

---

# RESPONSABILITÀ PEDAGOGICA E RICERCA EDUCATIVA

---

## PEDAGOGICAL RESPONSIBILITY AND EDUCATIONAL RESEARCH

---

a cura di / editors  
Umberto Margiotta

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

P. Aiello, F. Bagnoli, L. Boni, C. Bono, M. Caligiuri, D.M. Cammisuli, R. Ciabrone, A.M. Colaci, F. Corona, I. Cusinato, F. Bagnoli, M. De Angelis, T. De Giuseppe, D.C. Di Gennaro, V. Di Martino, Y. Estrada Ramos, E. Freschi, L. Girelli, A. Gramigna, E. Gülbay, D. Gulisano, A. Guarino, M.A. Impedovo, R. Izzo, A. La Marca, N. Lovecchio, G. Lucchesi, U. Margiotta, S. Marvilliers, F. Melchiori, R. Minello, S. Miranda, J.G. Olley, G. Pacini, C. Palpacelli, L. Paradiso, D. Parmigiani, K.H. Peterlini, S. Pignato, M. Tempesta, C. Torre, A. Torres Valenzuela, A. Tovazzi, R. Vegliante, Y. Vezzoli, A. Vischi

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. 1/2018:** Maria Luisa Boninelli (Università Ca' Foscari, Venezia), Diana Olivieri (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari, Venezia)

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

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

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

**ABBONAMENTI:** Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00  
Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:  
[abbonamenti@edipressrl.it](mailto:abbonamenti@edipressrl.it)

**FINITA DI STAMPARE APRILE 2018**

# Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

# La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

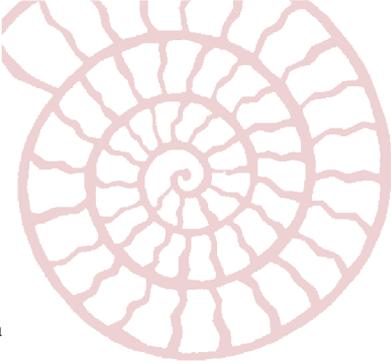
Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, Università Cà Foscari, Venezia

## Esperti invitati per il 2017

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



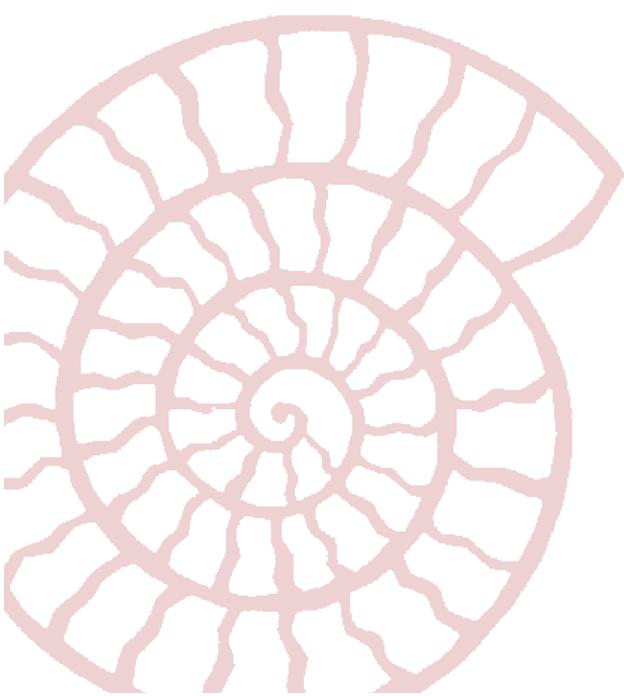
Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenophe  
Prof.ssa Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile  
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento  
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze  
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia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

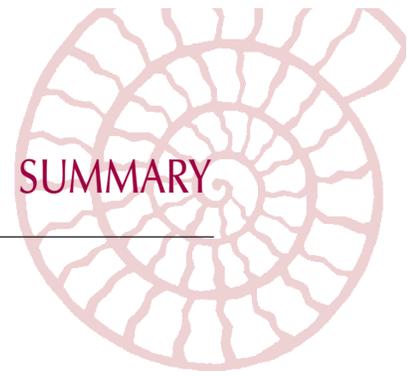


Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari  
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo  
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova  
Dott. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma  
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara  
Prof. John Polesel, Università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

### **Ringraziamenti**

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





- 13 Editoriale / Editorial**  
 by **Umberto Margiotta**  
 Responsabilità pedagogica e ricerca educativa / *Pedagogical Responsibility and Educational Research*

**PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES**

- 17 Mario Caligiuri**  
 Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68 / *The amoral slapdash attitude. A consideration about the 1968 educational responsibility*
- 35 Davide Maria Cammisuli**  
 La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione / *The educational-administrative leadership of the school leader: A critical reflection on the role in the light of the evaluation*
- 43 Anna Maria Colaci**  
 Educare gli adulti. Un momento di riflessione in Salvatore Colonna (1921-2003) / *Educating adults. A moment of reflection in Salvatore Colonna (1921-2003)*
- 51 Enrica Freschi**  
 Quale approccio alla lettura prima di saper leggere / *How to approach reading before learning to read*
- 67 Anita Gramigna**  
 Strategie dell'anti-formazione: il presente della distopia / *Anti-formation strategies. The present of dystopia*
- 79 Giulia Lucchesi**  
 Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo / *Softening school transitions for the formative success*
- 93 Rita Minello**  
 Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali / *Constructivist Museums: Between Theories of Knowledge, and Non-formal and Informal Theories of Learning*
- 109 Loredana Paradiso**  
 Maltrattamento e abuso dell'infanzia nelle istituzioni educative e formative: dall'analisi del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione e di intervento per un modello di buon trattamento / *Child maltreatment and abuse in educational and training institutions: from the analysis of the phenomenon to the definition of prevention and intervention actions for a model of good treatment*
- 121 Salvatore Pignato**  
 L'evoluzione del concetto di cura del corpo: la prospettiva filosofica e le neuroscienze / *The evolution of the concept of body care: the philosophical perspective and the neurosciences*

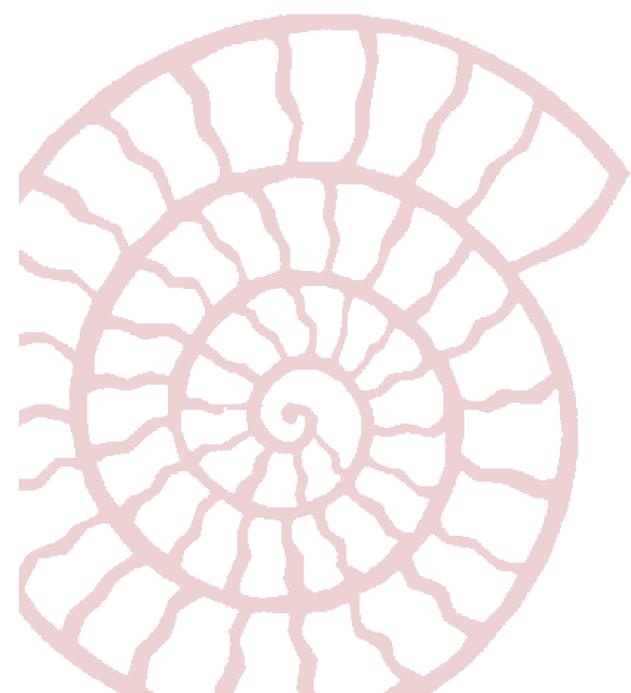
- 129** **Marcello Tempesta**  
Responsabili della memoria. Senso della temporalità e prospettiva educativa / *Memory Responsible. Sense of temporality and educational perspective*
- 141** **Marcello Tempesta**  
Responsabili della ragione. Insegnamento della filosofia e prospettiva educativa / *Reason Responsible. Teaching of Philosophy and Educational Perspective*
- 153** **Yvonne Vezzoli, Alice Tovazzi**  
Il Valore Pedagogico della Gamification: Una Revisione Sistemica / *The Pedagogical Value of Gamification: A Systematic Review*
- 161** **Alessandra Vischi**  
Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa / *Agenda 2030, young people and Higher Education. Between pedagogical responsibility and educational research*

#### RICERCHE ED ESPERIENZE / INQUIRIES AND EXPERIENCES

- 177** **Paola Aiello, Diana Carmela Di Gennaro, Laura Girelli, John Gregory Olley**  
Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota / *Inclusion and teachers' attitudes towards students with Autism Spectrum Disorders: reflections from a pilot study*
- 189** **Tonia De Giuseppe, Raffaele Ciambrone, Felice Corona**  
La sperimentazione inclusiva di approcci sistemici nella didattica capovolta / *The inclusive experimentation of systemic approaches in flipped teaching*
- 205** **Valeria Di Martino**  
Efficacia di un intervento didattico innovativo per il potenziamento del problem solving sugli studenti di origine straniera / *Effectiveness of an innovative teaching action to foster problem solving of foreign students*
- 227** **Yolanda Estrada Ramos**  
Seguimento a graduados/as del Profesorado en Historia y Ciencias Sociales, Universidad de San Carlos de Guatemala / *Follow-up to graduates of the Faculty in History and Social Sciences, University of San Carlos de Guatemala*
- 241** **Alessio Guarino, Sandrine Marvilliers, Giovanna Pacini, Franco Bagnoli**  
Migliorare l'insegnamento delle scienze nelle scuole primarie: FoCoSTEP, un'esperienza francese di accompagnamento formativo / *Improving Science Teaching in Primary Schools: FoCoSTEP, a French Experience of Training Support*
- 251** **Elif Gülbay, Alessandra La Marca, Caterina Bono**  
Espressione scritta per lo sviluppo della creatività e della capacità critica in Università / *Written expression for creativity and critical thinking development in University*
- 271** **Daniela Gulisano**  
Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa / *Professional identity and storytelling. The analysis of the work as a new training methodology*

- 279 **Maria Antonietta Impedovo**  
 Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia / *Reflective approach and practice alternation and theory in teacher training: a case study in France*
- 289 **Riccardo Izzo, Claudia Palpacelli**  
 Elementi determinanti correlati alla più corretta costruzione del lavoro di allenamento e della performance nello sport. L'Attentivita' Operativa valutata tramite l'Inattentive Blindness Paradigm nel multisport / *Determinative elements related to a more correct construction of training session and performance in sport. Operative Attentiveness assessed through the Inattentive Blindness Paradigm in the multisport*
- 305 **Nicola Lovecchio, Antonio La Torre, Naïke Della Vedova**  
 Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: l'attività motoria come compensatore dei DSA / *From spatial experience to the area of a paper: physical activity to overcompensate SLD*
- 315 **Francesco Melchiori**  
 Scuola e benessere degli studenti: l'influenza dell'ansia sulle skills emotive e sociali / *Schooling and student wellbeing: influence of anxiety on emotional and social skills*
- 333 **Davide Parmigiani, Luca Boni, Ilenia Cusinato**  
 Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto / *How to inform students about summative assessment. Strategies to make formative the mark*
- 347 **Karl Hans Peterlini**  
 L'apprendimento come esperienza. Un metodo di orientamento fenomenologico per comprendere l'apprendimento: la ricerca sulle "scene di senso" / *Learning as experience. A phenomenological oriented research approach for understanding learning: the Vignette-Research*
- 359 **Artemis Torres Valenzuela, Yolanda Estrada Ramos, Anita Gramigna**  
 Lo spirito dei padri. Educazione e perdita presso la popolazione Garífuna di Livingston in Guatemala / *The spirit of the fathers. Education and loss in the Garífuna population of Livingston, Guatemala*
- 373 **Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Marta De Angelis**  
 Video-documentare l'azione in situazione: il lavoro di gruppo nel laboratorio Rimedi@ / *Video-document action in situation: the group work in the Rimedi@ lab*

#### COLLABORATORI / CONTRIBUTORS





# EDITORIALE / EDITORIAL

## Responsabilità pedagogica e ricerca educativa

### Pedagogical Responsibility and Educational Research

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

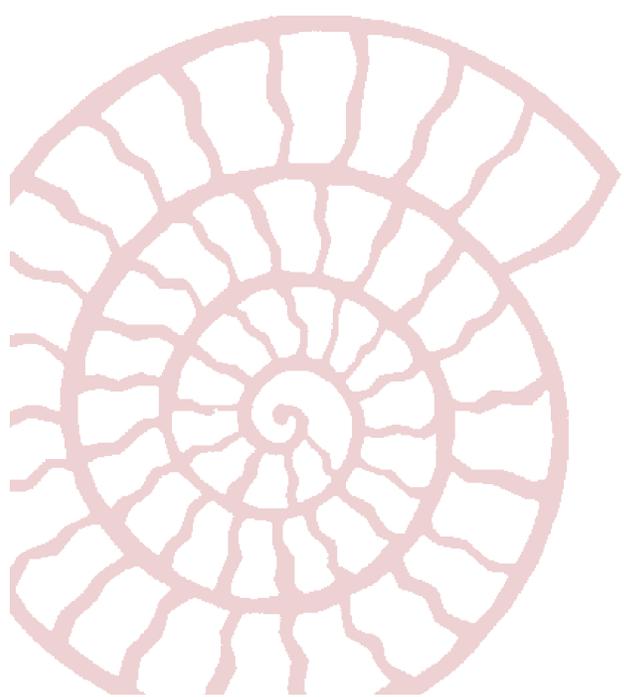
Questo numero ha come obiettivo quello di condividere e diffondere le più recenti ricerche avviate nel campo del rapporto tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa. Nella società odierna, e per tutti gli attori sociali chiamati a tale compito, la responsabilità pedagogica di educare, istruire o formare si impone come sfida non tecnica o metodologica ma esistenziale. Dunque richiamano a ciascuno la teoria dell'esistenza che ciascuno evolve nei più diversi stili di vita e attraverso le più singolari forme di esperienza, di emozione e di conoscenza.

