei propri utenti, nell'essere per loro un punto di riferimento, per cui "devi studiare e metterti in discussione", "ci vuole studio e soprattutto confronto continuo con colleghi e professionisti".

Questo raggruppamento veicola l'idea di professione educativa come *mission*, costruita su tanto impegno, formazione, studio, ma corroborata da passione e apprendimento continuo un "lavoro quotidiano che continuamente programma e verifica".

CLUSTER 2 - Difficoltà

Gli educatori in questo raggruppamento riferiscono della difficoltà del proprio lavoro nel confrontarsi con la diversità, per cui “educare è un’arte che si acquisisce con l’esperienza, la pazienza e l’umiltà”. Gli educatori sono concordi nell’affermare che essere educatore significa lavorare tanto, sapendosi accontentare, di piccole ma fondanti conquiste”. È un’opinione condivisa quella che fotografa le persone in difficoltà non “come una formula matematica”, interpretabile con l’applicazione di calcoli e algoritmi, ma come soggetti “che si evolvono ogni giorno in maniera diversa” e imprevedibile. Da molti testi emerge la responsabilità diffusa tra gli educatori di sentire “l’oneroso compito di far emergere quel potenziale che quella persona ha a volte nascosto dallo sguardo indiscreto di chi non crede”, di essere “un sostegno su cui poter contare che c’è sempre e che ogni giorno li accompagna nella loro vita quotidiana facendoli sentire un po’ meno soli e magari mostrandogli che c’è un’alternativa migliore alla difficoltà che stanno vivendo”.

In questo raggruppamento si fa riferimento alla difficoltà nel rapportarsi alla disabilità, all’importanza di “capire l’altro e rispettare i suoi interessi, i suoi gusti e il suo valore anche se non li esprime nel modo canonico, ossia con la parola, ma con uno sguardo o un gesto che noi educatori abbiamo il dovere di cogliere e rispettare”. Si fa riferimento alla “responsabilità e alla fatica che questo mestiere porta con sé”. “Non è facile, per niente: i luoghi, gli orari, i servizi, le persone”. La difficoltà spesso deriva dal trovarsi “in situazione di bisogno, se non di disagio”.

La difficoltà deriva anche e soprattutto dal constatare come per essere un buon educatore occorre “spogliarsi di tutti i tecnicismi e delle parole complicate” per conoscere la persona in difficoltà, per sostenerla, per capirla. Si legge che “non è un lavoro meccanico”, perché “nella famiglie in cui lavoriamo le cose non sono facili, a volte è difficile vedere le cose belle e allora io come se fossi una lampadina, che, ogni giorno, deve illuminare quel che la fatica non fa vedere”.

CLUSTER 3 - Paura

In questo cluster, si fa riferimento ad una sensazione di paura, un senso di ansia, preoccupazione, paura e scoramento che spesso gli educatori avvertono nello svolgimento della propria professione.

La paura generata dal dover stare accanto agli utenti “con le loro stranezze, i loro tic, le loro difficoltà, le loro debolezze, il loro dolore, la loro profondità”.

Un riferimento alla profondità di sguardi e di emozioni è presente in un testo che racconta il senso di sgomento e di paura provata “Poi la vicinanza più profonda l’abbiamo toccata quel giorno. Ricordi? Il giorno della catenina. Il giorno in cui mi hai strappato, la catenina, la maglia, la carne all’altezza del petto. Mamma mia! Che dolore, che paura, che tuffo senza rete”.

Si ricorda il senso di paura provato soprattutto all’inizio della propria carriera. “L’idea di lavorare nel sostegno in ambito educativo mi affascinava, ma allo stesso tempo mi metteva ansia ed apprensione. All’inizio ero molto spaventata, temevo che non ce l’avrei fatta”.

Si fa riferimento alla paura del diverso che “sta nelle coscienze”. Gli educatori, anche se ammettono di averla provata sulla propria pelle, soprattutto all’inizio, affermano di aver imparato ad affrontarla, a capire la diversità e a non averne paura, “per cercare di rendere il mondo un po’ più adatto a tutti”.

Il sentimento della paura può certamente derivare dalla constatazione che, “nelle relazioni con chi ha una diversa abilità viene sradicata tutta la nostra sicurezza, il nostro amore per il completo, per il finito, per il definito”.

All’inizio dunque della carriera, molti evidenziano uno stato di confusione, il

non sapere cosa fare, la paura di sbagliare” non sapevo letteralmente dove mettere le mani! dovevo inventarmi il mio metodo, ma questo mi creava una grande ansia e preoccupazione. d'altra parte non potevo lasciar trapelare la mia paura e la mia insicurezza per non perdere la fiducia dei bambini, così pieni d'entusiasmo e di aspettative. E così mi buttai. . Giorno dopo giorno mi mettevo alla prova e mi prendeva un grande scoramento quando vedevo che i risultati non erano quelli sperati”.

È opinione condivisa, poi, quella che spiega come “un approccio diretto con bambini- speciali- ha aperto (agli educatori) un mondo conosciuto esclusivamente (o quasi), attraverso lo studio astratto e teorico sui libri di testo delle problematiche cognitive, comportamentali e di apprendimento”, estremamente difficile poiché teso a “individuare e dissotterrare le potenzialità che sicuramente esistono in ogni individuo”. Ma ciò, affermano, gli educatori, lontano dallo spazio rassicurante costruito da un libro di testo, da una teoria, troppo spesso, avulsa dal contesto, e perciò in grado di generare “spavento verso qualcosa che conoscevo dalle informazioni apprese sui libri, ma con cui non avevo mai avuto a che fare”.

CLUSTER 4 - Scelta

Questo gruppo fa riferimento alla soddisfazione di aver scelto la propria professione, il proprio lavoro, avvertito come *mission*, fatto di tanta passione e nell'aver colto il senso profondo di un tale mestiere.

Molti sentono di aver rischiato nello scegliere di fare l'educatore, ma constano “di aver lasciato che l'inaspettato, il sorprendente, potesse accadere perché questa è la gioia più grande di essere educatori il trovarsi a volte a tu per tu con lo straordinario la meraviglia”.

Diventare un educatore implica scegliere di essere “il tramite fra il dentro e il fuori”, lo “stare a fianco”, la scelta di “stare dentro un incontro tra due persone”. La loro è una scelta pragmatica. Una scelta dettata dall'amore per le persone: “L'unica cosa che non mi annoia sono le persone”. Questo per sintetizzare il lavoro dell'educatore, “il movente che ogni giorno mi fa alzare dal letto”. Una scelta dettata dal fascino esercitato dalla difficoltà, dalla paura del diverso: “La complessità delle persone mi affascina, così come la loro voglia di comunicare. Il dover interpretare lingue diverse con i ragazzi disabili mi porta a non annoiarmi mai del loro io. Riuscire a capire e a volte interpretare il filo che unisce l'espressività del corpo al pensiero è ciò che mi affascina e attira. Le persone non sono mai le stesse e questo rende il nostro lavoro unico e affascinante, ma anche complicato e difficile, di quel difficile che magari non si vede ad occhio nudo ma che le persone tentano sempre di interpretare”.

3.2. Traccia 2: Sguardo sull'altro

CLUSTER 1 - Osservare per comprendere

Questo gruppo fa riferimento alla parole-chiave VEDERE, OSSERVARE, utilizzate per comprendere l'altro, prevalente nella variabile lettera sì/oggetto no.

Gli educatori evidenziano come sia importante “osservare per capire”, “vedere”, “imparare ad osservare e a cogliere il significato”. La maggior parte dei testi è la descrizione dei loro gesti, dei loro movimenti, delle loro reazioni in determinate situazioni. La comprensione dei problemi e delle difficoltà di questi bambini e ragazzi è chiaramente desunta dall'osservazione delle loro caratteristiche, dei loro limiti, dall'osservazione dei loro comportamenti. Gli educatori intervi-

stati evidenziano la necessità, per fare bene il proprio mestiere, ma soprattutto, per riuscire a comunicare ed essere di aiuto a chi ha bisogno di loro, di conoscere il loro "limitato" orizzonte. Un educatore esprime molto bene questa necessità quando afferma: "Spesso ci scervelliamo per trovare un rinforzo a cui sia interessato veramente. Non è facile".

CLUSTER 2 - Attenzione al corpo

Questo raggruppamento di parole, individuato dalla parola CORPO condensa l'attenzione al corpo, la cura dell'educatore nello stabilire un contatto anche fisico con il proprio utente fatto di "coccole", "carezze", "strette di mano". Un educatore riferisce che "ciò che di lui più mi ha colpito sono state le sue mani". C'è una lettura profonda dell'interiorità della persona attraverso lo studio del corpo: "Ho imparato ad osservarle e a cogliere il significato, il senso profondo dei loro movimenti". Ciò che risalta è la significazione della gestualità, il linguaggio del corpo che prevale nei ragazzi e bambini con deficit, con cui si confrontano gli educatori intervistati. Un educatore riferisce, nel tentativo di comprendere e aiutare il proprio utente autistico, affascinato dalla carta e dal rumore generato dal maneggiarla: "Ho provato ad accostarmi un pezzo di carta all'orecchio per ascoltarne il rumore e ascoltare cosa questo rumore mi trasmettesse". Questo cluster riassume l'atteggiamento prevalente degli educatori intervistati, fatto di gesti, sguardi, contenimenti anche fisici, nel relazionarsi con utenti, che utilizzano parti del corpo, come surrogati di comunicazione, strumenti di linguaggio alternativi che sta agli educatori interpretare. Nel gioco della comunicazione, gli educatori affermano di aver imparato a calarsi nei loro panni, assumendo le modalità comunicative adottate dai loro utenti, spinti, per entrarvi in contatto, "a spogliarsi, essere visti, scoperti, conosciuti con il più privato dei sensi ... il tatto".

CLUSTER 3 - Empatia

Gli educatori di questo raggruppamento enfatizzano la necessità di adottare un atteggiamento di forte empatia, giocato sull'esternazione di una forte sensibilità, di atteggiamenti di cura, di condivisione, di attenzione all'emotività delle persone.

La componente del ricordo sottolinea l'atteggiamento dell'educatore, che, nel descrivere uno dei suoi utenti, afferma "di F. ricordo le tante passioni, coltivate e alimentate ogni giorno...ricordo la grande sensibilità". Si sofferma a ricordare appunto che "quando il momento raggiungeva apici di ilarità, uscivano le lacrime come valvola di sfogo: il troppo bello, divertente, il troppo emozionante, si traduceva in singhiozzi e qualche lacrima. Questo era F.: passioni, simpatia, sensibilità, emotività".

La sensibilità dunque viene interpretata come canale preferenziale di comunicazione con ragazzi e bambini in difficoltà. Gli educatori, da parte loro, affermano di approfittare di ciò per entrare in contatto con loro e per imparare a loro volta. "Questo piccolo grande uomo ha una sensibilità che mi spiazza: sa leggere tra le righe e sa vedere oltre l'immediatezza cogliendo sempre ciò che sta al cuore delle cose. Io imparo a poco a poco...lui ha molta pazienza con me, non si scoraggia e se non capisco ricomincia da capo".

CLUSTER 4 - Contatto

Gli educatori di questo raggruppamento evidenziano l'importanza del contatto, anche fisico, con questi utenti in difficoltà e come spesso non sia sempre facile, come mostrano le espressioni usate dagli intervistati: "C'era poi la fatica di stargli vicino....era necessario contenerlo, tenergli le mani, riportarlo alla realtà, fargli sentire la presenza, fargli sentire di esserci, trasmettergli fermezza e presenza".

Il termine presenza rimanda all'esigenza del CONTATTO, ma anche alla difficoltà di affrontare incontri che a volte, come scrive un educatore "provocano esplosioni di rabbia".

Il contatto, dunque, genera vicinanza, ma anche disagio e fatica, come si legge: "La fatica di gestire le emozioni, le emozioni grandi, anche quelle piacevoli, in lui non trovavano spazio, gli strumenti per essere gestite. Quella che poteva essere gioia diventata, talvolta, grande fatica".

Gli educatori sono concordi nell'affermare quanto sia necessario rimanere in presenza con questi ragazzi, ma, al contempo, quanto sia faticoso, tanto che, un'educatrice racconta "io mi sono fatta docile alle sue richieste e disponibile ad esser utilizzata da lui come aiuto, con la consapevolezza però, che il passo successivo sarebbe stato quello di separare il suo corpo dal mio".

CLUSTER 5 - Strategia

Questo raggruppamento condensa i tentativi di attuare le migliori strategie per aiutare gli utenti in difficoltà. Il cluster individua i verbi che gli educatori utilizzano maggiormente per esplicitare il loro lavoro, la ricerca della strategia più efficace per attuare il proprio intervento.

Nello spiegare le loro modalità operative, gli educatori si lasciano andare ad ammissioni di scoraggiamento, difficoltà, rivelate dall'utilizzo di verbi, connotati negativamente e declinabili secondo il paradigma del fallimento educativo come interrompere, disturbare e da parole come faticoso che evidenziano appunto la fatica dell'intervento, nonché verbi come capire e conoscere che invece suggeriscono il desiderio di imparare nonostante la difficoltà derivante da una contingenza estremamente difficile e turbativa.

Rispetto all'utilizzo maniacale della carta, da parte di un soggetto autistico, l'educatore afferma "Non possiamo esagerare nel fargliela usare, altrimenti fa un disastro, si concentra solo su di essa e non fa altro, quindi dobbiamo per forza interrompere il suo interesse preferito e fare in modo che questa diventi un'eccezione e non la regola". "Io sono costretto a limitare per non creare e alimentare una stereotipia che è già molto marcata in lui".

Nella descrizione di un soggetto iperattivo, l'educatore afferma "Non sempre riesco a contrapporre la mia calma alla sua irrequietezza...mi fatte forte il cuore, mi sento agitata, in ansia, devo respirare a lungo per calmarmi".

Gli educatori mostrano di capire, osservandoli, e adoperandosi emotivamente, come far fronte ai momenti di crisi: "Io mi accorgo che quello è il suo modo di comunicarmi che sta male, che qualcosa lo spaventa, che non sa come fare, ma non riesco sempre a trovare la strategia giusta".