Per dirla con Franco Frabboni, la ricerca pedagogica si trova ancor oggi a dover scegliere se rimanere egoisticamente rinchiusa nei confini delle «contrade boreali» o se, al contrario, affrontare la sfida dell'«attraversamento epistemologico» e avventurarsi in un viaggio «pieno di incertezze ermeneutiche per incontrare un mondo altro dell'educazione». Una pedagogia, questa, del possibile e del trascendentale, disponibile alla [...] contaminazione culturale (la spinta epistemica per andare oltre i confini etnici); [al] rispecchiamento dei meticcianti (e la tensione ermeneutica per farsi illuminare da più pelli antropologiche); [alle] ibridazioni epistemiche (e l'amore coraggioso per i tramonti dei dogmatismi, dei fondamentalismi e delle metafisiche)". (F. Frabboni, *La scuola rubata*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 33).

E allora il numero focalizza la sua attenzione su studi e ricerche che possano contribuire ad orientare educatori, genitori, insegnanti e formatori rispetto ai seguenti quesiti:

- In che modo, e a quali condizioni, la realtà educativa interroga la ricerca, sottoponendosi al suo interesse sottolineando problemi e campi di indagine, con l'intenzionalità di definirsi in maniera compiuta non riconoscendosi sufficiente nello spazio di riflessione individuale e di relazione?
- In che modo la ricerca interpella la realtà educativa re-agendo ai condizionamenti sociali ed istituzionali?
- In quali modi e confrontandosi con quali problematiche centrali al futuro dell'uomo, la ricerca educativa si misura con le problematiche dell'innovazione e del cambiamento proponendosi dinamica, plurale, aperta?
- Per quali vie, nei campi dell'istruzione, della formazione, dell'educazione, la ricerca annuncia la pratica, senza farsi modello o teoria ma proponendosi come spazio di pensiero critico e di responsabilità pedagogica?

Ancora una volta gli Autori hanno risposto numerosi e presentato prospettive sfaccettate, che trovano sempre spazio in *Formazione & Insegnamento*.



---

Prospettive Teoriche  
Theoretical Perspectives







# Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68

## The amoral slapdash attitude. A consideration about the 1968 educational responsibility

---

Mario Caligiuri

Università degli Studi della Calabria  
mario.caligiuri@unical.it

### ABSTRACT

During the protests of 1968, students who attended university and school intercepted the Zeitgeist. It caused an unexpected uprising and epochal consequences. Nowadays, after half a century, it has deeply changed society to some, while it is the origin of society's main diseases to others. The answer to students' claims was the simplification of educational programmes. It created a slapdash attitude, definable amoral because of its results. This paper suggests the necessity for young people to revolt and to ask for more meritocratic and flexible schools and universities, capable of offering appropriate expertise to face the furious change of time. Teachers should guide students and should open their minds. In this way, they put an end to the amoral slapdash attitude which transformed students in victims. Fifty years on from the protest of 1968, this action is necessary in the unreality and outdatedness of this proposal.

Nel '68 furono i giovani che studiavano nelle scuole e nelle università a intercettare lo spirito del tempo, dando vita a una rivolta inattesa e dalle conseguenze epocali. Oggi, dopo mezzo secolo, per alcuni ha profondamente cambiato la società, mentre per altri è l'origine dei mali principali della società. Alle rivendicazioni degli studenti si è risposto semplificando i percorsi di studio, dando vita a un facilismo che per le conseguenze che ha determinato si può definire amorale. La proposta che emerge da questo saggio è che occorre che i giovani ritornino ad essere in rivolta per chiedere una scuola e una università più meritocratiche e flessibili, in grado di offrire le competenze adeguate per fronteggiare il furioso cambiamento dei tempi. Una scuola con docenti che guidino e aprano la mente degli allievi, ponendo un argine al facilismo amorale, del quale proprio gli studenti sono le prime vittime. A cinquant'anni dal '68, nell'irrealtà e inattualità di questa proposta, si propone la necessità di questa azione.

### KEYWORDS

Pedagogy, Social Pedagogy, Protest of 1968, Teacher training, Amoral slapdash attitude.

Pedagogia generale Pedagogia sociale, Sessantotto, Formazione docenti, Facilismo amorale.

## Premessa

Il '68 nasce nelle università e infiamma la società, cogliendo un bisogno di cambiamento. È stato un fenomeno estremamente complesso in cui sono convissute spinte molteplici e, non a caso, furono i giovani che studiavano a intercettare lo spirito del tempo, dando vita a una rivolta inattesa e dalle conseguenze inedite. Si è evidenziato che “ci sono state solo due rivoluzioni mondiali. Una nel 1848. La seconda nel 1968. Entrambe hanno fallito. Entrambe hanno trasformato il mondo. Il fatto che non siano state previste, e quindi siano state profondamente spontanee, chiarisce perché abbiano fallito e perché abbiano cambiato il mondo” (G. Arrighi, T.H. Opkins, I. Wallerstein, 1992, p. 85). Dopo mezzo secolo, ci sono punti di vista assai divergenti su quello che accadde. Infatti, per alcuni il '68 ha davvero cambiato la società, mentre per altri è l'origine dell'*inverno del nostro scontento*. Sicuramente ha inciso in entrambe le direzioni ma non in modo esclusivo poiché ovviamente hanno concorso tante altre cause, antiche e recenti. A noi interessa mettere in evidenza le ricadute sul piano educativo nel nostro Paese. Inizieremo affrontando le cause delle contestazioni giovanili, poi gli sviluppi che si sono verificati nell'educazione della società italiana, successivamente definiremo il fenomeno di *facilismo amorale* che si è manifestato nelle scuole e nelle università in conseguenza di richieste e scelte politiche demagogiche (E. Giudici, 1969). Infine, ci confronteremo con l'attualità di quella esperienza per trarne possibili indicazioni.

### 1. Come si spiega il '68

Le cause del fenomeno sono diverse e tutte accomunate da un tentativo di cambiamento sociale che proveniva dalle giovani generazioni. Tutto divenne visibile nel 1964 all'Università di Berkeley, in California, dove hanno studiato 94 premi Nobel. All'origine della contestazione degli studenti c'era la guerra in Vietnam, ma sullo sfondo la segregazione razziale e le disuguaglianze sociali dell'America degli anni Sessanta, che avevano fatto emergere una controcultura. Nel gennaio del 1966 la prima occupazione di un'università nel nostro Paese avvenne a Trento, dove gli studenti di sociologia chiedevano una diversa organizzazione degli studi. Tra i protagonisti di allora c'erano Renato Curcio, Margherita Cagol, Marco Boato e Mauro Rostagno. Tra i docenti, Francesco Alberoni, Mario Monti e Beniamino Andreatta. Quest'ultimo pochi anni dopo fu il primo Rettore dell'Università della Calabria, impostandola come un campus americano. A febbraio del 1966, sul giornale del Liceo Classico “Parini” di Milano “La Zanzara” apparve un'inchiesta su “Che cosa pensano le ragazze d'oggi” in cui si affrontava il tema della sessualità e si sosteneva che “La religione in campo sessuale è apportatrice di complessi di colpa”. L'articolo creò scandalo, determinando un processo per oscenità conclusosi con una piena assoluzione. Sempre a Milano, alla “Cattolica” nel novembre del 1967, ci fu un'occupazione degli studenti che consideravano l'università “inadeguata rispetto alle funzioni per cui era stata istituita” (M. Bocci, 2017, p. 8). Tra i protagonisti Nello Casalini, successivamente entrato a far parte dell'Ordine dei Frati Minori, e Mario Capanna, poi fondatore di Democrazia Proletaria, che ha molto approfondito quegli anni (M. Capanna, 1988, 1998, 2008 e 2018).

Nel 1968, esplose prima a Nanterre e poi alla Sorbona il “maggio francese”, provocato da una riforma che intendeva collegare l'università con il mondo del lavoro. Una rivolta segnata da frasi famose quali “*siate realisti: chiedete l'impos-*

sibile”, “vietato vietare”, “tutto e subito” oppure “ce ne pas qu’un debut” o il celebre “l’immaginazione al potere”. Il Presidente della Repubblica Charles De Gaulle inviò i carri armati nelle università, sciolse l’assemblea nazionale e rinvinse le elezioni. Ad agosto, intanto, l’Unione Sovietica aveva invaso la Cecoslovacchia, per bloccare le riforme del socialismo dal volto umano propugnato da Alexander Dubcek. *Il Manifesto delle Duemila parole* di Ludvík Vaculík, pubblicato nel giugno del 1968, aveva rappresentato un potente atto di accusa contro la società creata dal partito comunista. Jan Palach, studente di filosofia, nel gennaio del 1969 compì il gesto estremo di darsi fuoco, rappresentando il simbolo della prima primavera politica: quella di Praga. La rivoluzione culturale in Cina, avviata nel 1966 dagli studenti universitari che protestavano contro i privilegi, raggiunse il punto di scontro più alto proprio due anni dopo.

Tutti questi movimenti, nati in contesti differenti e con motivazioni eterogenee, rappresentavano la richiesta di un cambiamento sociale che scatenò un’ondata di rivolte senza precedenti. Partendo dalle rapide trasformazioni avvenute dopo la fine della seconda guerra mondiale, si mettevano in discussione il principio di autorità espresso dallo Stato, dalla famiglia, dalla scuola e dalle Chiese; il ruolo della donna; il servizio militare; la funzione rieducativa delle carceri; il rapporto della scuola e dell’università con il mondo del lavoro. Una delle rivendicazioni più accese del ’68 era la critica alla razionalità borghese e quindi alle sue istituzioni educative (C. Betti, F. Cambi, 2011) che, secondo i protagonisti, rivelavano l’insensatezza di fondo della società. Infatti, scriveva Herbert Marcuse, icona di quegli anni: “Uno degli aspetti più inquietanti della civiltà industriale avanzata [è] il carattere razionale della sua irrazionalità”. (H. Marcuse, 1967, p.9). Questa critica, pur partendo da constatazioni a volte condivisibili, “per tanti versi metteva in discussione la razionalità *tout court*” (P. Pombeni, 2018, p. 125).

La contestazione, con accenti diversi, divampò principalmente nelle università: da Berlino a Roma, da Città del Messico a Tokio.

I primi anni Sessanta erano stati caratterizzati dalla crescita economica e da eventi quali la fine del colonialismo, la guerra in Vietnam, la rivoluzione cubana, il Concilio Ecumenico Vaticano II e dall’azione di personaggi come John F. Kennedy, Ernesto “Che” Guevara, Giovanni XXIII, Mao Tze Tung, Ho Chi Min, Martin Luther King, Yasser Arafat e poi da intellettuali quali Jean-Paul Sartre ed Herbert Marcuse.