Attraverso questo cluster, si evidenziano le strategie messe in atto dagli educatori, nei loro interventi operativi con l'utente, che ammettono "senza teorie e pregiudizi, è la bellezza dell'attimo per attimo. In questo lavoro, ho imparato tanto perché lui mi mette sempre, di continuo, tutti i giorni, di fronte ai miei limiti e al mio tentativo di superarli". Rispetto alla variabile oggetto sì/lettera no, sono da evidenziare i riferimenti agli oggetti, come strumenti mediatori, perno di diverse efficaci strategie d'intervento, da parte degli educatori: "Gli si propongono quotidianamente delle attività che potrebbero permettergli di apprendere un uso più funzionale e adeguato degli oggetti". A proposito dell'interesse di un soggetto autistico per oggetti microscopici e senza senso, "A. non se ne voleva separare e, d'altronde, il volerli togliere sarebbe stata una manovra del tutto inefficace e inutile".

Sono interventi dunque, per loro stessa ammissione, fatti spesso di fallimenti, di insuccessi, scoraggiamenti, paura e fatica, ma che possono certamente servire per migliorare, anche perché, come sostiene, un altro educatore, "un occhio

critico e cosciente delle difficoltà lavora molto meglio, non si ripara solo dietro le cose che vanno bene, vede le problematiche e si impara, impara, rivede le sue strategie, per crescere e migliorare”.

“Ogni giorno è necessaria un’invenzione perché se bari, se fingi, se non sei onesto e originale, lui lo sente e si ritira immediatamente dalla partita”.

3.3. Sguardo sulla relazione

CLUSTER 1 - Vedere/osservare

Il primo raggruppamento mette in evidenza la parola *vedere*, a cui risultano associate in termini di co-occorrenza significativa le parole *osservare* e *guardare*. L’alta occorrenza della parola *vedere* permette di evincere una prevalenza tematica della componente dell’osservazione che testimonia l’importanza, avvertita e sperimentata, dagli educatori, di vedere appunto i piccoli dettagli di grande valore delle situazioni e degli utenti con cui si confrontano. Grande spazio viene destinato alle descrizioni degli spazi, degli ambienti, e soprattutto delle persone, delle loro piccole e grandi manie, delle loro caratteristiche, che li rendono unici e imprevedibili. Durante le narrazioni, successivamente alle fasi descrittive, gli educatori, ammettono che osservare è la prima efficace strategia da attuare nei confronti dei loro utenti più problematici: “Osservare la vita di M. focalizzando l’attenzione sia su quali sono gli stimoli che le attivano reazioni aggressive, che sulle situazioni che invece le permettono di mantenere un comportamento sereno”. Osservare diventa così utile per capire e operare in modo più consapevole: “anticipare a M. le attività che verranno svolte, sottolineando ciò che si potrà fare e ciò che invece non è concesso”. L’educatore nello spiegare in che modo l’osservazione potrà essere efficacemente funzionale ad una strategia d’intervento fondata sull’anticipazione, spiega poi come “questa anticipazione degli eventi dovrebbe avere un effetto contenitivo”.

L’attenzione ai piccoli dettagli, l’indugiarsi a fornire un racconto dovizioso di particolari, apparentemente banali e insignificanti, popolati anche da personaggi minori, fa sì che siano proprio questi dettagli di poco conto a spiegare le situazioni comunicative.

La descrizione di eventi e situazioni educative, apparentemente banali e ordinarie, che all’improvviso si trasformano e esplodono in momenti di rabbia travolgente come quando un educatore racconta: “Ad un certo punto mi chiede di prendergli il temperino perché ha necessità di fare la punta. Gli porgo il materiale. D. sta temperando. Oddio! Si spezza la punta di uno dei colori a legno. Ci siamo. Il vulcano sta per esplodere. La sua reazione è incontenibile e estremamente violenta”. Una situazione apparentemente ripetitiva e banale ha acquisito all’improvviso, nella contingenza di quel momento particolare, i connotati dell’imprevisto, di quella “crisi”, di quella “rottura” di cui parlava Bruner, a proposito di qualcosa, che per la sua straordinarietà, per il fatto di essere responsabile di una certa rottura della norma, richiede di essere raccontato.

Il mestiere dell’educatore richiede, dunque, raccontare i dettagli, ma prima ancora vederli, e prima ancora comprenderli, stabilire le connessioni e i collegamenti utili alla comprensione. Questa consapevolezza traspare nelle parole di un educatore che scrive, a proposito del tempo, custode di saggezza e esperienza, “Il tempo mi ha aiutato a conoscere D. e a sviluppare tecniche preventive per evitare la sua impazienza cogliendo quelle piccole sfumature che lo hanno sempre caratterizzato, ma che solo un’analisi attenta e puntuale mi hanno permesso di interpretarne bisogni e desideri”. Nessun educatore può fare a meno dell’osser-

vazione, se vuole fare bene il proprio lavoro, come nessun insegnante può ignorare il feedback che provengono dai propri allievi.

CLUSTER 2 - Consapevolezza

In questo raggruppamento gli educatori condensano la loro abilità di capire, comprendere, *accorgersi* dei bisogni dei propri utenti, attraverso l'occorrenza delle parole *capire, cercare, provare, mostrare* in co-occorrenza significativa con parole come *affetto e bisogno*.

Gli educatori di questo raggruppamento mostrano di essere consapevoli dei momenti bui, momenti angosciosi e angosciati in cui si trovano i loro utenti problematici e affermano: "Noi educatori dobbiamo trovare ogni volta un canale di comunicazione, un pertugio, un'apertura nella quale fare breccia per sfondare quell'incomunicabilità".

Spesso affermano di avere la sensazione che "la relazione si possa, si debba costruire attraverso altri canali di comunicazione, come il gioco o altre forme espressive non verbali che riescono a sospendere quel buio".

CLUSTER 3 - Rabbia

In questo raggruppamento, il più consistente, prevale il senso di rabbia, frustrazione, descritto, con rimandi alla fisicità più violenta: *morso, pugno, grida, urla, fiato*, in co-occorrenza con parti del corpo: *braccio, volto viso, occhio, mano*, e a verbi che denotano movimento, anche violento, come *colpire, muovere, liberare*.

La rabbia è il sentimento che prevale in questo cluster, sia da parte dell'educatore, sia dell'utente.

La chiarezza espositiva del sentimento di rabbia e frustrazione, accompagnata da un corollario denso e vario di emozioni negative, come l'insofferenza, l'aggressività, l'impotenza, la fatica, la sfida ecc. è derivata anche dalla strategia di scrittura sollecitata al momento della consegna tematica. L'utilizzo della strategia del punto di vista altrui ha aiutato gli educatori a mettersi nei panni del proprio utente problematico. "Ho cercato spesso di mettermi nei suoi panni per darmi delle risposte, cercando di interpretarne il pensiero".

Lo stesso episodio di conflitto, ad esempio, è stato scritto, prima dal punto di vista dell'educatore, poi, dal punto di vista dell'utente. Nell'uno e nell'altro caso, lo stesso evento è stato scritto utilizzando il linguaggio, tipico, caratteristico del soggetto in questione. La sfida, lanciata agli educatori, è stata quella di provare a mettersi nei panni del proprio utente utilizzando le sue parole, consentendo di raggiungere le ragioni interne alla persona, quelle più profonde, dando la voce, a chi, per problemi fisici e cognitivi, non riesce ad esprimersi se non con la gestualità e la prossemica. Le loro inconfessate ragioni interne riescono così ad uscire allo scoperto, guidando i comportamenti, a volte sbagliati e da modificare, ma spesso germogli di una futura rinascita, di un'evoluzione.

Le parole usate dall'educatrice per raccontare di un conflitto violento: "improvvisamente si alzò di scatto avvicinandosi al bancone e con una manata furtiva ribaltò la ciotola dello zucchero. Afferrai il suo braccio per bloccarlo e contenere fisicamente la rabbia che si era impossessata nuovamente di lui ... la paura che mi assalì, continuai a tenergli le braccia finché non si buttò a terra urlando e calciando sotto gli occhi increduli e spaventati dei clienti", da parte dell'educatrice ancora ignara del perché fosse esplosa la rabbia, si trasforma in una spiegazione della motivazione dell'utente in questione che racconta " Sentii la rabbia crescere dentro di me e siccome le parole proprio non riescono ad uscire come vorrei, la cosa che mi viene più facile fare è prendermela con tutto e tutti quelli che ho intorno". La rabbia dunque, che grazie alla strategia dell'assunzione del pun-

to di vista altrui si mostra come meccanismo di difesa, un modo per far capire che la persona esiste, che c'è e ha bisogno di qualcuno che lo accetti e che comprenda il suo stato interiore fragile e spezzato: "la rabbia mi travolge ed io non riesco ad evitarla. La rabbia è la mia difficoltà più grande, è un modo per farmi notare, per far capire agli altri che anch'io sono capace di fare qualcosa".

Il sentimento della rabbia che viene raccontato essere la miccia del conflitto educatore-educando, autoalimentato dal conflitto stesso, tende a complicare il rapporto educativo, innescando pericolose e imprevedibili dinamiche, difficilmente gestibili, da parte dell'educatore, nelle quali, egli stesso, si sente preda e vittima di sentimenti negativi, nei confronti del proprio utente.

Dopo un racconto di un conflitto violento, l'educatrice afferma di sentirsi "scossa, dispiaciuta. mi rattristano un sacco questi momenti, mi spaventano mi dispiace non riuscire a capire bene quali nuvole attraversino i suoi pensieri, mi sento impotente, vorrei fare di più".

Un'altra confessa che occorre anche osare perché "il nostro mestiere ci chiede anche di osare, assumendoci la responsabilità del caso perché a volte il rischio di uscire dai gangheri è il lavoro più educativo possibile e che alla fine è anche quello capace di portare quei risultati che anni di pazienti tentativi ci regala".

Di fronte alla violenza fisica, più volte descritta nei racconti del conflitto, un educatore afferma di essere spaventato dalla violenza, ma dice anche che negli anni ha imparato a conoscerla e a gestirla, come quando scrive: "Ho imparato a buttarla, usando una fisicità pacifica che possa contenere il suo autolesionismo", specificando, più oltre che "è andato oltre la semplice teoria per arrivare al lato pratico ad intervenire senza pensare troppo alla paura e all'istinto di sopravvivenza".

CLUSTER 4 - Paura

Questo raggruppamento, fortemente in relazione al precedente, come evidenziato dalla co-occorrenza di alcune parole, presenti nel cluster precedente, affini anche semanticamente, rimandano al sentimento di *paura*, spavento, in relazione con il *dispiacere* che spesso l'educatore prova nei momenti in cui esplode la rabbia, nei momenti di *crisi* in cui prevalgono gli *scatti* di violenza, che necessitano di un contenimento anche fisico, da parte dell'educatore. "È complicato, pesante, ho paura di non essere in grado di gestire questo vortice di aggressività. "Sono preoccupata, l'imprevedibilità inizia a spaventarmi, un forte senso di ansia mi travolge". La paura è però anche quella dell'utente che l'educatrice, adottando il suo punto di vista, gli fa provare, nel momento in cui racconta la sua rabbia "io ho paura, quando mi succede di arrabbiarmi così non so nemmeno io come fare, ho tutte nuvole nere in testa, che mi comandano, che non riescono a farmi capire...perché faccio così fatica a farmi capire... e allora mi arrabbio e me la prendo con tutti".

3.4. Sguardo sul contesto

CLUSTER 1 - Parlare nel contesto

Nel primo raggruppamento di parole sono inserite le parole che rimandano alla scelta, effettuata dagli educatori, delle circostanze "particolari" da raccontare, quelle che permettono, leggendole, di cogliere il "peso" che acquistano le uscite, le esperienze vissute dagli utenti, all'interno del contesto, sia esso ambiente esterno alla scuola, o alla comunità di recupero, contesti in cui si vive la vita "vera", quella spesa giorno, per giorno che rende possibile, anche se per poche ore al giorno o alla settimana, una reale integrazione nel tessuto sociale. Gli educatori mostrano di aver cercato nei contesti sociali, delle "sponde" a cui aggrapparsi per

trasformare il contesto sociale quotidiano, in contesto educativo, performante per l'utente e funzionale ad una sua evoluzione, in senso sociale e umano.

Gli educatori dimostrano come sia fondamentale il ruolo del contesto, determinante per l'implementazione dell'intervento educativo, qualora nel contesto agiscano forze positive, che accompagnano l'utente in difficoltà, lo accolgono con sorrisi rassicuranti, che invitano alla dolcezza e alla pazienza, ma anche per l'insuccesso dell'intervento educativo, qualora, invece, si verificano episodi di insofferenza, disagio, imbarazzo, derivanti da incomprendimento e indifferenza.

Gli educatori scelgono episodi dove ravvisano ci sia una possibilità per l'utente di agire, di sentirsi parte di un tutto: di *pagare* al supermercato, di *attraversare la strada*, di prendere un *treno*, di partecipare ad una *gita*, ad un *centro estivo*, di *scegliere una rivista in edicola*. L'alta occorrenza della parola *parlare* evidenzia l'importanza conferita alla capacità di comunicare, anche verbalmente, con l'utente, all'interno del contesto sociale.

CLUSTER 2 - Lavoro

Questo raggruppamento condensa l'atteggiamento dell'educatore che racconta il suo sguardo al contesto dentro il quale si cala l'intervento educativo. Uno sguardo che appare sintetizzato come un cogliere gli elementi che nel contesto sono funzionali all'evoluzione del soggetto in difficoltà. Il primo cluster, in realtà, contiene il secondo, il quale fa parte integrante della categoria "nel contesto": in realtà appare come un sottogruppo, andando a specificare il valore e il significato dell'utilizzo delle parole, ivi contenute, in talune espressioni.

CLUSTER 3 - Accorgersi

Gli educatori di questo raggruppamento prestano importanza a quella fitta schiera di personaggi "minori" che gravitano intorno ai loro utenti e a loro stessi quando sono in rapporto con loro, all'interno del contesto sociale di riferimento, sia esso un ambiente esterno (la strada, il parco, la stazione), che interno (la biblioteca, il supermercato). L'alta occorrenza della parola *accorgersi* si riferisce al modo in cui questi personaggi si accorgono della presenza degli utenti in difficoltà e a come i loro educatori si rapportano con loro. Collegati al cluster *accorgersi*, evidenziato di colore verde, ci sono due raggruppamenti di parole che rimandano alla *comprensione* e alla *incomprensione* manifestate dai personaggi minori rispetto al rapporto educativo in atto.