Interessante è il punto di vista di Giovanni Arrighi il quale sostiene che quando in una società il numero dei giovani raggiunge elevate percentuali nella popolazione, si sviluppano le contestazioni sociali (G. Arrighi, 2014). Nel ’68 si era verificata questa circostanza, simile a quella delle primavere arabe del 2010 e 2011.

Pur partendo da motivi comuni ad altri Paesi, in Italia gli eventi identificati con il ’68, si svilupparono con tratti originali, che hanno inciso sui processi educativi e sull’intera società. In pieno boom economico, la lira era la moneta più salda dell’Occidente (1960), l’Olivetti creava il primo personal computer al mondo (1965), il nostro Paese era il terzo produttore di energia nucleare del pianeta (1966). Il Concilio Ecumenico Vaticano II apriva la Chiesa alla modernità e a livello politico si avviava la stagione del centro sinistra, con l’istituzione della scuola media obbligatoria come uno dei punti determinanti. Fu un’importante conquista sociale che raggiunse tutte le aree del Paese, ma avviata con problemi di aule, di docenti, di programmi.

Le cause del ’68 nazionale furono complesse: la generazione dei baby boom che si affacciava all’orizzonte, le trasformazioni provocate dalla televisione, l’acceso benessere economico sostenuto dal sistema educativo gentiliano pen-

sato per le élite, i fermenti religiosi e quelli culturali, le forti presenze politiche cattoliche e comuniste. Aspetti controversi, ma che costituirono il terreno di coltura delle rivendicazioni studentesche, che per molti rappresentarono un “rito di passaggio da un mondo a un altro” (P. Pombeni, 2018, p. 9). L’idea scatenante consisteva nell’ampliamento del diritto allo studio, partendo dalla premessa che il cambiamento sociale iniziasse dalla scuola e attraverso essa si provocasse. Considerazione, peraltro, abbastanza recente, emersa con l’avvento della rivoluzione industriale nell’Ottocento, poiché “l’istruzione popolare, spesso trascurata perché ritenuta poco influente sullo sviluppo della società, era invece la premessa indispensabile per partecipare alla vita di un mondo che diventava sempre più complesso” (C.M. Cipolla, 2002, p. 9).

Gli studenti contestavano il sistema scolastico e accademico, impostato per le classi agiate, tanto che le università nel 1966-67 avevano solo 425 mila iscritti. Inoltre, venivano messi in discussione i pregiudizi degli insegnanti e i loro pochi rapporti umani con gli studenti, la carenza di attrezzature ma soprattutto la discriminazione verso chi proveniva da famiglie economicamente modeste, in contrasto col principio costituzionale stabilito dall’articolo 34: “I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”.

Emerse, poi, una circostanza insolita nelle tendenze rivoluzionarie del ‘68: la critica a un sapere scientifico che aveva frammentato l’unicità del sapere, che invece consente la comprensione alla realtà (E. Morin, 1962). Questa impostazione era legata alla divisione del lavoro e prendeva come riferimento le considerazioni della scuola di Francoforte che aveva coniato il concetto di “specializzazione idiota”.

Nel 1967 l’allora Ministro dell’istruzione Luigi Gui aveva proposto una riforma delle Università, che erano già sovraffollate, prevedendo, tra l’altro, il raddoppio delle tasse universitarie. Questo provvedimento suscitò numerose mobilitazioni negli atenei, dove cominciarono a emergere leader studenteschi come Mario Capanna a Milano, Massimo Cacciari e Toni Negri a Padova, Franco Piperno e Oreste Scalzone a Roma, Adriano Sofri a Pisa. L’evento più clamoroso del ‘68 italiano fu rappresentato dagli scontri del primo marzo alla facoltà di architettura di Valle Giulia dell’Università “La Sapienza” di Roma, che vide coinvolti per l’unica volta insieme studenti di estrema destra e di estrema sinistra, unitamente a chi era senza colore politico. Tra gli altri, parteciparono Ernesto Galli della Loggia, Giuliano Ferrara, Paolo Liguori, Stefano Delle Chiaie e il milanese Aldo Brandirali. Ci furono 228 fermi e 10 arresti. Il quotidiano del Partito Comunista “L’Unità” titolava: “Polizia scatenata contro gli studenti romani”. Pier Paolo Pasolini, in una poesia scritta nell’immediatezza, evidenziò però una lotta di classe rovesciata. Rivolgendosi agli studenti scrisse: “Quando ieri a Valle Giulia avete fatto a botte/ coi poliziotti,/io simpatizzavo coi poliziotti./Perché i poliziotti sono figli di poveri” (P.P. Pasolini, 1972).

Nel maggio ‘68, in coincidenza con gli eventi francesi, tutte le università italiane erano occupate tranne la “Bocconi” di Milano. Questo vitalismo coinvolgeva gli atenei, ma non tutti nello stesso modo: quelli del Nord in misura maggiore (che erano più numerosi) e alcune facoltà rispetto ad altre, come Lettere alla “Cattolica” di Milano, Sociologia a Trento e Architettura, Lettere, Ingegneria e Fisica a “La Sapienza” di Roma. A marzo del 1969 gli studenti di destra occuparono il rettorato dell’università di Messina. La protesta si allargò e coinvolse tutti i settori della società. Nell’autunno del 1969, circostanza unica rispetto a quello che stava accadendo in Europa, le rivendicazioni degli studenti si saldarono con quelle degli operai con scioperi e manifestazioni che si svolsero in tutto il Paese. Emersero prepotenti richieste di forme di democrazia diretta, come ogni volta

che, con tutti gli equivoci e le contraddizioni, ci sono delle ribellioni di massa, poiché si intendeva fare partecipare un numero maggiore di persone alle decisioni collettive. Questa saldatura tra studenti e operai, che durò circa quattro anni, uesta saldatura tra studenti e operai che durò circa 4 anni, Qprovocò l’emanazione dello Statuto dei lavoratori, che prevedeva interventi su salari, pensioni, orario lavorativo, diritto di assemblea, consigli di fabbrica (G. Giugni, 1979). Erano i tempi in cui si teorizzava che l’aumento dei salari fosse una variabile indipendente dalla crescita economica. Cesare Zavattini, nella sua qualità di Presidente dell’ANAC (allora acronimo dell’Associazione Nazionale dei Cineasti Democratici), contestò la Biennale del Cinema di Venezia, occupando la sala “Volpi”. Contemporaneamente esplose la rivolta nelle carceri (M. Graziosi, 1988). In un volantino del luglio 1969 dell’assemblea studenti e operai di Torino si leggeva: “Cosa vogliamo: tutto” (Quaderni Piacentini, 1969, p. 213; A. Ventrone, 2012). Le conseguenze politiche e sociali sono state enormi, dalla trasformazione della società con l’ampliamento dei diritti e del ruolo della donna ai germi del terrorismo politico di destra e di sinistra (G. Galli, 1985). Proviamo però a concentrarci specificatamente su quelle educative che probabilmente sono state le più profonde, benché ci sia un’ovvia interazione con tutti gli altri ambiti.

## 2. Le conseguenze sull’educazione nella società italiana

In questi cinquant’anni le conseguenze sulla società italiana sono state imponenti dal punto di vista educativo, tanto che si sono susseguite innumerevoli riforme dell’istruzione e dell’università (F. Dal Passo, A. Laurenti, 2017; S. Paleari, 2014). Allora, la reazione del sistema politico di fronte alle rivendicazioni studentesche e sindacali fu di aprire le porte: istituzione degli asili nido statali, esame di maturità sperimentale e provvisorio (poi durato 30 anni), accesso a tutte le facoltà universitarie con qualsiasi tipo di diploma rimuovendo il vincolo della legge Gentile. Vennero richiesti, e i professori acconsentirono, esami di gruppo, con l’idea che questo favorisse la collaborazione e non la competizione tra le persone, abituasse al confronto e al linguaggio pubblico e che in un certo senso recuperasse lo spirito delle origini delle università medievali dove gli studenti avevano molta voce in capitolo, ma ciò avveniva in quanto con le loro rette contribuivano al mantenimento dello *studium*. In alcune scuole e facoltà limitate e ben definite, si verificarono promozioni con il 6 o il 18 o addirittura il 27 politico (tale era la valutazione di Paolo Portoghesi alla Facoltà di Architettura a Milano), contribuendo a un dannoso livellamento. L’idea era quella che il voto gerarchizzasse e contribuisse a mantenere inalterate le differenze di classe e la divisione del lavoro tra manuale e intellettuale. Quella che si chiedeva all’università era una formazione generale non finalizzata esclusivamente alla specializzazione. Ai nostri giorni, Roger Abravanel ha sostenuto che “le università italiane sono diventate il simbolo nazionale dell’assenza del merito” (R. Abravanel, 2008). Questo fenomeno, peraltro, va inquadrato in un contesto globale, dove, secondo un filosofo canadese “i mediocri hanno preso il potere” (A. Deneault, 2017, p. 35). Da evidenziare che in conseguenza delle contestazioni giovanili del ‘68, lo svolgimento degli esami di gruppo e le richieste del voto politico non facevano parte delle rivendicazioni studentesche di nessun altro Paese. Infatti gli studenti statunitensi, francesi o cinesi non richiedevano facilitazioni negli studi né le autorità politiche e accademiche le proponevano. Non va dimenticato che le prestazioni degli studenti, ora come allora, sono intimamente influenzate dalle condizioni di partenza delle famiglie e dalle capacità cognitive acquisite nei primissimi anni di vita (F.

Cunha, J.J. Heckman, 2007 e V. Daniele, 2014). Il '68 ha determinato molte trasformazioni, a cominciare dai rapporti tra i sessi, ma anche molte sciagure, tra le quali la scomparsa del merito, dimensione educativa per eccellenza. Francesco Gucini ricorda: "il '68 ha trasformato la società" [ma] se penso alla scuola e all'università vedo i disastri che la morte del merito ha provocato. Non ci siamo ancora ripresi" (A. Gnoli, 2017).

La risposta del sistema politico, scolastico e accademico italiano alle contestazioni del '68, più che intervenire sui nodi di fondo, fu quella di facilitare i percorsi scolastici (M. Bontempelli, 2016). Si è così materializzato il *facilismo*, cioè la semplificazione degli studi nell'intenzione di ridurre le differenze sociali e includere fasce più larghe di popolazione. In questo modo, sono stati proprio i giovani ad avere le conseguenze più negative, poiché si è abbassato nel complesso il livello della qualità degli studi limitando successivamente l'espletamento di funzioni sociali ed economiche nell'interesse generale.

Altro tema è la *partecipazione degli studenti*. Dopo l'iniziale sbandamento, i partiti cercarono di prendere in mano la situazione politicizzando, per quanto possibile, la partecipazione nelle università attraverso le loro organizzazioni giovanili. Lo stesso schema si ripeté poi nelle scuole superiori, dove, con i decreti delegati del 1974, studenti e genitori ebbero modo di condividere la gestione della scuola. Dopo un coinvolgimento iniziale, attualmente la partecipazione effettiva degli studenti sia nelle università che nelle scuole va scemando e si è burocratizzata, senza incidere sui meccanismi di fondo.

Uno degli aspetti ripetutamente affrontati nel '68 fu quello che attualmente definiremmo *disinformazione*. Eugenio Scalfari riferendosi al "Corriere della Sera" sosteneva che sugli accadimenti del '68 il quotidiano milanese manipolasse l'opinione pubblica attraverso l'uso delle informazioni. Tendenza esplosa con l'avvento della *società della disinformazione*, che si realizza nel modo opposto rispetto a mezzo secolo fa: prima con la limitazione delle informazioni e adesso con il suo eccesso: in entrambi i casi intenzionale (M. Caligiuri, 2018). Poiché le università erano di élite, i contestatori provenivano prevalentemente da famiglie borghesi. Ora gli iscritti agli atenei sono molti di più ma il divario sociale sembra essersi ulteriormente allargato. Altro aspetto che emerse fu quello dei *libri di testo* delle scuole tanto che, con riferimento a quelli delle elementari, Umberto Eco sosteneva: "Questi libri sono manuali per piccoli consumatori acritici, per membri della maggioranza silenziosa, per qualunque in miniatura, deamicisiani in ritardo che fanno elemosina a un povero singolo e affamano masse di lavoratori col sorriso sulle labbra e l'obolo alla mano [...]. La mistificazione della realtà non è condotta attraverso una lettura, sia pure ideologica e falsamente ottimistica, della società industriale avanzata, ma passando attraverso i rimasugli di un dannunzianesimo pre-industriale e agreste che, con la vita di oggi, non ha più nessuna connessione. Pampini, convolvoli, ranuncoli, refoli di vento, casette piccine piccine, anemoni, pimpinelle, colibrì, vomeri, miglio, madie, princisbecchi e cuccume - ecco l'universo linguistico e immaginativo che viene presentato ai ragazzi come «la Realtà contemporanea» [...]. Il problema non è di fare dei libri di testo «migliori»: il problema è di fornire a bambini e insegnanti biblioteche scolastiche talmente ricche e una tale disponibilità alla realtà (quella dei giornali, della vita di tutti i giorni) che l'acquisizione di nozioni veramente utili avvenga attraverso una libera esplorazione del mondo, la lettura dei giornali, dei libri di avventure, degli stessi fumetti (e perché no, letti, criticati insieme, e non letti di nascosto e per disperazione, visto che i libri ufficiali di lettura sono quello che sono), dei manifesti pubblicitari, dei rendiconti di vita quotidiana forniti dagli stessi allievi [...]" (M. Bonazzi, U. Eco, 1972, pp. 7-12). Attualmente la questione dei li-

bri di testo nelle scuole è investita da numerose polemiche, sia per quanto attiene alle prevalenti visioni ideologiche ritenute di sinistra e sia alle scelte territoriali degli autori da studiare che penalizzerebbero il Sud.

In linea generale, Adriano Sofri sostiene: “Vi dirò una cosa sul Sessantotto che nessuna denigrazione cancellerà. Prima del Sessantotto c’era scritto” Vietato l’ingresso” dappertutto. Le case chiuse, grazie a una brava signora, erano state abolite: ma le caserme, i manicomi, gli ospedali, le fabbriche e gli altri luoghi di lavoro, gli uffici pubblici, le scuole, erano tutte case chiuse. Il Sessantotto le aprì. *I non addetti ai lavori* vi entrarono e guardarono. Quel po’ di trasparenza che l’Italia si è guadagnata viene di lì” (A. Sofri, 1999, p. 185). Oltre a elementi indubbiamente positivi, emergono aspetti di segno opposto con riflessioni educative che hanno oscillato tra l’irrealtà e l’irresponsabilità, l’ideologia e l’astrattezza.

Per esempio, l’assemblearismo che ha prodotto distorsioni notevoli. Nonostante sia sacrosanto il principio di dare voce a chiunque, all’atto pratico esso si è poi spesso trasformato in perdite di tempo e riunioni tanto sfibranti quanto inconcludenti. Di conseguenza, ora assistiamo alla funzione coreografica delle assemblee studentesche e alla burocratizzazione di ogni aspetto della vita scolastica e universitaria. Pensiamo, per esempio, ai docenti scolastici oberati da una serie di riunioni e adempimenti burocratici o alle riunioni dei consigli di classe e dei Dipartimenti universitari dove vengono affrontati gli aspetti organizzativi più minuti, perdendo di vista la visione generale. Eppure nella temperie del ’68 erano emersi messaggi ispirati come quelli di don Lorenzo Milani che invitava la scuola a tenere conto delle condizioni di partenza (“Non c’è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali”) e di considerare l’importanza delle parole (“Una parola che non capite oggi è un calcio nel sedere che prenderete domani”). E per don Milani tutto partiva dalla responsabilità dell’educatore (Scuola di Barbiana, 1967).

Di grande influenza anche in Italia fu il pensiero dell’intellettuale brasiliano Paulo Freire sulla “pedagogia degli oppressi”, evidenziando che nelle scuole veniva imposta la cultura dei colonizzatori (P. Freire, 1971), che probabilmente ai nostri giorni potremmo identificare in una certa misura con quella che emerge dai social media (M. Caligiuri, 2018). In definitiva, non possiamo non mettere in risalto la strategia della tensione che si sviluppò in Italia dal ’68 in poi, con la bomba di Piazza Fontana a Milano nel dicembre del 1969. In quel clima culturale erano presenti le complesse e articolate ragioni della contestazione politica e della lotta armata di destra e di sinistra. Tra i protagonisti, troviamo con posizioni molto diverse, animatori delle rivolte studentesche da Toni Negri ad Adriano Sofri, da Margherita Cagol a Renato Curcio, da Adriano Tilgher a Stefano Delle Chiaie, da Oreste Scalzone a Franco Piperno. Nella tragedia degli anni di piombo, che investirono scuole e università, alcune analisi delle Brigate Rosse anticipavano le degenerazioni della globalizzazione. Non a caso, nella *Risoluzione della Direzione Strategica delle BR* del febbraio 1978, si parla di “imperialismo delle multinazionali”, spiegando che “per imperialismo delle multinazionali intendiamo la fase dell’imperialismo in cui domina il capitale monopolistico multinazionale [...]. I grandi gruppi monopolistici possono ora superare definitivamente i loro confini nazionali per spaziare liberamente su tutta l’area e la struttura multinazionale diviene fattore necessario ed indispensabile per ogni ulteriore sviluppo [...] vanno consolidandosi anche i suoi strumenti istituzionali di mediazione e di dominio (Trilateral, Stato Imperialista delle Multinazionali, FMI, CEE,...)” (Progetto memoria, 1996). Pure gli studenti di destra, che erano ancora più esclusi di quelli di sinistra, tentarono un rinnovamento antisistema cercando

di coniugare tendenze culturali divergenti (A. Villano, 2017), definire utopie contemporanee (A. Baldoni, 2006) o ripristinare azioni conservatrici (A. Gasparetti, 2006). Da rilevare che il contrasto al terrorismo costò al nostro Paese almeno 200 mila miliardi di lire, contribuendo al deficit pubblico e sottraendo risorse a investimenti sull'istruzione e sul sociale (S. Zavoli, 1998).

Visto quello che è successo negli anni successivi, il '68 fu l'inizio di una rivoluzione incompiuta o la premessa della lotta armata? La rivendicazione di diritti negati o la spiegazione di tutti i mali della società italiana? Cerchiamo allora di circoscrivere gli effetti sul campo educativo, tentando di precisare le conseguenze su scuola e università.

### 3. La responsabilità educativa: il facilismo amorale?

Alla fine degli anni Cinquanta il sociologo Edward C. Banfield coniò il concetto di *familismo amorale* individuando nelle ragioni culturali l'arretratezza di alcune comunità. Questo fenomeno si verificava dove prevalevano i legami familiari a scapito dell'interesse collettivo. La premessa di questi atteggiamenti era quella di "massimizzare unicamente i vantaggi materiali di breve termine della propria famiglia nucleare, supponendo che tutti gli altri si comportino allo stesso modo". (E.C. Banfield, 1958, p. 83).

Utilizzando questa impostazione, definita però da alcuni *uno stereotipo* (L. Sciolla, 1997), potremmo argomentare che la risposta del sistema politico italiano alle rivendicazioni del '68 fu di natura assistenziale, comportando un indebolimento strutturale dei processi educativi. Si potrebbe quindi parlare di *facilismo amorale*? Oggi possiamo constatare che il settore scolastico e quello universitario rappresentano indiscutibilmente l'area delle politiche pubbliche più consistente per la quantità delle persone coinvolte direttamente e indirettamente. In entrambi i livelli di studi, è decisivo il numero dei promossi e il tempo di conseguimento del titolo poiché determina la costituzione delle classi, la quantità dei docenti e i finanziamenti. Generalizzare innanzitutto non corrisponde a verità, ma in molti casi scuole e università rappresentano agenzie di socializzazione e non di apprendimento; ancor di più si sono trasformate in ammortizzatori sociali e aree di parcheggio per studenti e docenti.

Il ruolo della donna, quella che si era trasformata da *angelo del focolare ad altra metà del cielo*, dopo il '68 ha assunto posizioni rilevanti nella scuola, tanto che in Italia c'è il primato di 83 docenti di sesso femminile su 100 (OECD, 2017). Va riflettuta con attenzione l'analisi dell'antropologa Ida Magli: "la prima causa di cambiamento del ruolo della scuola è stata ovviamente la concomitante trasformazione del ruolo delle donne: da casalinghe a lavoratrici [...]. Una trasformazione, che per quanto riguarda l'Italia è avvenuta in modo esplicito e definitivo soltanto dagli anni Ottanta in poi, ossia dopo la rivoluzione del '68 [...]. (pp. 178-179). La scuola è il luogo dove si trascorre la parte più importante della giornata. Gli adulti che assistono, curano, aiutano, sgridano, insegnano sono quasi tutti di sesso femminile. Questo dato, di fondamentale importanza, non viene però messo in rilievo da nessuno" (p. 181) [...]. Sono ormai molti anni che i maschi sono allevati, inculcati, educati e sottoposti all'autorità e al potere esclusivo delle donne [...] con il risultato che il tempo che i ragazzi trascorrono con una figura maschile, ivi compresa quella del padre, è brevissimo (pp. 193-4) [...]. Si afferma di solito che (e le statistiche sui risultati agli esami lo provano) che le studentesse sono più brave degli studenti. Non ci potrebbe essere una dimostrazione migliore del fatto che viene fornito un insegnamento più adatto alle menti femmi-

nili che a quelle maschili in quanto è diverso il modo con il quale i maschi guardano ai problemi [...]. Gli italiani risultano in genere nelle statistiche europee e mondiali fra gli studenti meno bravi in matematica. Sorge spontaneo il dubbio (per non dire la certezza) che possa dipendere anche dal fatto che sono di sesso femminile coloro che la insegnano (p. 195) (I. Magli, 2013).

Dopo mezzo secolo qual è l'effettiva situazione dell'istruzione nel nostro Paese? I dati e le interpretazioni si rincorrono, i punti di vista sono innumerevoli, ma proveremo a individuare alcuni elementi significativi che possano aiutarci a delineare il quadro d'insieme.

Il numero delle scuole e delle università è aumentato, così come i laureati e i diplomati, seppur in modo difforme tra Nord e Sud. Per la prima volta nella storia d'Italia, è stato possibile per milioni di famiglie di condizioni economiche modeste far conseguire ai loro figli titoli di studio elevati. L'accresciuto livello di istruzione formale ha realmente inciso nel ridurre le disuguaglianze della società italiana?

Il primo dato da evidenziare è che il 76% dei nostri connazionali ha difficoltà a interpretare una semplice frase di senso compiuto nella nostra lingua (T. De Mauro, 2010).

Nel 1968 "ancora non c'era disoccupazione intellettuale e anzi si discuteva della prevedibile deficienza dei laureati nel prossimo avvenire" (R. Romeo, 1990, p. 188). Da allora sono aumentati enormemente i giovani diplomati e laureati (Istat, 1968 e 2017) ma pure i giovani diplomati e laureati disoccupati. Nel 2016 i disoccupati con la laurea erano circa 223 mila e i diplomati circa 760 mila (Censis, 2017, p. 194).

È cresciuto il numero dei docenti, la cui funzione, il livello di reddito di quelli di ruolo e la loro percezione sociale sono fortemente diminuiti (A. Cavalli, G. Argentin, 2010; E. Gremigni, 2012).

La dispersione scolastica, cioè la quantità di studenti che iniziano il percorso scolastico e universitario e non lo concludono, è tra le più elevate a livello comunitario (Miur, novembre 2017).

Il numero di laureati e diplomati è ancora al di sotto delle medie europee e poco ha contribuito l'istituzione della laurea breve, sdoppiando il percorso accademico in primo e secondo livello. Com'era stato, peraltro, previsto (G.L. Beccaria, 2004).

In base alle indagini internazionali dell'OCSE, le competenze dei nostri studenti in lettura, matematica e scienze si collocano negli ultimi posti delle classifiche (Invalsi, 2015).