La comprensione, che raggruppa quelle parole che rimandano a sentimenti di tolleranza, rispetto, aiuto e assistenza è leggermente più significativa dell'incomprensione, che rimanda, invece, a sentimenti di intolleranza, disagio, insofferenza, paura, manifestati da chi, fortuitamente, per necessità di ordine sociale e quotidiano, s'imbattono nel rapporto educativo educatore-educando, condizionandone, in qualche modo, l'evoluzione ed il risultato, nella direzione di un successo o di un fallimento.

CLUSTER 4 - Il contesto

L'ultimo raggruppamento evidenzia le parole che si riferiscono alla ricerca del contesto, attuata dall'educatore, nel momento in cui ha scelto di isolare un luogo, una situazione, per raccontare il suo utente, il suo rapporto con lui, in un contesto, che permettesse all'utente stesso di evolversi, di esprimere le sue potenzialità, le sue risorse e mettendo alla prova se stesso, sia essa una stazione ferroviaria, sui binari, un luogo pericoloso che, comunque, nonostante la fatica dell'educatore, concorrono a far sì che l'episodio, all'inizio perturbante per il ragazzo, si risolva positivamente.

Conclusioni

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

Cercando di trarre alcune implicazioni che possono essere colte dai risultati della ricerca, dirette ad enucleare alcuni fra i temi più ricorrenti e perciò significativamente caratterizzanti il lavoro dell'educatore professionale ed anche maggiormente responsabili di una possibile implementazione della pratica educativa, occorre tener presente che esiste di fatto un certo *décalage* fra pratica scritta e pratica educativa reale.

Queste scritture, dunque, vanno interpretate unicamente come surrogati narrativi dell'esperienza e come tali sono state analizzate.

Va detto che ciò andrebbe fatto 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.

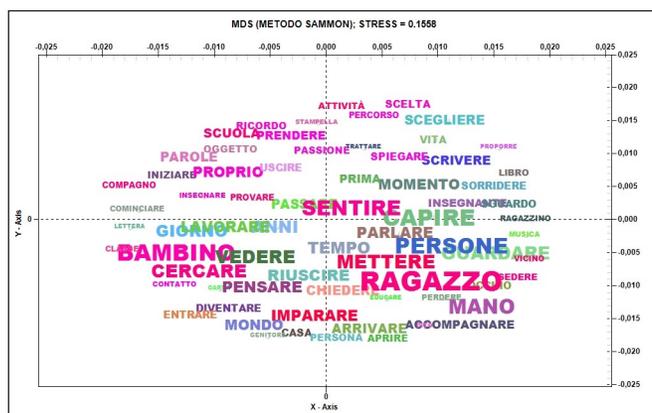
La restituzione degli esiti della ricerca rispetto alle tematiche analizzate, ha evidenziato alcuni punti densi di significato.

Le caratteristiche lessicometriche del corpus, data anche la ridotta numerosità del campione e l'esigua produzione verbale in relazione ad alcune domande, non sono particolarmente robuste e danno informazione di un corpus stereotipo dal punto di vista lessicale, in quanto caratterizzato da una ridotta varietà lessicale, indicata da un numero relativamente esiguo di forme (4971) e da un alto numero di occorrenze (36.708).

Queste caratteristiche indicano una consensualità molto forte, una sorta di alto grado di accordo dei 20 educatori intervistati attorno ad un certo numero di forme. Un corpus con queste caratteristiche, dunque, non ha consentito di esplorare l'eterogeneità di vedute per ciascuna traccia di scrittura. Dette caratteristiche possono essere ritenute comunque sufficienti ad una prima esplorazione dei domini semantici sottesi a ciascuna traccia di scrittura, rimandando eventualmente ad una indagine su larga scala il compito di individuare la variabilità dei punti di vista in relazione al tema trattato.

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 problematichità sui singoli attori.

A sostegno della nostra ipotesi interpretativa, il grafico seguente mostra le parole dominanti in termini di frequenza, emerse dall'analisi delle tracce di scrittura nel loro insieme.



La visualizzazione grafica appare intuitiva: la grandezza del lemma è rappresentativa della sua dominanza in termini di frequenza e significatività all'interno del testo. Si nota immediatamente che la parola maggiormente sovradimensionata è "ragazzo", "persone" seguita dai verbi "sentire", "capire", "imparare", "parlare", "cercare" e poi "bambino" e "mano", lemmi strettamente connessi alla dimensione della pratica e della concretezza.

Il grafico evidenzia come, nella professione educativa, sia centrale l'attenzione all'utente in difficoltà, inteso come persona, all'interno di una dimensione massimamente improntata alla concretezza, alla pratica esperienziale, giocata sul campo, fatta di attenzione e cura al corpo, di relazioni, sviluppate sul piano della reciprocità, anche fisica, contenimenti, talora forzati, contatti fatti di prese per mano, abbracci e carezze.

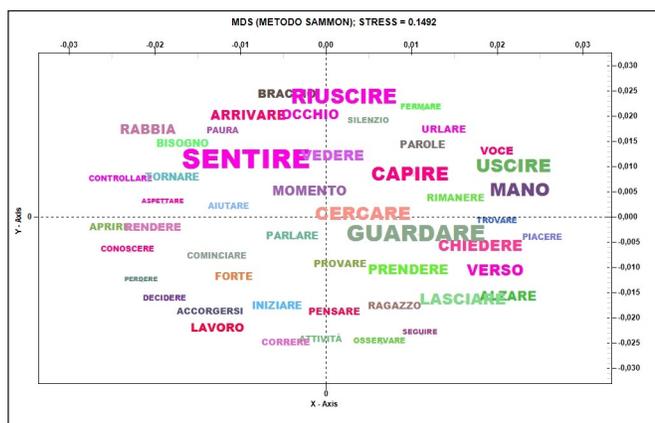
Appare evidente come la centralità della relazione sia sull'educando, oggetto e soggetto dell'azione educativa, sia esso un ragazzo, un bambino, un adulto.

Il grafico poi evidenzia la stretta connessione che la persona intreccia con i verbi "cercare", "riuscire", "capire", "imparare", "parlare", "sentire".

L'educatore mostra di sganciarsi dalla centralità del suo sé educatore, per esplorare la dimensione sperimentale della professione educativa e favorire la propria "zona di sviluppo prossimale", ossia l'insieme di quelle funzioni che non sono ancora mature, ma che mediante l'aiuto dei colleghi possono diventarlo, portando ad una maggior integrazione tra pensiero e azione.

L'aspetto chiave del punto di vista socio-culturale di Vygotskij, infatti, è la natura sociale della conoscenza, costruita attraverso un processo di collaborazione, interazione e comunicazione tra tutti gli attori che partecipano ad un contesto. Sentirsi "singoli" o "soli", come espresso dall'ultimo grafico, corrisponde alla rinuncia ad esplorare.

Per quanto riguarda lo sguardo al sé, gli educatori mostrano di avere un'idea molto chiara rispetto alla propria professione, che vivono come una *mission*, una vocazione, fatta di osservazione, rispetto, gioco, armonia, coraggio, abnegazione, empatia e costruita, sviluppata, implementata grazie al confronto, alla riflessione e alla meta-riflessione, che arricchisce in loro il senso di autoconsapevolezza e la capacità di meta-cognizione.



Per quanto riguarda lo sguardo sull'altro, prevale un'attenzione costante e sistematica ai dettagli, ai comportamenti, ai piccoli particolari che, anche se apparentemente di poco conto, possono spiegare le situazioni educative. Si evidenzia come l'educazione sia intesa non come qualcosa di teorico e letterario, fatto di concetti che si apprendono sui libri, che si leggono e poi si riflettono pari, pari nella pratica, ma come sia importante per un'azione educativa di successo capire le cause dei comportamenti dei soggetti da educare, perché la comprensione influenza l'azione educativa, come rivelato dalla predominanza dei verbi "capire", "sentire", "riuscire", "cercare".

Si sottolinea il ricorso frequente a regole pratiche e a interventi scelti nell'urgenza del momento, anche grazie alla condivisione di pratiche, prospettive e punti di vista, nati e sviluppati grazie al confronto, allo scambio con i colleghi.

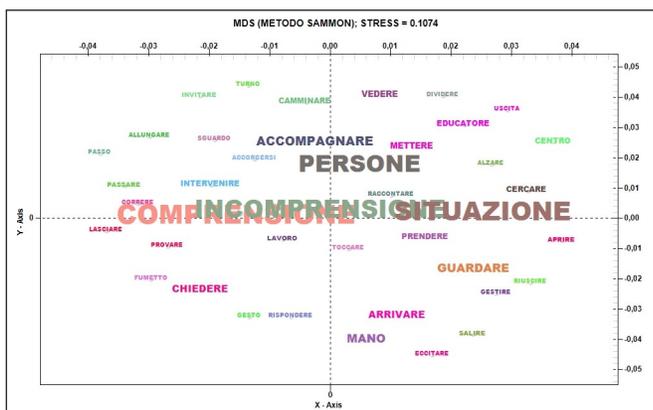
Molto sentita appare l'appartenenza alla comunità-di-pratiche, per cui schemi di comportamento e di relazione si ritengono derivanti dal *thesaurus* sommerso della comunità di appartenenza, percepiti come comportamenti condivisi.

Non poco rilievo viene conferito alla conoscenza pratica personale e la capacità di far fronte a eventi e imprevisti e di scegliere rapidamente le risposte e le strategie di intervento più appropriate. Ciò non è da intendersi in contrasto con lo spiccato senso di appartenenza che gli educatori manifestano rispetto alla comunità-di-pratiche degli educatori, della quale assorbono comportamenti e strategie d'intervento, in quanto, l'abilità di far fronte in maniera anche personale ed estemporanea, alle situazioni più difficili e imprevedibili, fa capo alla professionalità dell'educatore, che si mette in gioco, in discussione e, di fronte a casi sempre diversi, dettati dall'inaspettato e dal sorprendente, è chiamato ad agire in modo sempre nuovo e creativo.

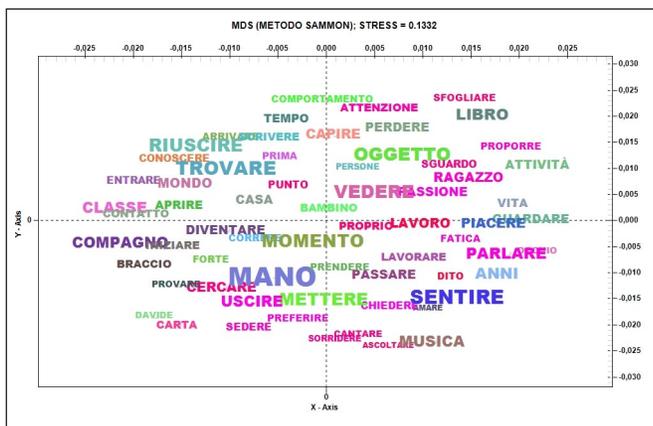
Appare inoltre evidente come sia importante e fondamentale per un professionista dell'educazione il tema dell'osservazione, evidenziato dalla significatività del verbo, "guardare", poiché per scrivere su vicende educative appare evidente che bisogna raccontarne i dettagli, ma prima ancora occorre vederli e, prima ancora, comprenderli, ovvero stabilire le connessioni e i collegamenti utili alla comprensione.

Per quanto riguarda lo sguardo sulla relazione, frequente è il riferimento alla "conoscenza di casi", dal cui racconto gli educatori estrapolano l'importanza del valore della comprensione, ma anche dell'incomprensione. Si rievocano fatti, situazioni-dilemma, persone (utenti) significative, ponendo l'attenzione sul tema del conflitto, intesa come confronto. La significatività delle parole, "comprensio-

ne”, “incomprensione”, collegate alla parola “situazione”, evidenzia come la strategia utilizzata per scrivere, centrata sulla possibilità di mettersi nei panni dell’altro e adottarne il suo diverso punto di vista, sia fondamentale per aprire nuovi spazi di intervento, orientando pensieri nuovi e una più profonda riflessività.



Rispetto all’ultima traccia di scrittura, quella relativa al contesto, prevale un atteggiamento “ecologico” da parte dell’educatore, nell’educare e nel rapportarsi all’educando.



Dal grafico si evince una complessa rete semantica fra più parole ugualmente significative che suggerisce un’ampia e articolata conversazione fra i diversi sistemi coinvolti.

L’attenzione riservata al contesto sollecita l’educatore a intessere relazioni educative con persone e situazioni, non propriamente preposte all’azione educativa, ma che, nell’economia della situazione creata e costruita ad hoc, da parte dell’educatore, risultano fondamentali ad una buona riuscita dell’intervento.

In questo modo, l’educatore fa uso di tutti gli strumenti che il contesto offre: “musica”, “carta”, “libro”, ricorre al contatto “mano”, “braccio”, si muove in diversi ambienti “casa”, “classe”, “mondo”.

Seguendo la curva della lettura dei testi appare evidente anche una certa supremazia, ora dell’intelligenza, ora dell’emozione: si alternano ragione e passio-

ne, conoscenza e sentimento, pensiero e affetto. Le emozioni si rilevano fondamentali e utili per la comprensione, come anche rilevante appare l'autoriflessività, sollecitata costantemente dalla pratica sul campo, dal confronto e dalla relazione con colleghi e utenti.

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 autentichi l'interpretazione.

Si tratta dell'ultimo step della ricerca, la verifica, che si è svolto con la restituzione, ovvero attraverso la trasmissione, da parte del ricercatore, dell'interpretazione-risultanza della propria lettura agli educatori che hanno prodotto le scritture, attraverso la quale si avvia quel dialogo ermeneutico che permette la negoziazione dei significati espressi, rispettivamente da entrambi, dal ricercatore e dagli educatori.

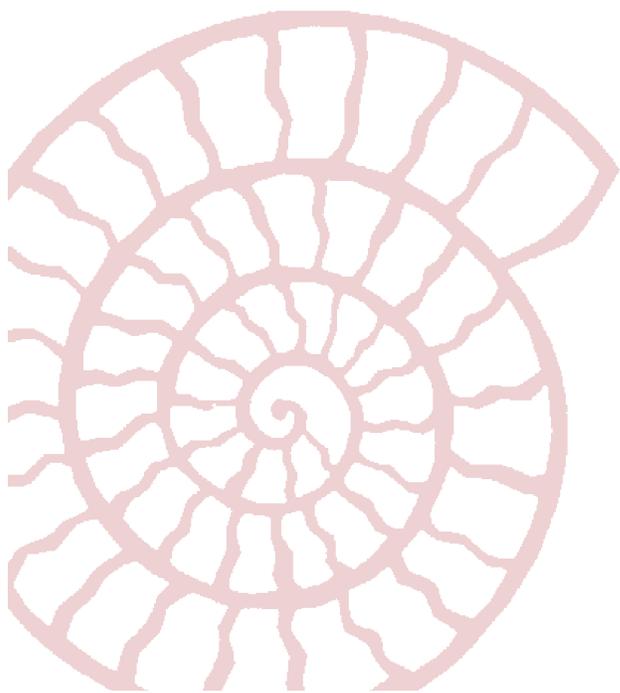
Ci auguriamo, dunque, che tale momento della ricerca, conclusivo del percorso di indagine, possa diventare propedeutico a successive e sistematiche occasioni, utili a formalizzare riflessioni, pensieri, pratiche e azioni, facendosi parte integrante della professione educativa, assolutamente funzionali alla formazione professionale di questa categoria di operatori sociali.