C'è stato un impoverimento semantico. Una ricerca di Tullio De Mauro del 1976 aveva evidenziato che un ginnasiale conoscesse circa 1.500 parole. Vent'anni dopo ripeté la ricerca e le competenze linguistiche erano scese a circa 640 parole (T. De Mauro, in R. Tornesello, A. Corrado, 2016) che da allora si sono probabilmente dimezzate.

Dal Sud si continua a emigrare ma stavolta sono i laureati e i diplomati a farlo (Svimez, 2017).

Anche il numero dei laureati in Parlamento è diminuito, nonostante il livello di istruzione nel Paese sia enormemente aumentato (T. Boeri, A. Merli, A. Prat 2014).

Il costo per la comunità nazionale provocato dalla generazione NEET, cioè i giovani che non studiano e non lavorano, ammonta a 32.6 miliardi di euro annui (Rapporto Giovani, 2016).

Si stima che nel decennio 2010-2020 saranno circa 30 mila i ricercatori italiani che, dopo essere costati 5 miliardi di euro per la loro formazione, si saranno trasferiti all'estero (M. Bergami, 2017).

Il divario territoriale a livello scolastico e universitario non si è colmato, anzi studiare al Nord, a parità di caratteristiche, significa aver ricevuto un anno e mezzo in più di istruzione rispetto al Sud (Fondazione Agnelli, 2010).

Se riassumiamo i dati strutturali, si evidenzia che i temi di allora sono in gran parte ancora irrisolti: il numero dei laureati e diplomati in relazione alle medie europee, le differenze territoriali tra Nord e Sud, i divari sociali, il ruolo della donna nella società e soprattutto il peso politico dei giovani. Molti passi avanti, alcuni davvero sostanziali, sono stati compiuti in termini di quantità, ma le contraddizioni ancora sono stridenti.

Sarebbe peraltro interessante comparare i dati italiani con quelli di altri Paesi per verificare che tipo di tendenze si siano sviluppate nell'ultimo mezzo secolo.

Dopo quella straordinaria utopia di cambiamento, nella società per i giovani "si profila un deserto di senso" (U. Galimberti, 2018, p. 11), tanto che la cultura degli algoritmi (che selezionano e gerarchizzano le informazioni) è pensata per produrre utili e non per ampliare le conoscenze e i diritti reali.

Tanto per cominciare si deve registrare il suicidio demografico poiché dal 1968 al 2017 le nascite sono diminuite in modo drammatico, passando da circa 976 mila del 1969 a 460 mila al 2016 (Istat, 1968, 2016). Questa circostanza, nonostante gli immigrati, comporta la riduzione di iscritti nelle scuole e in particolar modo nelle università (Miur, luglio 2017).

Il potere nella società è ancora di più in mano agli anziani, a causa dell'allungamento della vita e dell'età pensionabile.

Ma l'effetto più sconvolgente è la possibilità di accedere a quantità praticamente illimitate e gratuite di conoscenza attraverso la Rete. Attualmente i *social media* rappresentano l'ambiente educativo più significativo, perché è quello dove le giovani generazioni trascorrono più tempo e con maggiore attenzione. E proprio nella Rete si manifestano le ondate di indignazione sociale: nel '68 avvenivano nelle strade delle città e nelle università, mentre ora si materializzano nelle piazze virtuali del cyberspazio.

L'esito di queste proteste viene considerato assai debole, con una sconfinata possibilità comunicativa ma che diventa effimera e apparente. Il filosofo coreano Byung-Chul Han spiega: "Le ondate di indignazione sono molto efficaci nel mobilitare e mantenere desta l'attenzione [...] tuttavia non sono in grado di strutturare il discorso [...] montano all'improvviso e si disfano altrettanto velocemente". (B.C. Han, 2015).

Per Paola Mastrocola "non potrà durare a lungo questo leggersi gli uni con gli altri tutti insieme appassionatamente su Facebook o Twitter. È vero che tutti grazie ai social network, possono scrivere. Ma questi benedetti "tutti" scrivono cose così noiose, scontate e banali che gli altri "tutti", a lungo andare, non avranno più voglia di leggerli" (P. Mastrocola, 2011, p. 243 e ss.).

Per Domenico Talia "siamo nella democrazia del *like* la cui efficacia temporale è quasi prossima al nulla" (D. Talia, 2018, p. 102). Zygmunt Bauman tra i primi aveva inquadrato il fenomeno: "La politica emergente, l'alternativa sperata ai meccanismi politici noti e screditati, tende a essere orizzontale e laterale invece che verticale e gerarchica. L'ho definita "a forma di sciame": come gli sciami, i gruppi e le alleanze politiche sono creazioni effimere, convocate con facilità ma difficili da tenere insieme per il tempo necessario a [...] costruire strutture durevoli. Gli sciami [...] vengono riuniti e dispersi quasi spontaneamente con la stessa facilità [...]. Il mio sospetto (e prego di sbagliarmi!) è che qualunque azione mediata da internet possa al più sostituire l'impolitica con l'illusione della politica [...]. Nessuna delle grandi e spettacolari esplosioni di proteste in erba alimentate elettronicamente da

internet è ancora riuscita a estirpare le ragioni della rabbia e della disperazione popolare” (Z. Bauman, 2012, p. 88). Si sta realizzando, a livello globale, la *società della disinformazione*, combinando l'eccesso e l'accesso incontrollato delle informazioni e il basso livello di alfabetizzazione sostanziale dei cittadini (M. Caligiuri, 2018). Inoltre, in presenza di forti probabilità di rivoluzioni e di accese contestazioni sociali come quelle del '68, per limitare i cambiamenti, una politica conservatrice si può realizzare aumentando il benessere economico e diminuendo contestualmente il livello reale di istruzione (U. Gori, 2007).

Nell'esame delle politiche educative, particolarmente a livello istituzionale e nel dibattito culturale, raramente si pone l'attenzione sugli studenti che sono i diretti interessati del processo formativo. L'interesse è invece spesso rivolto verso l'uso acritico delle tecnologie, l'organizzazione burocratica, i concorsi e le sperimentazioni didattiche di incerta utilità.

Franco Cambi ha rilevato che la rivoluzione culturale e giovanile degli anni Sessanta ha dato vita a una critica ideologica dell'educazione e a pedagogie radicali, come quelle di Georges Papassade, Ivan Illich, René Scherer e Giovanni Maria Bertin, evidenziando che “l'organizzazione scolastica [...] non ha oltrepassato ancora le contraddizioni che il '68 ha fatto esplodere” (F. Cambi, 2005, pp. 142-152).

Nel frattempo, le relazioni tra scuola e famiglia sono diventate sempre più complesse. A proposito, un utile punto di vista è quello esposto da Frank Furedi, il quale sostiene che prima di tutto occorre essere consapevoli della “erosione dell'autorità adulta” (p. 229), sia per i comportamenti dei genitori “accusati di non curarsi dell'educazione dei figli e di non collaborare con le istituzioni scolastiche” (p. 13); oppure considerati non esemplari modelli di condotta: “Non serve a niente incolpare la scuola del deterioramento della condotta dei ragazzi quando fin troppo spesso sono proprio i genitori a essere un pessimo esempio” (p. 14). I genitori vengono chiamati in causa perché “troppo spesso difendono i figli per partito preso o interpretano i rimproveri ai loro pargoli come ingiurie nei propri confronti” (p. 15). Per il sociologo inglese, “l'esercizio dell'autorità adulta è indispensabile per gestire un efficace sistema di istruzione” (p. 84). Secondo Furedi, è poi necessario chiarire “gli scopi dell'istruzione” (p. 229), evitando che si trasformi in “uno strumento di politica sociale [...] perdendo di vista ciò che la riguarda davvero” (F. Furedi, 2012, p. 242). Sembra delinearci chiaramente una versione aggiornata di *familismo morale* che si somma al *facilismo morale*, determinando una miscela davvero complicata.

#### 4. “L'anno che ritorna”

Dieci anni fa, in un libro dal titolo “'68. L'anno che ritorna”, Franco Piperno descriveva la potenza sovversiva della condizione dello studente, considerandolo “l'unico soggetto potenzialmente in grado di dare quel colpo di maglio che polverizzi le attuali rovine e permetta di costruirci sopra”, (Piperno, 2008, p. 170). Esistono ora queste condizioni? In gran parte dell'Occidente, i giovani non sono né soggetto politico, né la politica se ne interessa (poiché la maggior parte degli elettori sono anziani), né i movimenti giovanili hanno realmente qualche funzione o incidenza. La circostanza che le giovani generazioni siano scarsamente politicizzate contribuisce a una sempre più scadente selezione del ceto politico a tutti i livelli. Lo dimostrano le partecipazioni alle consultazioni politiche così come, e in misura maggiore, nelle elezioni studentesche e universitarie. Le condizioni degli studenti sono ancora più elitarie di allora: il costo della vita con l'euro ha ridotto il potere di acquisto delle fasce deboli ma principalmente si è bloccato l'ascenso-

re sociale, che nel '68 era invece in piena attività, determinando migliori condizioni economiche per i figli rispetto ai padri. Di fatto, nonostante l'accresciuto benessere generale, le disuguaglianze sociali si sono allargate (E. Ferragina, 2013). Il '68 allora potrebbe essere inteso come rivoluzione necessaria che però non ha mantenuto le sue promesse. Alcuni, hanno poi definito i profeti di allora "cattivi maestri" (L. Pellicani, 2013) mentre quelli che negli anni Ottanta e Novanta hanno influenzato il dibattito culturale sono stati appellati, con velata ironia, "venerati maestri" (P. Berselli, 2008).

Altro aspetto decisivo, come già evidenziato, è rappresentato dal suicidio demografico occidentale, per cui il fenomeno determina profondi squilibri mondiali (P. Collier, 2015). Ai giovani è stato inculcato dal secondo dopoguerra il mito del consumo. Spiega Jon Savage: "La diffusione postbellica dei valori americani avrebbe avuto come testa di ponte l'idea dei teenagers. Questo nuovo tipo era veramente all'altezza psichica dei tempi: viveva nel presente, cercava il piacere, era affamato di prodotti, incarnava la nuova società globale in cui l'inserimento sociale sarebbe stato garantito dal potere di acquisto" (J. Savage, 2012, p. 486). Il consumo è diventato ragione di vita (Z. Bauman, 2012), si protrae in qualunque ora del giorno e della notte (J. Crary, 2015) e inizia fin dalla più tenera età (J. Bakan, 2012). In tale quadro, oltre al consumismo, l'uso intensivo dei social media, che rappresentano armi di distrazione di massa, narcotizzano le giovani generazioni, rendendole indifferenti ai destini generali. Ma secondo alcuni questo rappresenta invece il trionfo delle democrazie liberali, che promettono "di creare attorno a ogni individuo una piccola sfera di autonomia e di benessere. Autonomia significa il diritto a perseguire liberamente i propri interessi e dedicarsi ai propri affetti, l'indipendenza momentanea dai doveri collettivi [...]; benessere significa una disponibilità di merci che permettano di vivere bene, sognare, divertirsi, trasgredire, adorare i feticci, superare i limiti fisici della condizione umana, guadagnare l'ammirazione degli altri [...]. Sono queste isole giornaliere [...] che rendono desiderabile la 'democrazia' e tollerabile l'enorme quantità di tempo che ogni giorno trascorriamo in reti di rapporti sociali del tutto estranei alla democrazia" (G. Mazzoni, 2015, p. 81). Questa impostazione rappresenta il ribaltamento delle idee del '68. Ai nostri giorni la nuova classe operaia è rappresentata dai giovani precari, dagli impiegati che vivono di reddito fisso e dai pensionati, categorie motivate dall'indignazione temporanea ma non certo in condizione di incidere a fondo.