In ultimo, un'analisi su larga scala potrebbe definire meglio come l'impatto dell'utilizzo della scrittura, come prassi "in servizio" possa essere più o meno significativo in relazione alla qualità della pratica educativa, in funzione anche di una modellizzazione di diversi approcci, di diverse strategie e "buone pratiche" più o meno funzionali, messi in atto e in stretta relazione con una dimensione altamente riflessiva e consapevole dell'esperienza educativa.

Riferimenti bibliografici

Lancia F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-Lab*. Milano: Franco Angeli.

Schön D. A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.





Le professioni educative negli scenari di catastrofe:
l'esempio del progetto "Velino for Children"
e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)

Educational professions in disaster scenarios:
the example of the project "Velino for Children"
and teacher training (Amatrice, 2016/2017)

Alessandro Vaccarelli

Università degli Studi dell'Aquila

alessandro.vaccarelli@cc.univaq.it

ABSTRACT

Since a few years, pedagogy in Italy has started to develop scientific interests in many emergencies occurring frequently and recurrently in the national territory. This article reflects particularly on what happened in the aftermath of the 2016 Amatrice earthquake and furnishes proof of the activities carried out by the project "Velino for Children". This project dealt with schools of the territory through specific interventions on teachers and pupils, in the recovery activities and enhancement of resilient strategies. In this context, the training of teachers and education teams can be considered as an appropriate form of support for professional resilience, as well as an enhancement and development of aid relation abilities.

Da alcuni anni la pedagogia, in Italia, ha iniziato a sviluppare interessi scientifici rispetto alle numerose situazioni emergenziali che frequentemente e ricorrentemente si verificano sul territorio nazionale. L'articolo riflette in particolare su quanto si è verificato a seguito del terremoto di Amatrice del 2016 e documenta le attività del progetto, di taglio pedagogico, "Velino for Children", che ha accompagnato le scuole del territorio, attraverso specifici interventi sugli insegnanti e sugli alunni, nella ripresa delle attività e nel potenziamento delle strategie resilienti. In questo contesto, si considera la formazione dei docenti e degli altri professionisti dell'educazione come la migliore forma di accompagnamento e supporto della resilienza professionale e come potenziamento e sviluppo delle capacità di relazione di aiuto.

KEYWORDS

Earthquake, Resilience, Helping relationship, Education in emergencies, Teacher training.

Terremoto, Resilienza, Relazione di aiuto, Pedagogia dell'emergenza, Formazione degli insegnanti.

Introduzione

L'abbinamento pedagogia-terremoti, ad uno sguardo superficiale, sembra condurre ad un legame quasi forzato, ad una specie di *non sense* di cui non si capisce bene la direzione di significato. Vissuto dall'interno, un terremoto rende sempre evidente, però, l'aprirsi di una serie di emergenze educative, di una miriade di situazioni personali, interpersonali e collettive che pongono domande e chiedono risposte di tipo educativo e pedagogico. Senza ribadire la mai abbastanza ribadita situazione di rischio sismico, vulcanico e idrogeologico del nostro Paese, ci basti qui rilevare che il bisogno educativo va letto e considerato non solo rispetto al fronteggiamento della situazione a-sisma-avvenuto, ma anche nella prospettiva della prevenzione e dell'educazione al rischio, rispetto alla quale non possiamo non sottolineare forti ritardi istituzionali. Difficile fare generalizzazioni sulle conseguenze dei terremoti nella vita delle persone e delle comunità. In questo senso, le catastrofi non sono solo differenti tra di loro (un terremoto, un maremoto, un disastro ambientale, un bombardamento, ecc.), ma si declinano diversamente anche quando vengono considerate dentro una stessa tipologia. Esse generano storie (di persone, di comunità, di territori) sempre diverse tra loro, sullo sfondo, però, di reazioni umane universali e di logiche che i tempi storici, i modelli sociali, politici ed economici assegnano *all'esperienza* di catastrofe.

1. Il bisogno di pedagogia dell'emergenza

All'interno della variabilità delle situazioni di catastrofe possiamo cogliere alcune costanti e alcuni elementi rispetto ai quali le professionalità educative sono chiamate a dare risposta. In linea con altre riflessioni (Isidori, 2011), consideriamo i tre grandi fronti dell'azione di chi si occupa di "cura" educativa nei diversi contesti emergenziali:

1. *Il vissuto psichico*, e dunque tutto ciò che ha a che fare con lo *stress*, il trauma, l'eventuale elaborazione del lutto, la gestione della paura e della rabbia, e via dicendo. Tutto ciò considerando che le vittime possono essere di primo, di secondo, di terzo o quarto livello, vale a dire possono risentire di effetti più o meno forti a partire dal grado di coinvolgimento nella situazione (Lavanco, 2003). Dal punto di vista dell'intervento educativo, il vissuto psichico assume importanza rispetto al potenziamento delle capacità resilienti, alla motivazione nello svolgimento dei compiti evolutivi (lo studio, il lavoro, la genitorialità), alla ricerca di nuovi equilibri per sostenere il progetto di vita individuale;
2. *La questione socio-territoriale*, e dunque le situazioni – frammentazione sociale, dispersione territoriale, *shock economy* (Klein, 2007) – che destabilizzano le *routine* e le modalità di funzionamento sociale e che hanno effetti sulle comunità e sulle condotte sociali degli individui, generando condizioni di fragilità e marginalità sociale, se non addirittura di devianza (Vaccarelli, 2010);
3. *La risposta funzionale e strategica*, e quindi l'insieme delle azioni che possono essere attivate dalle risorse immediatamente disponibili. Le strategie attivate rimandano alle idee di soccorso, cura, messa in sicurezza della popolazione, ripristino delle attività sociali e istituzionali di base. I momenti più critici delle emergenze possono essere esaminati e fronteggiati attraverso un'ottica psicopedagogica che ponga attenzione a vittime, parenti, superstiti, soccorritori, spettatori, nell'ottica del supporto alla resilienza. Sul fronte che si

apre intorno alle comunità, la risposta pedagogica assume necessariamente un approccio sociale e comunitario, insistendo sui legami solidali, sulle identità, sui processi partecipativi e sulla resistenza (Contini, 2009), intesa anche come dimensione etico-politica del vissuto sociale nell'emergenza.

A fronte di queste situazioni è centrale – anche nell'immaginario collettivo – la figura dello psicologo dell'emergenza, che opera su mandato istituzionale nei contesti emergenziali (mediante convenzioni con la Protezione Civile), e che trova in diverse associazioni e società scientifiche l'ulteriore legittimazione sul piano professionale e scientifico. Se il contesto della *cura* psicologica si definisce per lo più (ma non esclusivamente) nei termini di *setting* terapeutico, dobbiamo chiederci se ha spazio e ha senso, in un'idea di *cura* più allargata (Ducci, 1992; Palmieri, 2000; Boffo, 2006), la figura del pedagogo in emergenza. I tanti ambiti entro i quali i processi educativi si esplicitano all'interno delle situazioni emergenziali e post-emergenziali (scuola, famiglia, associazionismo, centri educativi, luoghi e contesti informali) sembrano aprire anche al pedagogo e alle altre professioni educative molteplici ambiti di attività: dal sostegno alla resilienza individuale, al fondamentale lavoro sul senso della comunità; dalla ricerca delle migliori strategie organizzative, alla definizione dei nuovi spazi educativi (tende, moduli provvisori, centri educativi extrascolastici, ecc.); dall'intervento diretto sui gruppi di vittime di qualsiasi età, alla formazione degli insegnanti e degli educatori considerati come *tutori di resilienza*; dalla elaborazione dei vissuti personali, alla ricerca delle migliori strategie per sostenere i processi di apprendimento/insegnamento. Non solo psicologi, dunque. In questo contesto di discorso, il lavoro di rete (Cerrocchi, Dozza, (2007), non può che essere la migliore indicazione per un intervento efficace.

Alcuni di questi compiti vengono assunti da grandi e piccole organizzazioni, chiamate a sostenere l'infanzia e l'adolescenza, anche attraverso momenti educativi. Quello che però ci preme sottolineare è l'esigenza di una maggiore sistematizzazione, così come è avvenuto per la psicologia dell'emergenza, che passi anche attraverso la ricerca scientifica, che, per sua natura, riesce meglio ad individuare o definire specifiche strategie di intervento e a dare maggiore legittimazione alla figura del pedagogo chiamato ad operare negli scenari di post-catastrofe (Kagawa, 2005).

2. Ricerche pedagogiche e intervento educativo nei post-sisma italiani dal 2009 ad oggi

La ricerca pedagogica, soprattutto a partire dal terremoto dell'Aquila del 2009 – ma con il conforto di importanti considerazioni che già Maria Montessori ha fatto sul terremoto di Reggio Calabria e Messina del 1908 – ha iniziato a sviluppare studi specifici e in linea con l'idea di *pedagogia dell'emergenza* quale nuovo ambito del sapere pedagogico (Isidori, Vaccarelli, 2013). Da un lato la riflessione teorica ha portato a mettere a fuoco i significati, contestualizzati nell'educativo, di rischio, catastrofe ed emergenza (Frasca, 2011; Isidori, 2011; Isidori, Vaccarelli, 2013; Puglielli, 2010; Nanni, 2015), da un altro lato l'indagine scientifica si è rivolta allo studio delle situazioni di trauma infantile, ad esempio attraverso l'analisi del disegno (Dallari, 2010) e delle narrazioni (Mattei, 2016), allo studio dei processi interculturali e dello stato, alterato, della convivenza (Vaccarelli, 2012), dei processi di apprendimento in condizione di crisi (Isidori, Vaccarelli, 2012). Sul fronte del post-emergenza, il terremoto aquilano ha aperto diverse problematiche, che molto hanno a che fare con il rapporto

tra persone e spazio urbano, con le questioni poste dai processi resilienti individuali, dai legami sociali sfilacciati e destrutturati, dal rapporto con la geografia sociale del post sisma (Calandra, 2012). In questa direzione si sono approfondite le condizioni di vita e l'adattamento allo *stress* ambientale dei bambini e delle bambine aquilane (Vaccarelli, Ciccozzi, Fiorenza, 2016), lo sviluppo di specifiche rappresentazioni dello spazio urbano e delle emozioni ad esso connesse (Vaccarelli, 2015) e si è dato spazio alla ricerca-azione – comunemente condotta con gli insegnanti, nell'ottica dell'*empowerment* formativo – volta a promuovere resilienza, socialità e riappropriazione dello spazio urbano attraverso le forme dell'*outdoor education* (Calandra, González-Aja, Vaccarelli, 2016). Il terremoto dell'Emilia del 2012 ha visto in campo l'attivazione di ricerche educative sugli effetti delle catastrofi sull'infanzia (Chistolini, 2012), la formazione di diverse figure professionali (educatori, insegnanti, assistenti sociali) e la messa a punto di un decalogo da utilizzare nell'immediatezza dell'emergenza e delle susseguenti emergenze educative (Isidori, Vaccarelli, 2013). Attività di ricerca e di intervento sono state condotte, per l'Università di Modena e Reggio Emilia, da Cerrocchi e Malpeli (2016), che, nell'ambito della gestione di laboratori educativi rivolti alle scuole, hanno lavorato anche nella direzione della formazione iniziale dei futuri educatori e insegnanti. Il terremoto di Amatrice e le successive forti scosse dei mesi di ottobre e gennaio che hanno colpito ampie zone del Lazio, delle Marche e dell'Abruzzo hanno attivato una serie di ricerche e di interventi, ancora oggi in corso, volti a dare risposte di tipo pedagogico e a indagare, ancora una volta, le dimensioni dei vissuti individuali, i processi resilienti, la qualità della formazione degli insegnanti nel pieno dell'emergenza. In questa direzione, il progetto "Velino for Children" si è caratterizzato per essere una risposta di taglio pedagogico all'emergenza sisma, coordinando ulteriori azioni di tipo psicologico e sociale, con le attività educative scolastiche ed extrascolastiche. A differenza di molti interventi in emergenza, che richiamano organizzazioni esterne solitamente accreditate presso la Protezione Civile Nazionale, Velino for Children si è caratterizzato per essere un progetto dal basso, partito e fortemente voluto dal territorio (Comunità Montana del Velino, Università degli Studi dell'Aquila, Istituto onnicomprensivo di Amatrice, Ufficio Scolastico provinciale di Rieti, Caritas di Rieti) e riconosciuto dalla *task force* per l'emergenza sisma del MIUR come progetto di riferimento per le scuole dell'Istituto onnicomprensivo di Amatrice e per la formazione dei docenti del Lazio e dell'Abruzzo. Nel lavoro interistituzionale, la rete dei soggetti si è via via allargata, con il riconoscimento della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), l'apporto di numerose istituzioni (ad esempio l'Università di Roma Tre), di associazioni di volontariato o professionali (ARCI, Caritas, Aspic L'Aquila, e numerose altre), la proficua collaborazione con organizzazioni presenti sul territorio con loro specifici progetti di tipo extrascolastico (Save the Children, Psicologi per i Popoli, Caritas Diocesana, Arci).

3. Il pedagogista in emergenza: l'esempio del progetto "Velino for Children"

Tra l'agosto 2016 e i primi mesi del 2017, un'importante sequenza sismica – definita dall'INGV sequenza di Amatrice-Norcia-Visso – colpisce pesantemente ampi territori al confine tra Lazio, Marche, Abruzzo.

Il 24 agosto, la prima forte scossa, di magnitudo 6.0, con epicentro tra Accumoli ed Arquata del Tronto, nel suo portato di distruzione, causa la morte di 299

persone e migliaia di sfollati, con una forte concentrazione nei Comuni di Amatrice (RI), Accumuli (RI), Arquata del Tronto (AP). Il 26 ottobre due eventi di magnitudo di 5.4 e 5.9 scala Richter, con epicentro tra i comuni di Visso (MC), Ussita (MC), Castelsantangelo sul Nera (MC) producono nuove distruzioni e ancora numerosi sfollati. Il 18 gennaio 2017, quattro scosse di magnitudo superiore a 5.0, con epicentri nei comuni di Montereale e Capitignano (AQ), unitamente all'emergenza neve, producono nuovi sfollati ancora e una senso di sconcerto generale. La situazione relativa alle scuole si manifesta con forti criticità, dovute ai crolli e alle attestazioni di inagibilità e, nei contesti più distanti dagli epicentri, alle legittime richieste di prevenzione e sicurezza antisismica da parte delle popolazioni.

Il 26 agosto 2016, nell'ambito di un primo sopralluogo ad Amatrice effettuato da una *task force* dell'Università dell'Aquila, del Comune di Rieti e della Comunità Montana del Velino, nasce l'idea di un progetto di approccio pedagogico che prenderà il nome di "Velino for Children", finanziato da donazioni private. Il progetto, destinato all'infanzia, all'adolescenza e al mondo adulto (insegnanti, educatori, assistenti sociali e genitori), ha una durata biennale e si è dotato di un comitato scientifico costituito da diversi pedagogisti di estrazione accademica. Le macro-azioni individuate hanno cercato di dare risposta ai bisogni rilevati nell'immediato tra la popolazione, in contiguità con il lavoro di organizzazioni presenti su mandato della Protezione Civile (ad es. Save the Children, Psicologi per i Popoli). Nella tabella che segue possiamo individuare una descrizione delle macro-azioni previste, i bisogni rilevati, i principali interventi svolti:

IL PROGETTO “VELINO FOR CHILDREN”		
<p>Responsabile scientifico: Alessandro Vaccarelli (Università dell’Aquila) Responsabile tecnico: Stefania Mariantoni (Comunità Montana del Velino) Comitato scientifico: Teresa González Aja (Università Politecnica di Madrid), Fabio Bocci (Università di Roma Tre), Lina Calandra (Università dell’Aquila), Marco Catarci (Università di RomaTre), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre), Rosella Frasca (Università dell’Aquila), Maria Vittoria Isidori, (Università dell’Aquila), Stefania Mariantoni (Comunità montana del Velino), Silvia Nanni (Università dell’Aquila), Maria Rita Pitoni (Istituto Omnicomprensivo di Amatrice), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze, Società Italiana di Pedagogia), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Elena Zizioli (Università di Roma Tre).</p> <p>Organigramma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinatore scientifico e pedagogico (Università dell’Aquila): Alessandro Vaccarelli - Coordinatore tecnico per l’implementazione (Comunità montana del Velino): Stefania Mariantoni - Dirigente scolastico (Istituto Onnicomprensivo di Amatrice): Maria Teresa Pitoni - 2 Educatrici - 1 Psicologo - 1 Assistente sociale 		
AZIONI	Analisi dei bisogni	Descrizione delle azioni
<p><i>Interventi nella scuola</i> Settembre-Novembre 2016</p>	<p>L’istituto onnicomprensivo di Amatrice, collocato in una struttura prefabbricata, riavvia le sue attività il 13 settembre 2017, alla presenza della Ministra Giannini.</p> <p>Numerosi insegnanti esprimono un bisogno di sostegno per far fronte alle situazioni degli alunni e ai lutti che direttamente e indirettamente hanno toccato la scuola. L’organico risente dei ritardi ministeriali, per cui alcuni posti restano scoperti per numerosi giorni e diversi docenti si alternano per ottenimento di assegnazione provvisoria e per nuove nomine. Gli alunni e le alunne di tutte le fasce di età manifestano grandi segni di disagio legati al trauma, alle perdite in famiglia e tra i compagni di scuola.</p>	<p>Formazione in emergenza degli insegnanti. Due incontri formativi sull’accoglienza in classe e la gestione della relazione educativa in situazioni di <i>stress</i> e trauma (Università dell’Aquila e ASPIC L’Aquila).</p> <p><i>Progetto accoglienza nella scuola</i>¹: laboratori educativi e didattici volti a lavorare sui linguaggi verbali e non verbali nell’ottica della promozione della resilienza. I laboratori hanno cercato di attivare l’elaborazione dei vissuti e delle esperienze (attraverso le diverse forme della narrazione), e la ripresa, attraverso la forma ludica, delle <i>routines</i> scolastiche.</p> <p><i>Soggetti coinvolti:</i> Bibliobus (ARCI L’Aquila) –Cartolab (Università dell’Aquila) - Ludobus (L’Aquila e Frosinone) - Teatro Alchemico (Rieti) - Laureandi e laureati dell’area di formazione (Università dell’Aquila) - Nati nelle note (L’Aquila) - Psicologi e counselor (ASPIC L’Aquila) – Caritas di Rieti).</p>

1 Si segnala il documentario di Pietro De Gennaro “A scuola per ricostruire”, che documenta ampiamente le attività iniziali del progetto “Velino for Children”, visibile sul sito di Rai Scuola, al link: <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/gli-speciali-di-rai-scuola-a-scuola-per-ricostruire/34772/default.aspx>

<p>Centro di ascolto psico-pedagogico e attività sul territorio Agosto 2016 - 2017</p>	<p>Il progetto si rivolge all'infanzia e all'adolescenza non soltanto attraverso interventi diretti a bambine, bambini, ragazze e ragazzi, ma anche attraverso il sostegno alla genitorialità e alla professione docente. In questo, si è ritenuto necessario lavorare anche sulla resilienza degli adulti di riferimento, come condizione importante per lo sviluppo della resilienza dei minori.</p>	<p>Apertura del Centro di Ascolto settimanale presso l'Istituto onnicomprensivo di Amatrice (ASPIC L'Aquila per Velino for Children) per l'intero anno scolastico e per la pausa estiva, rivolto ad alunni, genitori, insegnanti e personale scolastico.</p> <p>Sostegno ai minori con pregressa fragilità sociale, attraverso un servizio territoriale a supporto delle attività socio-sanitarie della Comunità montana del Velino (educatori, psicologi, assistenti sociali contrattualizzati nell'ambito del progetto Velino for Children).</p>
<p>Interventi formativi sul mondo adulto Settembre-Giugno 2017</p>	<p>Insegnanti e genitori sono stati i principali destinatari di specifiche azioni di <i>empowerment</i> e di formazione.</p> <p>Per gli insegnanti si sono offerti percorsi formativi sulla resilienza e sui processi di apprendimento/insegnamento nelle situazioni di stress e trauma. Inoltre si è offerto loro un servizio di consulenza pedagogica.</p> <p>I genitori manifestano forte preoccupazione circa i vissuti emotivi dei loro figli, la gestione delle paure e l'elaborazione dei lutti. Il tutto nel contesto del forte disagio abitativo e del continuo ripetersi delle scosse di terremoto.</p>	<p>Sostegno agli insegnanti nella forma della consulenza pedagogica e didattica (Università dell'Aquila). Corso di formazione "A scuola di resilienza: apprendere e insegnare dopo una catastrofe". <i>Focus group</i> periodici per verificare e supportare l'andamento delle attività scolastiche.</p> <p>Gruppi psicoeducativi (genitori e insegnanti) per il sostegno alla genitorialità, l'alleanza-scuola famiglia nel supporto alla resilienza di bambini e ragazzi. Le scosse successive a quelle di agosto 2016 hanno fatto estendere l'intervento lungo tutta la Valle del Velino. (Aspic L'Aquila – Psicologi per i Popoli L'Aquila).</p>
<p>Ricerca, monitoraggio, documentazione</p>	<p>Il processo di costruzione e di implementazione del progetto ha previsto una contemporanea azione di ricerca, nella quale sono state contemplate metodologie e tecniche di diverso tipo: ricerca partecipativa, ricerca-azione, approcci quali-quantitativi.</p>	<p>Ricerca sull'impatto dell'emergenza sulla professionalità docente, attraverso la raccolta di interviste e la conduzione di <i>focus group</i> (Amatrice).</p> <p>Ricerca sulle strategie resilienti e sugli esiti della formazione docenti, attraverso la raccolta di oltre 500 questionari su un campione riferito ai docenti delle province di Rieti, L'Aquila, Teramo, colpiti in maniera diversa dagli eventi sismici.</p>

Tab. 1. Il Progetto "Velino for Children" – Azioni progettuali

Dal quadro che emerge nello schema di sintesi, si profila la complessità del lavoro pedagogico, non solo perché esso, già intrinsecamente complesso per sua natura, si definisce in una prospettiva fortemente territoriale e militante (Tomarchio, Olivieri, 2015), ma anche perché tale prospettiva rimanda ad un territorio in emergenza, profondamente alterato rispetto ai suoi aspetti e alle sue dimensioni, alle relazioni sociali e al ripristino delle attività istituzionali e non. Se potessimo utilizzare la categoria della *liquidità* introdotta da Z. Bauman (2007) anche al contesto del nostro discorso, potremmo affermare che l'emergenza è *liquida*, e lo è anche quando la si guarda dal punto di vista del soccorritore che – pur non essendo vittima di primo livello – arriva sul luogo per supportare le relazioni umane ed educative. A livello generale, la Protezione civile è l'organo preposto al coordinamento delle attività e delle organizzazioni accreditate che svolgono funzioni specifiche (primo soccorso, recupero vittime, sgombero, trasporto feriti, supporto medico e psicologico, allestimento delle tendopoli, ecc.), funzioni che, nella sensazione del caos generale, devono essere assolte già a partire dalle prime ore dell'evento catastrofico. Il passare dei giorni apre naturalmente altre questioni che, nel contesto di un primo e immediato soddisfacimento dei bisogni primari della popolazione, continuano ad avere i caratteri dell'ipercomplessità e della liquidità: si inizia a dare, diffusamente, più spazio ai vissuti delle persone (sempre molto diversi per effetti oggettivi e per carico emotivo), si pongono in maniera più pressante le questioni abitative degli sfollati e l'assistenza alla popolazione, si cerca di far ripartire la macchina istituzionale presente sul territorio (Comuni, scuole, ASL, ecc). Anche considerata dal punto di vista pedagogico, l'emergenza si presenta con i caratteri della liquidità, che si riflettono e si traducono al tempo stesso in alcuni tratti salienti con cui l'intervento deve confrontarsi:

1. *Alta flessibilità e adattamento nella gestione della fluidità*: il processo decisionale è sottoposto ai condizionamenti del rapidissimo e continuo mutamento degli scenari, delle decisioni che altri soggetti assumono a loro volta, dei bisogni dei soggetti coinvolti; in questo senso, le decisioni e le scelte progettuali vanno considerate in rapporto all'immediatezza e alla tempestività delle risposte e devono essere flessibili e adattabili, dunque modificabili rispetto all'evolversi della situazione.
2. *Progettazione integrata e lavoro di rete*: si apre la necessità di un ancor più stretto rapporto con le istituzioni e le realtà del territorio e con le organizzazioni esterne che si occupano di aiuto e sostegno alla popolazione. Ciò anche per evitare il sovrapporsi degli interventi e favorire un'equilibrata distribuzione di funzioni e un'efficace copertura territoriale.
3. *Gestione delle emozioni e dello stress*: anche il pedagogo che arriva dopo un evento catastrofico, risente di condizioni di forte *stress*, di stati d'animo particolarmente pressanti, di un'onda emotiva anomala che produce effetti meglio conosciuti all'interno della cosiddetta sindrome post-traumatica da stress (Giusti, Montanari, 2004). Possiamo considerare i professionisti dell'educazione come vittime di terzo livello, insieme ai soccorritori, ai volontari, ad altri soggetti che arrivano dall'esterno (Lavanco, 2003). Il coinvolgimento e spesso l'identificazione con le vittime primarie possono rendere vulnerabile l'equilibrio psico-fisico di tali soggetti, per i quali diventano necessari momenti di *defusing* e *de briefing* (Roberts, Yeager, 2012).
4. *Produzione del cambiamento*: ricordiamo, con Tramma (2003, p. 128), che «il lavoro educativo produce (deve produrre) il *cambiamento*, il lavoro assistenziale produce la *riproduzione* delle condizioni esistenti: il mantenimento dello *status quo* vitale, "solo" il soddisfacimento dei (...) bisogni primari». Ciò è

particolarmente evidente in emergenza, quando, ad esempio, si rende necessario il contenimento delle forme di solidarietà spontanea che rischiano di ostacolare l'intervento educativo, attraverso le numerose proposte di attività o le donazioni di beni di consumo che pervengono dai più svariati soggetti, senza inquadrarsi negli obiettivi a breve, medio e lungo termine che il lavoro pedagogico in emergenza comporta.

4. Gli insegnanti nei contesti emergenziali: il sostegno della resilienza professionale

Rispetto alle figure educative che intervengono dall'esterno e che raggiungono i luoghi disastrati attraverso la macchina dei soccorsi e dell'emergenza, gli insegnanti lavorano internamente nei contesti istituzionali già presenti sul territorio e si dispongono generalmente nella prospettiva di una temporalità piuttosto lunga, che contempla anche il post-emergenza. Questo punto di vista è di sostanziale importanza poiché si richiedono loro capacità di tenuta emotiva e motivazionale di lunga durata, oltre al diretto coinvolgimento nella situazione più generale. In questo senso il costrutto della resilienza (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016) offre un riferimento teorico importante alla pedagogia, anche nella prospettiva dell'intervento e del sostegno educativo. Numerosi sono gli studi che in diversi ambiti definiscono tale concetto e analizzano le sue possibili declinazioni, in riferimento a categorie di soggetti (adulti, bambini, adolescenti) e di contesti di vario tipo (criticità individuali o collettive), con interessanti applicazioni anche al mondo degli insegnanti (La Marca, Festeggiante, Schiavone, 2004). Generalmente possiamo considerare la resilienza come la capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, che consente di analizzare ed elaborare i vissuti dolorosi, di cercare soluzioni ai problemi, di individuare nuovi equilibri futuri. L'analisi della letteratura consente di individuare diversi tratti che definiscono le capacità di resilienza individuale, come adeguate strategie di *coping* (vale a dire gli sforzi cognitivi e comportamentali per fronteggiare situazioni a forte impatto emotivo), di *appraisal* (la capacità di valutazione e di analisi di quanto accade), un efficace sentimento di base sicura, un *locus of control* interno, ma anche il senso dell'ironia, l'*humor*, il senso etico, ecc. (cfr. Vaccarelli, 2016).