I giovani italiani sono sempre di meno e gli immigrati, gran parte dei quali giovani, vanno a ingrossare le fila degli emarginati, con il rischio di determinare rivolte su vasta scala. In analogia al pensiero di Arrighi, quando si arriverà a determinate percentuali, i giovani immigrati, con i loro codici e la loro cultura, potranno dare vita a un nuovo '68? Da rilevare che l'area del disagio sociale è destinata ad allargarsi e rappresenta un problema centrale per la sicurezza delle società occidentali. Pertanto, le tecnologie, ma ancor di più l'intelligenza artificiale, potranno drasticamente ridurre l'occupazione. Non ci sono più le condizioni della distruzione creatrice (J.A. Schumpeter, 2010), poiché stavolta l'innovazione toglierà più posti di lavoro di quanti ne riesca a creare *ex novo*. Inoltre, "nell'epoca del pc e del web non siamo più separati dai mezzi di produzione [e] siamo sempre più immersi in una scena produttiva fortemente socializzata [...]" (F. Raparelli, p. 19). Quella che sembra emergere è l'economia comportamentale, che evidenzia l'irrazionalità umana (R.H. Thaler, 2018). La *mano invisibile* del mercato dimostra invece il suo vero volto, poiché è la più percepibile di tutte essendo rappresentata dalle scelte dei dirigenti delle multinazionali finanziarie che imprimono l'andamento dell'economia reale (G. Galli, M. Caligiuri, 2017).

Il '68 venne anche contraddistinto dalle ribellioni nelle carceri, mentre adesso è un argomento residuale, sottolineato costantemente dal Partito radicale ma praticamente scomparso dall'agenda politica, mantenendo in ombra il fattore rieducativo che investe direttamente l'area pedagogica.

In definitiva, una possibilità di cambiamento potrebbe essere rappresentata dalla consapevolezza dei meccanismi della globalizzazione dove l'ordine mondiale è basato su "regole arbitrarie e impossibili da cambiare" (P. Mishra, 2018, p. 316), in un contesto sospeso sempre di più tra "empasse politiche e shock economici" (P. Mishra, 2018, p. 317).

Gli sviluppi del '68 si manifestarono con il terrore ma pure con l'ironia, rappresentata nel '77 dagli indiani metropolitani, con Bologna come epicentro. In base alle coincidenze significative, uno dei protagonisti di allora, Francesco Berardi detto "Bifo", è uno degli studiosi più attenti dell'intelligenza artificiale in relazione al tema centrale della trasformazione del lavoro (F. Berardi Bifo, 2016). Quest'ultimo aspetto richiede un profondo ripensamento delle offerte educative scolastiche e universitarie. Una prospettiva potrebbe essere quella di delineare un modello educativo che, prendendo atto dell'incidenza delle tecnologie sulle generazioni dei nativi digitali, si basi sulla pedagogia della comunicazione (M. Caligiuri, 2018). Per trasmettere conoscenze utili e valori alle giovani generazioni, si potrebbero utilizzare la televisione (G. Tremonti, 1993, pp. 196-200) ma specialmente i social media e la progettazione degli algoritmi (D. Talia, 2018). Altro metodo per sopravvivere nella *società della disinformazione* è difendersi dall'informazione eccessiva attraverso il metodo dell'*intelligence* (M. Caligiuri, 2015), lo studio delle neuroscienze, lo sviluppo del pensiero critico, esaltando la strategia *contrarian*, integrando competenze scientifiche e saperi umanisti. Non è un caso che una delle professioni più promettenti sia quella del *data scientist* (A. Teti, 2017). Concludiamo questo capitolo con il ritorno alle sue premesse. Franco Piperno auspicava il ruolo dirompente degli studenti per creare una discontinuità nella società, come avvenne nel '68. Il nostro punto di vista è che non ci siano oggi le condizioni perché questo possa avvenire: i giovani vengono avvolti sempre di più dalla solitudine della cybersfera (Z. Bauman, 1999), sono sempre di meno rispetto a una popolazione che in Occidente invecchia e diventa sempre più multiculturale. Quello che noi argomentiamo per il nostro Paese è una saldatura, come avvenne con l'autunno caldo, tra categorie diverse che abbiano un ragionevole interesse a modificare l'ordine sociale. Come abbiamo già proposto dieci anni fa, dovrebbe crearsi un blocco storico sul modello ipotizzato da Antonio Gramsci (A. Gramsci, 1930), mettendo insieme giovani laureandi e laureati da un lato e piccoli e medi imprenditori dall'altro, saldati dagli intellettuali che sanno comprendere e guidare lo sciame digitale (M. Caligiuri, 2008). Probabilmente potrebbe provenire solo da questi ambienti un nuovo '68, inteso come necessità di diminuire le diseguaglianze sociali e contrastare quelle ristrette minoranze che decidono i destini dell'umanità.

## Conclusioni

Le riflessioni che precedono intendono offrire un contributo al dibattito scientifico e culturale da un punto di vista esclusivamente pedagogico. Alla diffusa percezione che il '68 rappresenti la sentina di tutti i mali del nostro sistema formativo, occorre aggiungere quello che è successo dopo. Emergono così altri fattori, sia posteriori che di contesto, che hanno inciso. Va considerata, per esempio, la massiccia cooptazione di docenti, con la conseguente precarizzazione, soprattutto al Sud, frutto di uno scambio meramente politico durante gli anni '70 e '80,

un patto perverso che ha interessato l'intero settore pubblico con conseguenze indelebili nel disavanzo dello Stato. Così come va rilevato il fatto che in Italia c'è un sistema produttivo che cerca di fare a meno di ruoli elevati. In Italia l'assenza del merito come meccanismo di selezione è anche dovuto a una domanda debole di figure professionali qualificate. Non a caso le piccole e medie imprese, che rappresentano il nerbo dell'economia nazionale, sono prevalentemente a conduzione familiare, centrate sul singolo fondatore. Molto spesso è la domanda che crea l'offerta e questo spiega la diversa posizione del Nord rispetto al Sud anche in termini di richieste di figure specializzate.

In ogni caso, però, non possiamo non fare i conti con il '68, che ha ampliato orizzonti educativi (R. Iosa, 2017) e altri ne ha chiusi (P. Mastrocola, 2011). Allora venne intercettato il cambiamento: oggi intorno a noi vediamo benessere e rovine, segnali deboli e forti che infiammano e si spengono in breve tempo, con evanescenti capacità di intercettare e di realizzare mutamenti sociali.

Adesso più che mai scuole e università sarebbero in condizione di trasformarsi in luoghi di sperimentazione, ma è difficile che possano diventarlo visti i metodi con i quali sono stati selezionati i docenti negli ultimi decenni. Eppure mai come ora, proprio nelle istituzioni educative si potrebbero creare nuovi meccanismi per fronteggiare consapevolmente le *astuzie del potere* (L. Wacquant, 2005). Questo consentirebbe di non essere succubi di una democrazia basata sull'aria che tira, ridotta ai minimi termini da procedure elettorali prive di ogni autentico significato e rese credibili solo dalla rappresentazione mediatica.

Nel '68 vi fu un'ondata di rivendicazioni sociali. Lo stesso fenomeno della lotta armata coglieva tendenze rilevanti dando però risposte talmente sbagliate da far compattare un sistema sociale già allora in grande difficoltà. Alle rivendicazioni del '68, il sistema politico rispose con il facilismo a livello educativo e sindacale.

Tra le voci contrarie a queste tendenze c'è quella di Rosario Romeo, il quale affermava che l'università "atta a trasmettere un sapere effettivo contribuisce [...] con efficacia senza pari al superamento degli svantaggi che derivano da una provenienza sociale non favorita; è il compito di una seria riforma era e rimane quello di mettere uno strumento a disposizione dei "capaci e meritevoli" di ogni provenienza sociale, non di annacquarelo sino a renderlo inservibile e inoperante. Regalare invece un diploma privo di valore a folle di diseredati significa, al contrario, mantenerli nel medesimo stato di inferiorità in cui essi già si trovano rispetto ai favoriti dall'ambiente familiare" (R. Romeo, 1990, pp. 14-15). Infatti, l'arrivo di diplomati indefiniti avrebbe inevitabilmente abbassato il livello degli studi accademici, poiché invece di allargare gli accessi si sarebbe dovuto intervenire per migliorare la qualità della scuola superiore.

In questo testo, ci siamo interrogati sulle conseguenze educative che il '68 ha avuto nella scuola e nell'università. Il mondo è enormemente cambiato ma il ruolo dell'intellettuale è di limitare la complessità. Sotto questo profilo, il pedagogo deve assumere sempre di più le vesti di intellettuale (M. Gennari, 2006, p. 408), evidenziando la capacità di "scrutare i segni dei tempi" (L. Milani, 2017) perché l'educazione può ancora cambiare il destino delle persone.

Il compito della pedagogia è principalmente quello di formare buoni insegnanti. Non a caso, nel nostro Paese, per affrontare con cognizione la questione meridionale Gaetano Salvemini auspicava un "esercito di maestri", così come per contrastare la mafia Gesualdo Bufalino proponeva il medesimo auspicio.

C'è bisogno dunque di nuove generazioni di pedagogisti che siano preparati e consapevoli della loro funzione, in grado di consentire agli studenti di affrontare un futuro aperto, non più garantito dalle rendite del passato. Va rilevato che le attuali giovani generazioni hanno di fronte a loro il massimo delle penalizza-

zioni e le più grandi opportunità: nel primo caso se assumono come riferimento le logore vie del passato, nel secondo se intendono percorrere le inesplorate strade del futuro.

Dopo mezzo secolo, potremmo chiederci: Cosa è rimasto della "Lettera a una professoressa"? Di quelle tensioni ideali che, in maniera tragica, facevano morire e uccidere i giovani per un'idea? Della voglia di cambiamento di allora? Di quell'*assalto al cielo*? (N. Balestrini, P. Moroni, 1988).

In definitiva, cosa può insegnare il '68? La prima circostanza è che idee nobili ma astratte creano danni notevoli alle generazioni successive, raggiungere gli effetti opposti a quelli che si desidera ottenere. In secondo luogo, che quelle circostanze non possono rappresentare un alibi degli insuccessi delle classi dirigenti a promuovere la qualità educativa. In terzo luogo che alla crisi politica della rappresentanza, ora molto più grave di allora, far subentrare la richiesta di una democrazia diretta finisce con l'accentuare i problemi. Infine, emerge che dai giovani può partire un autentico cambiamento culturale, senza il quale le società sono destinate a implodere e a decadere.

I giovani per affrontare il domani dovranno agire insieme alle forze produttive perché la società post industriale ha come perno centrale la costruzione di futuro. C'è bisogno di scelte politiche alte, visionarie, creatrici, che pongano al centro la questione educativa. Non dimentichiamo che gli Stati hanno un ciclo di vita e sono destinati a esaurirsi, mentre le università storicamente sopravvivono, perché i sistemi politici passano, il sapere resta. Negli ultimi decenni, che hanno visto allargare ulteriormente le distanze tra Nord e Sud del Paese (V. Daniele, P. Malanima, 2011), si sono invocate: l'istituzione di più università e non invece di atenei basati sulla qualità; un maggior numero di docenti nelle scuole e negli atenei senza tenere conto della loro effettiva preparazione; l'attivazione di università telematiche che abbattano le distanze ma che presentano contemporaneamente notevoli criticità (A.L. Trombetti, A. Stanchi, 2017).

Il facilismo scolastico e accademico, combinandosi con altri fattori, ha abbassato, nella media, le capacità alfabetiche, il livello culturale, il senso civico, la partecipazione elettorale, la capacità di controllo dei cittadini sulla vita pubblica e la competenza delle classi dirigenti. Non è l'unica causa, ma ha certamente contribuito agli esiti attuali.

Tutto questo incide sull'efficienza della democrazia, ritenuta non in grado di selezionare élite responsabili (D.A. Bell, 2015), dando vita a un sistema chiaramente disfunzionale (P. Mishra, 2018, p. 318). I giovani, pertanto, sono investiti di una grave responsabilità ma non vengono affatto preparati ad assumerla. Come primo aspetto, sarebbe compito degli intellettuali e dei docenti più responsabili delle scuole e delle università far loro prendere coscienza, coltivando lo *stato nascente* di un necessario cambiamento (F. Alberoni, 1968 e 1977). Ma è tutta la società a essere coinvolta in questo processo (T. De Mauro in G. D'Ottavi, C. Raimo, 2011), avendo chiara l'idea che attraverso le istituzioni formative, in un processo lento e complesso, risiedono gli unici germi del cambiamento se non si vuole affidare questo ruolo alle dinamiche effimere della Rete.

Tra queste ultime va, in ogni caso, rilevata la circostanza che i giovani nelle recenti consultazioni referendarie del 2016 (A. Pritoni, M. Abruzzi, R. Vignati, 2017, pp. 109-111) e politiche del 2018, si sono massicciamente espressi a favore del cambiamento delle proposte che provenivano da chi deteneva il potere, e questo soprattutto nelle regioni meridionali. Evidenza che, secondo noi, non va semplicisticamente inquadrata in una consueta richiesta assistenzialistica ma in una necessità di sostituzione di un ceto politico chiaramente inadeguato.

Se il '68 non era che l'inizio di una profonda trasformazione sociale, occorre

che oggi i giovani riescano a imprimere “uno sbocco costruttivo alla grande transizione in cui ci troviamo coinvolti” (P. Pombeni, 2018, pp. 127-128). Appunto per questo, è necessario che i giovani ritornino a essere in rivolta, ma stavolta per chiedere scuole e università che valorizzino i talenti individuali e il merito sviluppato nell’interesse di tutti, offrendo le competenze che realmente servono per comprendere il furioso cambiamento dei tempi e fronteggiare la *società della disinformazione*.

Occorre in definitiva mettere fine al *facilismo amorale*, del quale proprio gli studenti sono le prime vittime.

A cinquant’anni dal ’68, nell’inattualità di questa nostra proposta, si evidenzia la necessità di questa azione.

Confrontarci con quanto accadde in quegli anni significa illuminare le contraddizioni del presente, tanto più che in quegli eventi si ipotizzava *l’immaginazione al potere*, oggi quanto mai necessaria per tentare di comprendere una realtà perennemente ai bordi del caos.

### Riferimenti bibliografici

- Abravanel, R. (2008). *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*. Milano: Garzanti.
- Alberoni, F. (1977). *Movimento e istituzione*. Bologna: il Mulino.
- Alberoni, F. (1968). *Statu nascenti. Studi sui processi collettivi*, Bologna: il Mulino.
- Arrighi, G., Hopkins, T.H., Wallerstein, I. (1992). *Antisystemic movements*. Roma: Manifestolibri.
- Arrighi, G. (2014). *Il lungo XX secolo: denaro, potere e le origini del nostro tempo*. Milano: Il Saggiatore.
- Bakan, J. (2012). *Assalto all’infanzia. Come le Corporation stanno trasformando i nostri figli in consumatori sfrenati* Milano: Feltrinelli.
- Baldoni, A. (2006). *Sessantotto. L’utopia della realtà*. Roma: Istituto Luce.
- Balestrini, N., Moroni, P. (1988). *L’orda d’oro (1968-1977). La grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*. Milano: SugarCo.
- Banfield, E.C. (1958/1976). *The Moral Basis of a Backward Society* (with L. Fasano Banfield). Glencoe: The Free Press. Trad. it. *Le basi morali di una società arretrata*. Bologna il Mulino.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull’educazione*, (con R. Mazzeo). Trento: Erikson.
- Bauman, Z. (1999). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Beccaria, G.L. (a cura) (2004). *Tre più due uguale a zero. La riforma dell’Università da Berlinguer alla Moratti*. Milano: Garzanti.
- Bell, D.A. (2015). *The China Model. Political Meritocracy and the Limits of Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Berardi Bifo, F. (2016). *L’anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia*. Roma: DeriveApprodi.
- Bergami, M. (2017). *Talenti all’estero, persi 30 miliardi*, 5.2.2017, in <http://www.ilsole24ore.com/art/impresa-e-territori/2017-02-04/talenti-all-estero-persi-30-miliardi-155205.shtml?uuid=AEfEIOO>.
- Betti, C., Cambi, F. (a cura) (2011). *Il ’68. Una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. Milano: Unicopli.
- Bocci, M. (2017). *Perché il Sessantotto nacque proprio in Cattolica*, 5/2017.
- Boeri, T., Merli, A., Prat, A. (a cura) (2014). *Classe dirigente. L’intreccio tra business e politica*. Milano: UBE.
- Bonazzi, M., Eco, U. (a cura) (1972). *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: I testi delle scuole elementari*. Rimini: Guaraldi.
- Caligiuri, M. (a cura) (2015). *Intelligence e Scienze Umane. Una disciplina accademica per il XXI secolo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Caligiuri, M. (2008). *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2018). *La società della disinformazione. Una questione pedagogica*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- CENSIS (2017). *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*. Milano: Franco Angeli.
- Capanna, M. (1988). *Formidabili quegli anni*. Milano: Rizzoli.
- Capanna, M. (2008). *Il Sessantotto al futuro*. Milano: Garzanti.
- Capanna, M. (1998). *Lettera a mio figlio sul Sessantotto*. Milano: Rizzoli.
- Capanna, M. (2018). *Noi tutti*. Milano: Garzanti.
- Cavalli, A., Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Cipolla, C.M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: il Mulino.
- Crainz, G. (2003). *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Roma: Donzelli.
- Crary, J. (2015). *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno*. Torino: Einaudi.
- Cunha, F., Heckman, J.J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97, 2.
- Dal Passo, F., Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Apriola: Novalogos.
- Daniele V. (2014). "Il più prezioso dei capitali". *Infanzia, istruzione, sviluppo del Mezzogiorno. Rivista economica del Mezzogiorno*, 3.
- Daniele, V., Malanima, P. (2011). *Il divario Nord Sud in Italia 1861-2011*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- De Mauro, T. (2010). *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Deneault, A. (2017). *Mediocrazia*. Vicenza: Neri Pozza.
- D'Ottavi, G., Raimo C. (2011). *200mila futuri non-cittadini ogni anno, ovvero un'intervista sulla scuola* [a Tullio De Mauro], 8 novembre 2011, in "Minima & Moralia. Un blog di approfondimento culturale". <http://www.minimaetmoralia.it/wp/200mila-futuri-non-cittadini-ogni-anno-ovvero-unintervista-sulla-scuola/>.
- Ferragina, E. (2013). *Chi troppo chi niente*. Milano: BUR.
- Fondazione Agnelli (2010): *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (1971): *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Furedi, F. (2012). *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Galli, G., Caligiuri, M. (2017). *Come si comanda il mondo. Teorie, volti, intrecci*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Galli, G. (1986). *Storia del partito armato [1968-1982]*. Milano: Rizzoli.
- Gaspiretti, A. (2006). *La destra e il '68. La partecipazione degli studenti di destra alla contestazione universitaria: la reazione conservatrice e missina*. Roma: Settimo Sigillo.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Giugni, G. (1979). *Lo Statuto dei lavoratori. Commentario*. Milano: Giuffrè.
- Gnoli, A. (2017). Francesco Guccini: "Ho smesso di cantare perché non ho più niente da dire". *Robinson*, 31.12.2017.
- Gori, U. (2007). *L'Italia e il suo ruolo nel mondo*, Lezione al Master in Intelligence dell'Università della Calabria, 17.11.2007.
- Gramsci, A. (1930). Alcuni temi della questione meridionale. *Lo Stato Operaio*, 1, gennaio 1930.
- Graziosi, M. (1988). Le rivolte dei detenuti nel biennio '68-'69. *Parole chiave*, dicembre 1988.
- Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*. Milano: Franco Angeli.
- Iosa, R. (a cura) (2017). *Generazione Don Milano. Frammenti di biografie pedagogiche*. Trento: Erickson.
- Levy, B.H. (1977). *La barbarie dal volto umano*. Padova: Marsilio.

- Magli, I. (2013). *Difendere l'Italia*. Milano: BUR.
- Marcuse, H. (1967). *L'uomo ad una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*. Torino: Einaudi.
- Mastrocola, P. (2011). *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*. Milano: Guanda.
- Milani, L. (2017). *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici*, Aragona: Il Pozzo di Giacobbe.
- Mishra, P. (2018). *L'età della rabbia. Una storia del presente*. Milano: Mondadori.
- MIUR-Statistica e Studi (2017). *Gli immatricolati nell'a.a. 2016/2017 il passaggio dalla scuola all'università dei diplomati nel 2016*, luglio 2017.
- MIUR-Statistica e Studi (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016-2017*, novembre 2017.
- Morin, E. (1962). *L'esprit du temps. Essai sur la culture de masse*. Paris: Grasset.
- Neppi Modona, G. (1970). *Il carcere tra rivolta e riforme*, in "Quale giustizia", 1/1970.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Paleari, S. (2014). *Il futuro dell'Università italiana dopo la Riforma*. Torino: Giappichelli.
- Pasolini, P.P. (1972). *Empirismo eretico*, Milano: Garzanti.
- Piperno, F. (2008). *'68. L'anno che ritorna*. Milano: Rizzoli.
- Pombeni, P. (2018). *Cosa resta del '68*. Bologna: il Mulino.
- Pritoni, A., Valbruzzi, M., Vignati, R. (a cura) (2017). *La prova del No. Il sistema politico italiano dopo il referendum costituzionale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Progetto Memoria (1996). *Le parole scritte*, Sensibili alle foglie, Roma 1996.
- Quaderni Piacentini (1969). n. 38, Luglio 1969.
- Romeo, R. (1990). *Scritti politici 1953-1987*. Milano: Il Saggiatore.
- Schumpeter, J.A. (2010). *Il capitalismo può sopravvivere? La distruzione creatrice e il futuro dell'economia globale*. Milano: ETAS,.
- Sciolla, L. (1997). *Italiani, stereotipi di casa nostra*. Bologna: il Mulino.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sofri, A. (1999). *Piccola posta*. Palermo: Sellerio.
- SVIMEZ (2017). *Rapporto 2017 sull'economia del Mezzogiorno*, Roma 2017.
- Teti, A. (a cura) (2017). *Big Data. La guida completa per il Data Scientist*. Milano: Tecniche Nuove.
- Thaler R.H. (2018). *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*. Torino: Einaudi.
- Tornesello, R., Corrado, A. (a cura) (2016). *Carte Quarantotto. Costituzione, Legalità e Lotta alla mafia*. Roma: Cacucci.
- Tremonti, G. (1995). *Il fantasma della povertà*. In E.N. Luttwak, C. Pelanda, G. Tremonti, *Il fantasma della povertà. Una nuova politica per difendere il benessere dei cittadini*. Milano: Mondadori.
- Trombetti, A.L., Stanchi, A. (2017). *Le università telematiche italiane. Cosa sono, cosa offrono, un confronto con l'Europa*. Bologna: I Libri di Emil.
- Ventrone, A. (2012). *Vogliamo tutto. Perché due generazioni hanno creduto nella rivoluzione 1960-1988*. Roma-Bari: Laterza.
- Villano, A. (2018). *Da Evola a Mao. La destra radicale dal neofascismo ai "nazimaioisti"*. Milano: Luni.
- Wacquant, L. (a cura) (2005). *Le astuzie del potere. Pierre Bourdieu e la politica democratica*. Verona: Ombre Corte.
- Zavoli, S. (1998). *La notte della Repubblica vent'anni dopo*, Rai Storia, 1998.

### Riferimenti sitologici

[Ultima consultazione 19/03/2018]

[www.rapportogiovani.it](http://www.rapportogiovani.it).

[www.istat.it](http://www.istat.it).

[www.miur.it](http://www.miur.it).

[www.invalsi.it](http://www.invalsi.it).



# La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione

## The educational-administrative leadership of the school leader: A critical reflection on the role in the light of the evaluation

---

Davide Maria Cammisuli  
Università degli Studi di Siena  
davide.cammisuli@unisi.it

### ABSTRACT

The school leader of the Italian school is now called upon to implement a careful synthesis between instances from national/supranational level and from local level in which the school is inserted. The criteria for the evaluation of the school leader are really characterized by such a specificity of its role. Additionally, the position takes on more and more characteristics of both educational and management leadership in the European context. The equilibrium point between the different instances is given by an adequate evaluation cycle: Self-Assessment Report-Three-Year Education Training Plan-Improvement Plan. The reflective quality of the school leader, the focus on shared responsibility with the other school actors, the comparison with effective models, the accountability and the ability to analyse data from the evaluation cycle, represent the key points on which the new role is called a confrontation to grow.