Se pensiamo alla resilienza professionale degli insegnanti, va notato che essi si presentano con esperienze e vissuti che non ci consentono di generalizzare la loro condizione in modo univoco: possono essere vittime di primo o secondo livello quando, risiedendo nel luogo della catastrofe, sono direttamente coinvolti nei suoi effetti diretti. Possono viceversa essere vittime di terzo livello quando risiedono ad una distanza sufficiente e tale da non far esperire lo stesso portato traumatico, individuale e collettivo, della comunità colpita. Sulla base delle interviste e dei *focus group* condotti con gli insegnanti di Amatrice, abbiamo potuto rintracciare almeno tre profili di docenti, classificati in base al tipo di esperienza vissuta:

1. L'insegnante che ha vissuto direttamente le conseguenze del terremoto e che si trovava nella zona epicentrale. In tal caso i docenti vivono tutti i riflessi dello *stress* ambientale (lutti, distruzioni, emergenza abitativa, paura del ripetersi di eventi) e, nel tornare a scuola, si sentono membri della stessa comunità a cui appartengono alunni e alunne.
2. L'insegnante che non risiede nel cuore della catastrofe, ma che vi esercita la sua attività professionale. In questa situazione, risente delle sensazioni di paura e di insicurezza che si irradiano sul territorio più ampio (come nel caso dei ter-

- remoti, che possono provocare danni materiali e psicologici anche a molti chilometri di distanza dall'epicentro) e vive il processo di elaborazione del lutto quando nella scuola, tra alunni, colleghi, personale, sono presenti vittime.
3. L'insegnante che risiede altrove, la cui nomina è successiva all'evento sismico, si trova invece in una situazione del tutto nuova, con un senso di estraneità doppiamente declinato, sia perché si inserisce in un contesto in cui la rete delle relazioni educative e professionali va costruita *ex novo*, sia perché recepisce un clima di *stress* e tensione emotiva di carattere extra ordinario, che non appartiene in alcun modo alla sua esperienza pregressa.

In tutti i casi illustrati, da un lato, è necessario il momento dell'ascolto e dell'espressione del portato emotivo che la catastrofe e i suoi effetti comporta (attraverso un lavoro di *defusing* e *debriefing* condotti da professionisti psicologi, e momenti di consulenza di carattere pedagogico a sostegno della resilienza professionale), dall'altro va garantita una formazione volta al sostegno alla relazione di aiuto, alla conoscenza delle situazioni infantili e adolescenziali relative a *stress*, trauma, emozioni, alle questioni riguardanti il processo di apprendimento e insegnamento, alle questioni comunitarie che fanno da sfondo a tutti i contesti emergenziali. Il sostegno alla professione docente diventa una priorità che va garantita dunque almeno su due livelli e che assolve almeno altrettante funzioni: 1) sostegno alla resilienza interna alla professionalità (insistendo sulla tenuta motivazionale, sulla consapevole e corretta espressione delle emozioni, sulla gestione dello stress, sulla prevenzione delle forme di *burn out*); 2) sostegno alla resilienza degli alunni e delle alunne, con i loro vissuti, le loro esperienze, i loro progetti di vita da riprendere e da ridefinire anche attraverso le attività scolastiche. In quest'ultima direzione, assumiamo la prospettiva aperta da Cyrulnik (2005) che felicemente definisce come "tutori di resilienza" quei soggetti che, nello stabilire un legame non necessariamente di tipo primario, come quello genitoriale, aiutano e supportano lo sviluppo delle capacità di ripresa, di elaborazione dei vissuti e di ricerca di nuovi equilibri in persone che si trovano in un momento di particolare difficoltà. L'insegnante in questa direzione, nel diventare *tutore di resilienza*, assolve ad un'importante funzione "adulta", anche in considerazione del fatto che la catastrofe altera (se non addirittura lacerata nel caso di perdite che riguardano le figure genitoriali) le relazioni familiari, gli stili educativi, colpendo – attraverso anche manifestazioni patologiche di tipo depressivo o di *stress* post-traumatico – i genitori dei minori. Si possono osservare infatti, su una prospettiva di lungo periodo, relazioni familiari ridefinite e alterate, che producono, con intensità e forma diversa, la compromissione delle competenze genitoriali e della qualità dell'attaccamento genitore/figlio (Camerini, Lopez, Volpini, 2011).

Negli incontri scuola-famiglia (orientati anche al sostegno psico-pedagogico alla genitorialità) che hanno accompagnato l'anno scolastico nella valle del Velino, sono emerse non a caso situazioni che variano da comportamenti di ipercontrollo (generato da eccessiva attivazione, ansia, paura del distacco, ecc.), alla difficoltà a sostenere in modo adeguato le funzioni genitoriali di *base sicura*, ad esempio riducendo il tempo trascorso con i figli, allentando il sistema di regole pregresso, mostrando difficoltà nell'ascolto e nel soddisfacimento dei bisogni di tipo secondario. Peraltro, importanti studi dimostrano come la vulnerabilità dei bambini (soprattutto nella fascia di età 6-10 anni) possa essere più pronunciata rispetto a quella dei giovani e degli adulti, sia per la presenza di strategie di *coping* ancora immature (Feo, Di Gioia, Carloni, Vitiello, Tozzi, Vicari, 2014), sia per l'apena ricordata influenza negativa dei disastri sulle competenze genitoriali (Kilmer, Gil-Rivas, 2010).

5. La formazione degli insegnanti nel progetto Velino for Children

Quanto appena affermato nel precedente paragrafo ha rafforzato l'idea di prevedere, tra le azioni del progetto "Velino for Children", insieme a quella di consulenza pedagogica e di sostegno psicologico, una formazione in servizio specificamente centrata sui temi della promozione e del sostegno della resilienza. Il percorso formativo, dal titolo "A scuola di resilienza. Apprendere e insegnare dopo la catastrofe", ha preso corpo già a partire dall'apertura dell'A.S. 2016/2017, con 26 docenti dell'Istituto onnicomprensivo di Amatrice, i quali hanno immediatamente posto richieste significative sul tipo di stile relazionale e didattico da utilizzare con i loro alunni. I primi incontri sono stati condotti in situazione di forte precarietà logistica e organizzativa (sedi provvisorie, organico incompleto, trasferimenti in uscita di alunni e docenti), di impatto emotivo significativamente forte, di incertezza di fronte alle scelte da compiere. In questo senso l'*équipe* di lavoro psicopedagogico ha cercato di dare risposte concrete ed efficaci sulla gestione dell'accoglienza di bambini e ragazzi, e allo stesso tempo di lavorare sul portato emotivo e ansiogeno generato dalla extra-ordinarietà della situazione. Il corso è stato strutturato attraverso metodologie formative che si incrociano e si intersecano fortemente con l'epistemologia e le pratiche della ricerca-azione e con le prospettive della professionalità riflessiva (Schön, 1993). In questa direzione, assumiamo che il "professionista riflessivo dell'educazione" (...) riesamina (...) costantemente i suoi obiettivi, le sue pratiche, le sue competenze, i suoi saperi (comuni, formali, teorici, taciti, prasseologici, pratici ecc.), entrando a far parte di un circolo virtuoso di perfezionamento all'interno del quale teorizza le sue pratiche da solo o in *équipe* (pedagogica) (Nuzzaci, 2011, p. 12).

Rispetto ai macro-obiettivi del corso, si è posta attenzione alle competenze di sostegno e promozione – attraverso la relazione educativa e l'intervento didattico – della resilienza individuale, del senso di appartenenza alla comunità, del rafforzamento delle relazioni e dei legami sociali, del successo nello studio in condizioni di criticità. La durata del corso è stata fissata in 50 ore, per un totale di 14 incontri. Dopo uno *start* di carattere teorico (con ampio spazio alle attività esperienziali di gruppo e ai momenti riflessivi), si è proseguito con una progettazione condivisa e supervisionata dal gruppo di pedagogia dell'emergenza. Il lavoro di documentazione e valutazione, come momento di riflessione e verifica, ha rappresentato, per gli insegnanti stessi, un primo approccio alla ricerca-azione sul campo.

Gli assi rispetto ai quali l'intervento formativo si è maggiormente concentrato riguardano le seguenti aree tematiche, curate da prospettive disciplinari e soggetti di diversa provenienza:

- Pedagogia della relazione di aiuto per la promozione della resilienza in classe;
- Stress da trauma, gestione del lutto;
- Le emozioni a scuola nelle situazioni di criticità individuali e collettive;
- Alleanze educative, ruolo genitoriale gestione delle emozioni;
- Narrazione e resilienza;
- Scuola, territorio, comunità: percorsi di didattica della geografia nel post-catastrofe;
- Il lavoro educativo nei territori colpiti dal sisma (in continuità con le azioni extrascolastiche promosse da altre organizzazioni);
- Apprendimento, metodo di studio, inclusione nelle situazioni post-traumatiche;
- Ulteriori 6 incontri di supervisione, consulenza, riflessione.

Il percorso è stato replicato in forma più ridotta in 7 ulteriori edizioni, estese all'intera provincia di Rieti, alle province dell'Aquila e di Teramo, raggiungendo un totale di 904 insegnanti. Una ricerca ancora in corso chiarirà i risultati della formazione e cercherà di sondare gli effetti delle emergenze sulla professionalità docente e sulla resilienza professionale.

Conclusioni

La cultura del rischio e dell'intervento educativo post-traumatico ancora poco entra a far parte degli orizzonti della cultura professionale degli insegnanti e delle altre figure dell'educativo. Eppure l'Italia, date le sue caratteristiche idrogeologiche e vulcanologiche, presenta ripetutamente situazioni catastrofiche che ogni volta aprono dibattiti e polemiche sullo *stato delle cose*. Le prospettive della cultura del rischio, che assumiamo come particolarmente congrua con l'idea di società della conoscenza, come anche le prospettive pedagogiche che riflettono e intervengono nelle emergenze, si aggiungono così ai vari temi e problemi della ricerca educativa contemporanea circa il ruolo dell'insegnante (Margiotta, 2007) e la sua formazione iniziale e continua (Minello, 2011).

Se è vero che gli insegnanti sono professionisti *normalmente* abituati a sostenere varie forme di relazione di aiuto, soprattutto legate a situazioni di criticità individuale, è altrettanto vero che la loro formazione, iniziale (Cerrocchi, Malpeli, 2016) o in servizio che sia, poco o per nulla insiste sugli scenari emergenziali e dunque su quelle situazioni di criticità collettive che, ad un tempo, coinvolgono le persone e le collettività, producendo in esse un generale disorientamento circa le strategie e le azioni educative da mettere in campo.

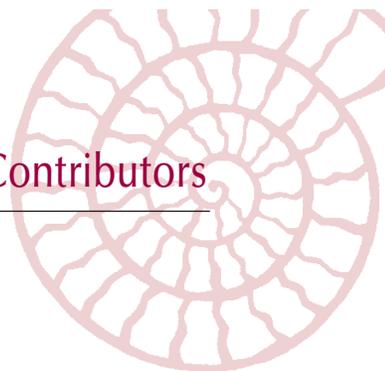
Il sostegno alla resilienza, intesa sia come risorsa personale per affrontare la professione sia come leva per una più efficace relazione di aiuto con gli alunni, diventa dunque una frontiera importante della ricerca e dell'intervento pedagogico, e trova, anche nella formazione continua, una possibile risposta volta a promuovere *empowerment* e autoefficacia, con ricadute importanti sulle persone e sulle comunità.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2007). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Boffo, V. (a cura di) (2006). *La Cura in Pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Calandra, L., (a cura di) (2012). *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: L'Una.
- Calandra, L., M., González Aja, T., Vaccarelli, A. (a cura di) (2016), *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Camerini, G., B., Lopez, G., Volpini, L. (2011). *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali*. Rimini: Maggioli.
- Cerrocchi, L., Dozza, L. (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Contini, M., (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Chistolini, S. (2012), *Pedagogia e disastri naturali. Un progetto su scuola e educazione nell'Emilia del terremoto*, consultabile al link: <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=14902>.
- Cyrulnik, B. (2005). *Abbandono e tutori di resilienza*. In Cyrulnik, B., Malaguti, E., (a cura di)

- (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*. Trento: Erickson.
- Dallari, M., (a cura di) (2010). *Scosse e riscosse. Disegni, racconti e conversazioni per elaborare un trauma*. Trento: Erickson.
- Ducci, E. (1992). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia.
- Feo, P., Di Gioia, S., Carloni E., Vitiello, B, Tozzi, A., E., Vicari, S. (2014). Prevalence of psychiatric symptoms in children and adolescents one year after the 2009 L'Aquila earthquake. *BMC Psychiatry*. 14, 270.
- Frasca, R. (2011). Prefazione. In Isidori, M. V. (2011). *Dialogare 'educatamente' con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Giusti, E., Montanari, C. (2004). *Il disturbo post-traumatico da stress*. in Giusti, E., Montanari, C. (a cura di). *Trattamenti psicologici in emergenza con EDMR per profughi, rifugiati e vittime di traumi*, Roma: Sovera Multimedia.
- Isidori, M., V. (2011). *Dialogare 'educatamente' con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Isidori, M., V., Vaccarelli, A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*. Roma: Armando.
- Isidori, M., V., Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Kagawa, F. (2005). Emergency Education: A Critical Review of the Field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503.
- Kilmer, R. P., Gil-Rivas, V. (2010). Responding to the needs of children and families after a disaster: linkages between unmet needs and caregiver functioning. *Am J Orthopsychiatry*. 80(1), 135-42
- Klein, N. (2007). *Shock Economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*. Milano, Rizzoli.
- La Marca, A., Festeggiante, M., Schiavone, S. (2004). Docenti precari: resilienza e promozione del benessere. *Giornale italiano di ricerca educativa*. 7 (13), 129-144
- Lavanco G. (2003), *Psicologia dei disastri. Comunità e globalizzazione della paura*, FrancoAngeli.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- Mattei, T. (2016). Narrare e narrarsi nella scuola in tenda nel post-sisma aquilano. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, VI (1).
- Minello, R. (2011). Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica. *Supplemento Formazione & Insegnamento*, IX (3): 17-39
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Nanni, S. (2015). *Politica e prevenzione: il difficile ruolo dell'educazione e della pedagogia*. In Carnelli F., Ventura S. (a cura di). *Terremoti e rischio sismico: valutare, comunicare, decidere*: Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*. XII (3): 9-27.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Puglielli, e. (2010). *Educare nel cratere. L'Aquila: scenari della formazione*. Pescara: Ires-Abruzzo.
- Roberts, A., R., Yeager, K. (2012). *Gli interventi sulla crisi. Una guida pratica*. Milano: Springer-Verlag Italia.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tomarchio, M., Ulivieri, S., (a cura di) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Vaccarelli, A. (2012). *Migranti e italiani all'Aquila dopo il terremoto. Stato della convivenza*

- e bisogni formativi. In Calandra, L. (a cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: L'Una.
- Vaccarelli, A. (2015). Emotions and representations of "the city" after the 2009 earthquake in L'Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*. 10 (3): 81-118.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A., Ciccozzi, C., Fiorenza, A. (2016). Resilienza, socialità, intervento pedagogico a cinque anni dal sisma: una ricerca-azione nelle scuole primarie. *Epidemiologia e prevenzione*. 40 (2) Suppl.1, 98-10



ALESSANDRINI GIUDITTA

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. Coordina il centro di ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione" e ricopre l'incarico di Vice-Presidente della SIREF. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma; (2017) *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?*, Univ. Salesiana, Ecuador.

ANELLO FRANCESCA

Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale, insegna Didattica della lettura e della scrittura presso l'Università degli Studi di Palermo. Si occupa di strumenti di verifica dell'apprendimento e di pratiche didattiche per la promozione dell'espressione scritta e orale. Tra le pubblicazioni più recenti: (2016). Reflecting through the designing: a brief analysis of the teacher's planning process. *Form@re*, 16(3), 134-147; (2016). Exploring the effects of discussion and text planning strategies to enhance and assess written communication skills. In *EduLearn*, 16 Proceedings (pp. 1184-1193). Barcelona: IATED Academy, International Association of Technology Education and Development.

BALDASSARRE MICHELE

Professore Associato presso il Dipartimento di Scienze della formazione, psicologia, comunicazione dell'Università di Bari, dove dirige il laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia. Fra le ultime pubblicazioni: (2014). Il ruolo dei dottori di ricerca nei processi di sviluppo e innovazione: un investimento utile. *Pedagogia Oggi*, 199-218. Tamborra V., Attanasio S., Baldassarre M. (2014). Professional Identity, Digital Competence and Teacher Training: the Importance of Post-lauream training as a Context for Reflection on Today's Competences, Technologies and Educational Mission, *REM*, 149-158.

BONFIGLIO LUISA

Laureata in psicologia, collaboratore scientifico Laboratorio di Ricerca Scientifica sull'educazione alla salute H.E.R.A.C.L.E. (Health Education Research Area Center Learning and Evaluation) dell'Università Niccolò Cusano di Roma, concentra i suoi studi sulle tematiche della Didattica e Pedagogia Speciale, Psicologia dello sviluppo, Psicologia dell'educazione.

BRUNETTI IMMACOLATA

Dottore di ricerca in "Dinamiche Formative ed Educazione alla Politica" della Scuola di Dottorato in Scienze Umane- Filosofie, Teorie, Linguaggi, Processi culturali e formativi. Ha collaborato in un progetto transnazionale di formazione di ragazzi appartenenti alla fascia debole tra Italia, Francia e Portogallo sfociato con la pubblicazione del Libro Bianco *Progetto Lucus*. Attualmente collabora con la cattedra di tecnologie dell'istruzione e pedagogia sperimentale.

BRUNETTI MARIA

Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo Statale Di Cariatì (CS). Fra le ultime pubblicazioni: (2012) Con G. Telarico, Vita e indagine operativa, saggio critico, in Fabio De Chirico, Andrea Romoli Barberini, Giulio Telarico, *Dialogo con l'ombra*, Rubbettino, Soveria Mannelì; (2012) *I figli dell'impero*, romanzo storico, Tindari Edizioni, Patti.

BUFALINO GIAMBATTISTA

Responsabile Risorse umane presso LB Group a Malta. PhD Student presso la School of Education dell'Università di Lincoln, orienta i suoi interessi di ricerca nell'ambito della leader-

ship educativa e manageriale e nei rapporti formazione-lavoro. I suoi ultimi contributi: (2014). Dove sono finiti i leader? Alla ricerca della leadership necessaria. *Sviluppo e organizzazione*, 257; e (2013) Il ruolo del tirocinio professionale nella costruzione del futuro professionista. *Formazione, Lavoro, Persona*, III, 9.

CALIGIURI MARIO

Professore associato di Pedagogia della comunicazione all'Università della Calabria, dove dirige dal 2008 il primo Master in Intelligence, e di Comunicazione pubblica alla Sapienza di Roma. Collabora con la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione. Esperto di comunicazione. Politico, Assessore alla Cultura della Regione Calabria dal 2010. Per la casa editrice Rubbettino dirige le collane "Comunicazione pubblica" e "Intelligence e comunicazione". Ha pubblicato, tra l'altro, (2008) *La formazione dell'élite. Una pedagogia per la democrazia, Prove tecniche di democrazia*; (2007) Il progetto educativo di John Dewey, in *Turchia Stato e Marketing. Comunicazione pubblica e formazione della leadership*.

CALLET INGRID NATACHA

PhD in scienze dell'educazione conseguito presso l'Università Cattolica di Parigi in Francia e Ph.D (*Philosophiae Doctor*) in Educazione presso la Facoltà di Educazione dell'Università di Sherbrooke in Canada. I lavori di ricerca riguardano la prima infanzia, la pedagogia, le pratiche educative, la formazione e la professionalizzazione degli educatori. Ha collaborato con il Centro di Ricerca Inter-universitario sulla formazione e la professione insegnante (CRIP-FE) in Canada dal 2013 al 2015. Principali pubblicazioni: (2017). Les pratiques éducatives des professionnels de la petite enfance. *Revue Éducation comparée (Nouvelle Série)*, 17. 59-82; (2016), La collaborazione tra servizi per la prima infanzia e famiglie in Francia e in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2 117-132.

CARDINALI CRISTIANA

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.

CEREDA FERDINANDO

MSc, PhD, MFS. Ricercatore universitario a t.d., docente di Metodi e didattiche delle attività motorie (M-EDF/01) e Metodi e didattiche delle attività sportive (M-EDF/02) nei corsi di laurea in Scienze Motorie e dello Sport (L-22) e Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate (LM-67), presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ultime pubblicazioni: Palumbo, C., Franco, S., Cereda, F. (2017). Motor technique and didactics: a possible alliance from an educational point of view. *Education Sciences & Society*, 2016 (2): 91-105; Cereda F (2016). Attività Fisica e Sportiva: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute. *Formazione & Insegnamento*, vol. XIV – 3 Supplemento, p. 25-32.

CHIAPPETTA CAJOLA LUCIA

Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, Fra le ultime pubblicazioni: (2011) Matematica & Difficoltà 8, in *Il Senso Dell'educazione Matematica. Valorizzare Valutando*, pp. 25-38; (2011) Affective processes, cognition and action. Study day in honour of Paolo Bonaiuto, in *Affective Processes, Cognition And Action. Study Day In Honour Of Paolo Bonaiuto*, 4-5 giugno 2010, Affective Processes, Cognition And Action. Study Day In Honour Of Paolo Bonaiuto, Università Degli Studi Roma Tre, Facoltà Di Scienze Della Formazione, pp. 284-293.

CINOTTI ALESSIA

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", dell'Università degli Studi di Bologna. La sua attività di ricerca è orientata allo studio della pedagogia speciale per l'inclusione; i suoi principali temi riguardano la pedagogia delle *relazioni educative familiari* in situazione complesse come quelle generate dalla nascita di un figlio con disabilità. Tra le sue pubblicazioni: con Caldin R., e Friso V. (2014). La dimensione as-

siologica. In L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia Special Education*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 170-214; con Caldin R., e Ferrari L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria".

CORONA FELICE

Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale, Presidente dell'Area Didattica di Scienze della Formazione per l'Inclusione e il Benessere, Direttore del corso di perfezionamento in Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbo autistico presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Membro degli Editorial Board di Autism Insight, di Journal of Experimental Neuroscience. La produzione scientifica recente affronta il tema dell'autismo e dei bisogni educativi speciali: Corona F. (2015). *Autismi: fenomenologia degli artefatti cognitivi*: Roma, Aracne; Corona F. (a cura di) (2016). *Autismo un'altra prospettiva*. Roma: Aracne.

CRAIA RODOLFO

Funzionario Giuridico Pedagogico del Ministero della Giustizia D.A.P., attualmente è a capo dell'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina. Dal 1996 realizza progetti ri-educativi nell'ambito penitenziario; dalle innovative opere ad elevata valenza trattamentale attivate in alcune aziende agricole penali, fino alla valorizzazione delle attività culturali, artistiche e teatrali destinate ai detenuti. Le sue pubblicazioni sono da sempre centrate sulle tematiche del trattamento penitenziario, per ultime si segnalano: *Vedersi Dentro* (2012); *Con Parole di Donna* (2009), entrambi editi dalla Provincia di Latina.

D'ALESSIO CHIARA

Assistant professor of General Pedagogy at University of Salerno, Department of Human, Philosophical and Educational Sciences University; Invited Professor of Fundamentals of Physiological Physiology in the years 2012/2013 and 2013/2014 at the European University of Rome, Psychoterapist.

DAMIANI PAOLA

Dottore di ricerca in pedagogia speciale, professore a contratto di pedagogia presso l'università di Torino e referente per l'inclusione per l'USR per il Piemonte. Pubblicazioni recenti: Damiani P. (2015b), *Gli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Gli allievi con BES: svogliati, originali o creativi? Il ruolo della scuola: la didattica in aula. L'azione didattica in classe* (capitoli 5-6-10-11) in Pavone M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano: Mondadori Università; con Santaniello A., Gomez Paloma, F. (2015a), *Ripensare la didattica alla luce delle neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa*. Rivista Della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), 14. 83-105.

DE GIUSEPPE TONIA

Dottoranda di ricerca in Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'Educazione: Corporeità, tecnologie ed inclusione, presso l'Università di Salerno – Dipartimento di scienze politiche, sociali e della comunicazione (DISPSC). International Editorial Board Members per la rivista internazionale *ijcrse*, partecipa ad attività di ricerca in ambito universitario dal 2014 sui temi della didattica inclusiva presso l'Università Salerno. De Giuseppe T. (2016) "Mutismo selettivo e flipped inclusion, tra prospettive ecologico-sistemiche e modellizzanti capovolgimenti inclusivi", In Corona F. & De Giuseppe T. Il Mutismo selettivo e la didattica flipped in ottica sistemica. *Italian Journal of special for inclusion*, 4(1); De Giuseppe T. (2016). La didattica inclusiva per Talenti autistici. In F. Corona, *Autismo: un'altra prospettiva*. Roma: Aracne.

DE WAAL PAULA

Esperto in e-learning management, technology enhanced learning e metodologie innovative per la formazione continua; componente dell'Osservatorio Regionale del Veneto sulla qualità della Formazione in ambito ECM e docente a contratto presso diverse Università italiane come l'Università di Padova, Udine, Verona e Salesiana. I suoi principali ambiti di ricerca sono: i framework progettuali della formazione continua, l'ubiquitous learning e i dispositivi di learning analytics. Tra le sue pubblicazioni recenti: (2012) SOS ulcera e-learning: un progetto di formazione continua integrata sulle lesioni cutanee nell'anziano nella Regione Veneto, Jour-

nal of e-Learning and Knowledge Society, 8, 1; (2011) Il framework progettuale delle lauree online della Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli studi di Padova, Paradigmi Emergenti di Apprendimento e Costruzione della Conoscenza, 190-197, *ISFOL*.

DELLA GALA VALENTINA

Laurea in Storia Contemporanea, Master in Multimedia Content Design; dopo un periodo di lavoro presso istituti pubblici e privati attivi nell'ambito della formazione (tra cui European Training Foundation), nel 2010 ho conseguito il PhD presso University College of London. Collaboro con l'Indire dal 2011 in progetti volti a favorire l'inclusione delle tecnologie digitali nella didattica.

DI PALMA DAVIDE

Laurea in Scienze Economiche e Finanziarie – Dottorando di Ricerca in “Scienze delle Attività Motorie” - curriculum “Organizzazione e Gestione delle Attività Motorie e Sportive” (XXIX Ciclo), presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli “Parthenope”. Autore di numerose pubblicazioni, su Riviste italiane ed internazionali, inerenti lo “Sport Management” ed il “Social Management”.

DI STASIO MARGHERITA

PhD in “Contenuti strumenti e problemi della comunicazione”, *Giovani Ricercatori* 2005, all'Indire dal 2007, attualmente si occupa di crescita professionale del personale docente e innovazione della didattica e della formazione con le nuove tecnologie. Da ottobre 2014 è ricercatrice e referente del progetto di ricerca “Valore formazione”. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) “Origine e contesti di uso del Piano di Miglioramento: dalle organizzazioni alle scuole”, in M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Junior; (2013) “Dall'idea al progetto: una classe ‘su misura’”, in M. Faggioli (a cura di), *Fare didattica nella classe multimediale. Dall'esperienza al modello*, Giunti.

DI STEFANO SALVATORE

Laureato in Scienze delle attività motorie e sportive presso l'Università di Enna “Kore”. Nel 2017 ha collaborato al progetto di ricerca azione “Integrare l'Educazione Fisica nel curriculum della scuola primaria”

DOVIGO FABIO

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).

FERRARI LUCA

Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin”. Dal 2015 è collaboratore del CRESPI, Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante. I suoi campi di interesse riguardano le tecnologie dell'istruzione e l'apprendimento, le risorse educative aperte (OERs), le ICT per l'educazione inclusiva, la ideazione e lo sviluppo di authoring tools e di CSCL pedagogical planners. Tra le ultime pubblicazioni: (2017) con Manuela, Fabbri, I social network a scuola. Indagine esplorativa all'interno di tre scuole secondarie di primo grado della regione Emilia-Romagna, *Annali Online... della Didattica e della Formazione Docente*, 9, pp. 164-194; (2017) Implementazione e sostenibilità di nuove tecnologie in El Salvador, *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 2, pp. 158 – 165.

FRISO VALERIA

Ricercatrice a tempo determinato presso il Dipartimento di Scienze Dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna dove si occupa di formazione degli adulti nell'ambito della Pedagogia Speciale. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca presso l'Università di Padova. Tra le ultime pubblicazioni: (2017) Con Chassot Benincasa Meirelles, Melina; Roberto, Dainese, A Educação Especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida

adulta, *Revista Educação Especial*, 30, 189–202; (2017) *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Milano, Guerini e Associati.

GIUNTA INES

Dottore di ricerca in Fondamenti e metodi dei processi formativi, orienta i propri interessi di ricerca lungo tre principali direzioni di indagine, tra di esse fortemente interconnesse in quanto tutte riguardanti gli aspetti pedagogici dei processi generativi di conoscenze complesse. È responsabile e coordinatore scientifico del progetto di ricerca *flessibilMENTE*. Fra le ultime pubblicazioni: (2014) *flessibilMENTE*, Pensa MultiMedia, Lecce; (2013) *Epistemologia generativo-sistemica*, Catania.

GOLA GIANCARLO

Insegna Pedagogia e Didattica. Collabora con gruppi di ricerca a livello internazionale sulle tematiche della formazione dei docenti e sulle metodologie della ricerca educativa. Tra le sue ultime pubblicazioni si rammenta: Gola G. (2010). *La didattica nascosta. Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti*. Padova: Ed. Cleup; Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*. Milano: Franco Angeli.

GRECO CARLA

Laureata in Scienze e tecniche dell'attività motoria e sportiva per la tutela della salute presso l'Università di Enna "Kore". Dal 2014 al 2016 è stata Tutor Sportivo Scolastico nel Progetto "Sport di Classe", finanziato dal Miur e dal Coni.

GUERRINI VALENTINA

Dottoressa di Ricerca in Scienze della Formazione Primaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Cultrice della materia in: Pedagogia di genere e delle pari opportunità e in Pedagogia delle politiche educative e scolastiche. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) *Le trasformazioni del ruolo dell'insegnante verso una consapevolezza riflessiva*, in Corsi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 167-178; (2013) *Promuovere capacità in un'ottica di empowerment al femminile nella scienza*, *Formazione & Insegnamento*, 3, pp.171-178.

LISIMBERTI CRISTINA

Assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e esperto del Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm). Svolge attività didattica e di ricerca nell'ambito della metodologia della ricerca, della progettazione e della valutazione in campo educativo e formativo. Tra le ultime pubblicazioni: C. Lisimberti (2017). "La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills", in L. Ghirotto (Eds.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*, Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, pp. 52-61 e C. Lisimberti, K. Montalbetti (2016). "Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca fra teoria e pratica", in *Scuola Democratica*, pp. 687-706.

MANGIONE GIUSEPPINA RITA

Primo Ricercatore presso Indire e referente scientifico, per il Nucleo Territoriale SUD, della metodologia di ricerca e della sperimentazione condotta in EDOC@WORK3.0. La sua attività si concentra sull'osservazione e analisi delle pratiche situate in classe analizzando i processi e le dimensioni attraverso cui prende forma e maturano nuove modalità di insegnamento e apprendimento. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *L'Università che cambia. Tecnologie emergenti e prospettive educative*, Pensa; (2013) *Istruzione adattiva. Approcci, tecniche e tecnologie*, Pensa.

MARGIOTTA UMBERTO

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.

MARGOTTINI MASSIMO

Professore associato di Didattica generale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove dirige il centro CAFIS (Centro di Ateneo per la Formazione e lo Sviluppo Professionale degli Insegnanti di Scuola Superiore). Svolge attività di ricerca sui temi dell'Orientamento scolastico e professionale e sull'uso integrato delle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione nella organizzazione della didattica. Ha partecipato con proprie Relazioni scientifiche a convegni nazionali ed internazionali ed è autore di numerose pubblicazioni, tra monografie, saggi, articoli e prodotti multimediali.

MELCHIORI FRANCESCO M.

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 psicomètria presso l'Università Niccolò Cusano di Roma. È autore del volume *Modelli psicomètrici nella valutazione delle competenze* e coautore di *La prova preselettiva per il concorso a cattedra*. Roma: Anicia.

MELCHIORI ROBERTO

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 ed 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.

MINELLO RITA

Professore Associato nel settore 11/D1 presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, ricopre l'insegnamento di Storia Sociale dell'Educazione. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Coordinatrice del Comitato Editoriale della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2016). [Curatela]. *Educazione di genere e inclusione. Come ricomporre le frontiere dell'alterità*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2016). [Articolo]. Buone scuole per la "Buona Scuola" / Good Schools for the "Good School". In Minello R. (a cura di). *Ripensare la Buona scuola / Rethinking the "Good School"*. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico XIV(2) Supplemento, 15-27. Lecce, Pensa MultiMedia.

MONTALBETTI KATIA

Professore associato di Pedagogia sperimentale nella Facoltà di Scienze della formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e Coordinatore del Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm); nella sua attività di scientifica e di insegnamento si occupa di metodologia della ricerca, progettazione e valutazione delle politiche, dei sistemi e dei processi in campo educativo e formativo. Tra le ultime pubblicazioni: (2017) *L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. Implicazioni per la didattica universitaria*. DOI 10.6092/unibo/amsacta/5633. In: *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione. A cura di: Ghirotto, Luca. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, pp. 62-71. ISBN 9788898010691.

MULÈ PAOLINA

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso il DAPPSI della. Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Catania. Ha insegnato nei Corsi SISIS e si interessa, da diversi anni, secondo una prospettiva storico-teorica, di problemi epistemologici di pedagogia generale applicati alle situazioni educative specifiche, con particolare riferimento alla formazione del docente e degli operatori sociali. Fra le ultime pubblicazioni:

(2012) *Ruolo e competenze del tutor nella relazione educativa tra docente e studente universitario non udente*, Cooperativa Ragazzi In Volo, Ragusa-Catania; (2013) (a cura di) *La pedagogia come problema del recupero e dell'integrazione tra teorie e prassi*, (Atti del convegno 15-16 febbraio 2013 Catania).

NICOLOSI SIMONA

Ricercatrice di Psicologia generale e docente di Psicologia dello Sport e di Funzioni cognitive ed emotive nelle attività motorie presso l'Università di Enna "Kore". I suoi interessi di ricerca e le sue pubblicazioni degli ultimi anni riguardano i fondamenti epistemologici e metodologici dell'educazione motoria, la co-disciplinarietà in educazione fisica e l'autopercezione corporea in adolescenza.

OLIVIERI DIANA

Psicologa, Criminologa, Dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione, Assegnista di ricerca in Pedagogia sperimentale, Titolare del Corso di Criminologia minore, presso l'Università Niccolò Cusano telematica Roma. Tra le pubblicazioni recenti: (2014) *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze*, Franco Angeli; (2011). *Mente, Cervello ed Educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*, Pensa MultiMedia.

PASTENA NICOLINA

Dottore di Ricerca in "Metodologia della Ricerca Educativa" presso l'Università degli Studi di Salerno. Già docente a contratto in molteplici Atenei italiani, copre ora la cattedra di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi Carlo Bo di Urbino e la cattedra di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Scuola di Medicina dell'Università degli Studi Federico II di Napoli. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) con D'Anna, C., Damiani, P., Gomez Paloma, F., *Disturbi specifici di apprendimento ed Embodied Cognitive Science*. Rivista "L'integrazione scolastica e sociale" Erickson, 14; (2015) con Minichiello, G., *Neurophenomenology and neurophysiology of learning in education*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences-Elsevier*, 174, 2368-2373.

PELUSO CASSESE FRANCESCO

Professore Associato di Didattica e Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi "Niccolò Cusano", Roma dove è titolare delle cattedre di Didattica e Pedagogia Speciali, Metodi e Didattiche delle Attività Motorie e Psicobiologia presso il CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Psicologia. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con Melchiori F. M., *Pensare e agire con creatività: è possibile valutare le due manifestazioni? Thinking and acting creatively: are we able to assess these two manifestations?* *Formazione & Insegnamento*, XII,3, 89-102; (2013). *Ripensare i processi formativi in forme policentriche valorizzando la personalizzazione del percorso: una visione parallela apprendimento-allenamento fisico. Rethinking educational processes in multi-centred forms that enhance the value of the formative path: Parallelisms between learning and physical training.* *Formazione & Insegnamento*, XI,4 143-149.

PETTENATI MARIA CHIARA

Da Gennaio 2014 dirige per l'Indire l'Area di ricerca "Formazione" occupandosi di formazione del personale della scuola. Ingegnere Elettronico e Dottore di Ricerca in Telematica e Società dell'Informazione, svolge attività di ricerca e di didattica nel campo delle tecnologie dell'educazione per gli adulti e per la formazione del personale della scuola. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) con Mangione, G.R. Garzia. M., *Time and Innovation at school. The efficacy of Spaced Learning in classroom*, in Mafalda Carmo (eds) *Education Applications & Developments II*, WIARS: Portugal; (2016) Con Mangione G.R, Rosa A., Magnoler. P & Rossi PG (2016) *Induction Models and Teachers Professional Development Some results and insights from the pilot experience of Newly Qualified Teachers 2014/2015, Je-Iks, Journal of e-Learning and Knowledge Society*, I2(3).

PIGNALBERI CLAUDIO

PhD in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale, attualmente ricopre l'incarico di Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma

TRE. Tra le ultime pubblicazioni: *Il Q-SORT degli apprendimenti (IQA). Un'indagine sulle pratiche formali, informali e non formali degli studenti universitari*, in Alessandrini G. & De Natale M.L. (a cura di), "Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?", *Pensa Multimedia*, Lecce-Brescia 2015; *Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach*, in *Rivista Metis "L'educazione ai tempi della crisi. Ricostruire un'idea di futuro nella società del disincanto"*, V, 1, 6/2015.

RIA DEMETRIO

Ricercatore (TD) nel settore scientifico disciplinare M-Ped/04 "Pedagogia sperimentale" Università del Salento. I suoi principali temi di ricerca riguardano i processi di costruzione dell'affidabilità nell'insegnamento e apprendimento e le implicazioni del modello di *learnfare* sulla formazione di *capabilities* sia in contesti istituzionali (formali), sia socio-organizzativo-lavorativi (non formali-informali). Alcuni recenti prodotti della ricerca sono: (2014) *L'esperienza educativa come problema epistemologico. Per una rilettura del pensiero di J. Dewey*, Roma; (2014) *La dimensione epistemologica: la capacitazione come educazione alla scelta alla relazione e alla possibilità*, in, *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Lecce.

ROSSI FRANCESCA

Dottoranda di ricerca in Teoria e ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Membro del gruppo di lavoro sull'Orientamento del Progetto CREI "Creare reti per gli immigrati" dell'Università Roma Tre, dove è anche Cultore della materia presso la Cattedra di Didattica Generale del Prof. Massimo Margottini.

SALMERI STEFANO

Abilitato alla prima fascia settore M-PED/01 dal 30/03/2017, principali campi di ricerca: pedagogia e politica, ermeneutica ed educazione, differenza, educazione alla cittadinanza e alla democrazia, intercultura, educazione nel pensiero ebraico-chassidico. Ultime due pubblicazioni: *Manuale di pedagogia della differenza*, Leonforte (En), Euno Edizioni, 2013; *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, Edizioni ETS, 2015 (vincitore Premio Italiano di Pedagogia SIPED – III Edizione 2016).

SANCÉN CONTRERAS FERNANDO

Docente dell'Universidad Autónoma Metropolitana a Xochimilco (Mexico). Co-dirige insieme alla prof.ssa Anita Gramigna, Università di Ferrara, il gruppo di lavoro per una ricerca dal titolo "Le basi neurobiologiche della conoscenza". È autore di numerose pubblicazioni, tra monografie, saggi, articoli e prodotti multimediali.

SGAMBELLURI ROSA

Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università Telematica Pegaso. Nel 2013 è autrice di una monografia dal titolo "Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito" e nel 2012 è autrice di un articolo internazionale dal titolo "Italian school and integration: the strategic role of movement education" - *Journal of Educational and Social Research*.

SISTI FEDERICA

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.

TAFURI DOMENICO

Laurea in Medicina e Chirurgia. Abilitazione all'esercizio della professione di Medico-Chirurgo. Specializzazione in Medicina dello Sport. Dottorato di Ricerca in Morfologia Umana

e Sperimentale (Macroscopica, Microscopica e Ultrastrutturale). Attualmente è in servizio presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" in qualità di Professore di I Fascia, settore disciplinare MEDF/02 (sette concorsuale 11/D2). Dall'Anno accademico 2012-2013 è Presidente di Corso del Corso di Laurea in Scienze Motorie presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope. Delegato del Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" per la Disabilità.

TORREGIANI GIULIA

Laureata in psicologia, collaboratore scientifico Laboratorio di Ricerca Scientifica sull'educazione alla salute H.E.R.A.C.L.E. (Health Education Research Area Center Learning and Evaluation), concentra i suoi studi sulle tematiche della Didattica e Pedagogia Speciale, Psicologia dello sviluppo, Psicologia dell'educazione.

TRINCHERO ROBERTO

Roberto Trinchero insegna Pedagogia Sperimentale e Metodologia della ricerca educativa presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli studi di Torino. Si occupa di ricerca empirica in educazione, potenziamento cognitivo e progettazione e valutazione di processi formativi. Tra le sue recenti pubblicazioni: (2017) *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*; *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano: Rizzoli Education; (2015) (con D. Robasto) *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, Milano: Franco Angeli.

VACCARELLI ALESSANDRO

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università dell'Aquila. I suoi temi di ricerca riguardano la pedagogia interculturale e la pedagogia dell'emergenza. Attualmente è direttore del Master in Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali e coordinatore scientifico del Progetto "Velino for Children" (Sisma 2016 di Amatrice). Tra le sue ultime pubblicazioni in tema di pedagogia dell'emergenza si segnalano: (2015). *Emotions and representations of "the city" after the 2009 earthquake in L'Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context. Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*. 10 (3): 81-118. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.

VISCONTI ELENA

Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Salerno. Insegna Pedagogia generale presso il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione. È autrice dei volumi: (2011) *Processi educativi e apprendimento elettivo. Fenomenologia dello sviluppo tra implicito ed esplicito*, Pensa, Lecce; (2015) *Risonanze emotive in adolescenza. Ricerca educativa e prospettive pedagogiche*, EdISES, e di diversi articoli scientifici e saggi pubblicati in Riviste e Volumi collettanei.

ZAPPELLA EMANUELA

Dottoranda 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.