Il Dirigente scolastico nella scuola italiana è chiamato oggi ad effettuare una sintesi attenta tra istanze provenienti a livello nazionale/sovranzionale e locale in cui la scuola è inserita. I criteri della valutazione del Dirigente scolastico sono caratterizzati proprio da tale specificità di ruolo. Inoltre, la figura assume, sempre più nel contesto europeo, caratteristiche sia di leadership educativa sia di leadership gestionale. Il punto di equilibrio fra le due differenti istanze è fornito da un adeguato ciclo della valutazione: Rapporto di autovalutazione-Piano dell'Offerta formativa triennale-Piano di Miglioramento. La qualità riflessiva dell'azione del dirigente, l'attenzione alla responsabilità condivisa con gli altri attori scolastici, la comparazione con modelli efficaci, la rendicontazione sociale e la capacità di analizzare i dati provenienti dal ciclo della valutazione, risultano gli elementi cardine su cui il nuovo ruolo è chiamato a confrontarsi per crescere.

### KEYWORDS

School leader, Europe, Assessment cycle, Leadership.  
Dirigente scolastico, Europa, Ciclo della valutazione, Leadership.

## Introduzione: la valutazione del Dirigente scolastico alla luce della più recente normativa

Ad oggi, il ruolo del Dirigente Scolastico (DS) appare sempre più caratterizzato da una continua tensione tra apparato statale da una parte e dimensione territoriale dall'altra, per cui l'istituto scolastico diretto diviene crocevia di opposte tensioni in cui, tuttavia, l'obiettivo preminente permane, su tutto, quello di salvaguardare il "progetto educativo" che promuove il successo scolastico di ciascun allievo o studente, nessuno escluso.

Il DS, oggi immerso in una scuola *liquida*, emanazione diretta della società odierna di cui essa è parte attiva, assume, sempre più, l'oneroso compito di recepire ed applicare la normativa riformatrice della c.d. "Buona Scuola" (L. 107/2015) alle situazioni precipue dell'istituto di cui ricopre un insieme di imperative funzioni, così sancite dall'art. 25 co. 1-4 del D. Lgs. n. 165/2001: «garanzia di gestione unitaria dell'istituzione; legale rappresentanza dell'ente; responsabilità della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio; attribuzione, nel rispetto degli organi collegiali scolastici, di autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane e, in particolare, del potere di organizzare l'attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia formativa; titolarità delle relazioni sindacali; possibilità di attivare tutti gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali ed economiche del territorio; adozione dei provvedimenti di gestione delle risorse e del personale».

Come sottolinea giustamente Tenore (2017), a tali imprescindibili funzioni specificatamente caratterizzanti il ruolo, si rifanno i criteri di valutazione del D.S., indicati all'art. 1 co. 93 della L. n. 107/2015. Infatti, nell'individuazione degli indicatori si tiene conto del suo contributo al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) (D.P.R. n. 80/2013; Dir. min. n. 11/2014) e dei seguenti criteri generali: «competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale; valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale; contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale; direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e della rete di scuole». Inoltre, i Dirigenti ed il nucleo di valutazione da questi coordinato, sono tenuti a compilare il Piano di Miglioramento (PdM), che deve essere congruente con gli obiettivi di miglioramento presenti nel RAV.

Ai succitati criteri di valutazione del DS si rifanno i più recenti provvedimenti, quali la Dir. min. n. 36/2016 ("Valutazione dei Dirigenti scolastici") e le correlate Linee guida attuative (Decreto Dir. MIUR n. 971/2016). In queste ultime troviamo scritto (art. 1) che «l'assegnazione degli obiettivi, nell'ambito dell'incarico di ciascun Dirigente, spetta al Direttore dell'USR. Fondamentali sono gli obiettivi derivanti dal RAV in quanto collegano l'azione del Dirigente al miglioramento della singola istituzione scolastica, così come gli obiettivi stabiliti dal Ministro a livello nazionale, in quanto definiscono alcuni fondamentali punti di riferimento comuni, oltre ad eventuali obiettivi regionali individuati dal Direttore al fine di promuovere e sviluppare le scelte specifiche del territorio».

In particolare, per il triennio 2016-2019, spiccano i seguenti obiettivi nazionali: «assicurare la direzione unitaria della scuola, promuovendo la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, con particolare attenzione alla realizzazione del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)» [...]; «promuovere la cultura e la pratica della valutazione come strumento di miglioramento della scuola».

È quindi proprio da tali presupposti che cresce e si sviluppa, sempre con maggior enfasi, un crescente afflato sul lavoro del DS, come mezzo di raccordo tra obiettivi nazionali/ regionali da una parte e locali dall'altra, come soddisfacimento di esigenze ambientali, precipuamente connesse col PTOF.

## 1. Il DS nei documenti europei che costituiscono il riferimento per la sua azione

Nel novembre del 2009 viene pubblicato, a cura dell'Unità Italiana di Eurydice (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica presso Indire), il *Bollettino d'informazione internazionale* sul tema del "Dirigente scolastico in Europa". Da questo documento emerge già chiaramente come il pieno sviluppo dell'autonomia scolastica sia fondato su una dirigenza che contempra, allo stesso tempo, qualità di leader e qualità di manager. In particolare, si nota come il DS, negli istituti di istruzione primaria europei, trascorra la maggioranza del suo tempo di lavoro (40%) per l'attività di gestione interna e per la comunicazione con docenti, genitori ed alunni.

Successivamente, nel rapporto della rete Eurydice *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* del 2013, la leadership scolastica è sempre più spesso condivisa in équipe con funzioni differenziate riconosciute formalmente, che prevedono uno o più vice capi d'istituto, assistenti amministrativi e contabili affiancati all'apice del Dirigente. Questo consente di attuare una sorta di "responsabilità condivisa a più soggetti" dentro e fuori la scuola (grazie all'impiego di consulenti esterni), nel senso di un "maggior dovere partecipato dell'istituzione", che non delegittima il ruolo di vertice ma formula un'azione plurale di qualità, in accordo con una *mission* ed una *vision* condivise.

Più recentemente, le *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea in materia di leadership efficace nel campo dell'istruzione* (2014) sottolineano come la leadership scolastica sia efficace quando i Dirigenti possono concentrarsi principalmente sul miglioramento della qualità dell'insegnamento dei loro docenti e sulla strutturazione organizzativa dell'ambiente di apprendimento e quando essi continuano ad assumersi la piena responsabilità nei confronti non solo delle autorità nazionali e regionali ma soprattutto della comunità locale, ricevendo, in cambio da questa, sostegno, in particolar modo allorché l'azione dirigenziale è volta ad introdurre cambiamenti significativi nel tessuto sociale e produttivo locale.

In accordo con Salvi (2017), l'Europa, già da tempo, ha riconosciuto come *key components* dell'azione del DS (Report rete Comenius, *The framework of reference – The making of: Leadership in Education, Fourth Area*) elementi che oggi risultano imprescindibili: rilevanza dei rapporti con i genitori e le autorità locali, collaborazione con organismi nazionali e sovranazionali esterni alla scuola e creazione di reti scolastiche (oggi ancor più facilitate nell'organizzazione amministrativa, gestionale e di formazione del personale grazie alla definizione degli ambiti territoriali sub-provinciali, ai sensi dell'art. 1 co. 66 L. n. 107/2015).

## 2. Il DS come leader educativo-gestionale: PTOF-RAV-PdM

Seguendo le indicazioni – più che attuali – derivanti dalla sperimentazione del progetto VALES (Valutazione e Sviluppo della scuola) promosso dall’Invalsi nel 2012, è stato possibile osservare che il raccordo tra autovalutazione d’istituto e valutazione esterna, secondo la logica del *benchmarking*, ossia della prospettiva del confronto autentico e concreto, permette ai Dirigenti di introdurre significativi processi di cambiamento interni; così, la possibilità da parte dei Dirigenti di compiere scelte autonome all’interno dei loro istituti, deve essere sempre corrispondente e commisurata alla diligenza con cui azioni di qualificazione specifica incidono significativamente sul servizio offerto (Poliandri, 2013; Poliandri, Quadrelli & Romiti, 2015).

Con la L. 107/2015 (art. commi 12 e 14), il Piano dell’Offerta formativa (POF) enucleato dall’art. 3 del Regolamento sull’Autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999) è aggiornato alle specificità della riforma: esso diviene triennale, indica il fabbisogno di posti comuni, di sostegno ed aggiuntivi, l’indicazione di posti dell’organico ATA e del fabbisogno di infrastrutture e materiali. «Il Piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi ed indirizzi di studi determinati a livello statale ma riflette – *ecco qui, di nuovo, il punto di convergenza tra istanze nazionali e locali* – le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale. Il piano è elaborato dal collegio docenti, sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e per le scelte di gestione ed approvato dal consiglio di istituto (*corsivo nostro*)». Ai più, non sarà quindi sfuggito l’ingresso delle direttive del DS per la formulazione del piano. È proprio a questo livello, essenzialmente preliminare quanto strategico, che il DS fonda la propria scuola, non per mezzo di un atto datoriale per effetto del quale il collegio è obbligato a decidere ed il consiglio d’istituto ad approvare ma come “guida di responsabilità” per l’intera comunità scolastica rispetto ai compiti istituzionali da assolvere (Cerini & Spinosi, 2015). Parte da qui la partita con cui il capo d’istituto gioca gran parte del suo riconoscimento come leader, tanto educativo quanto gestionale da parte dell’intero personale scolastico. La parte 3 del RAV interessa da vicino questi due aspetti della leadership, enucleando nelle “pratiche didattiche ed educative” e nelle “pratiche gestionali ed organizzative” i nuclei centrali dell’operato della scuola. Inoltre, è la parte 2 del RAV che promuove l’attenta analisi delle esigenze del contesto locale in cui la scuola è collocata, per mezzo delle sezioni “popolazione scolastica”, “territorio e capitale sociale” e “risorse professionali”.

Il PdM si configura essenzialmente come un processo di *problem-solving*, di pianificazione che il DS ed il nucleo di valutazione che lo coadiuva mettono in atto sulla base di quanto riportato nella sezione 5 del RAV.

Il PTOF, che rappresenta sempre il cardine della scuola come elemento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa, deve essere sempre integrato con il PdM (art. 1 co. 14 della L. n. 107/2015). Come osserva con attenzione Boccia (2016), un PdM ha successo quando punta su pochi e definiti obiettivi, tenendo in considerazione i seguenti elementi: una comparazione tra situazione scolastica prima e dopo il set di interventi/progetti previsti per il miglioramento (efficacia dell’intervento), un costo adeguato sostenuto dall’amministrazione per ottenere i migliori risultati (economicità o efficienza dell’intervento) e l’effettiva modificazione della situazione-problema sulla quale si è deciso di intervenire (misurazione dell’outcome).

## Conclusioni: quali prospettive nel futuro scenario per il DS crocevia di istanze centrali e periferiche?

Quella del Dirigente scolastico è, senz'ombra di dubbio, una competenza plurima, multidimensionale e connotata da un elevato grado di complessità. In accordo con Giannelli (2017), la consapevolezza circa il potenziale miglioramento della realtà sociale relativo al lavoro del Dirigente scolastico e la responsabilità morale del ruolo assumono particolare rilievo al cospetto di “momenti riflessivi” che il capo d'istituto assieme ai membri del suo staff deve periodicamente dedicarsi, con lo scopo di apportare le necessarie modifiche organizzative per migliorare il servizio offerto all'utenza. Auspichiamo quindi, anche nella scuola italiana, l'attivazione di modelli di leadership condivisa e l'abbandono di situazioni di “mera cessione di potere” ad insegnanti che non abbiano seguito specifiche formazioni così come la creazione di commissioni o gruppi *ad hoc* non riconosciuti formalmente e scarsamente retribuiti, che appesantiscono le motivazioni dei singoli e, soprattutto, non sono in grado di produrre vero e proprio cambiamento dentro l'istituzione ed efficace rispondenza verso terzi.

Ci auguriamo fortemente che nel prossimo futuro il ruolo di Dirigente scolastico si rafforzi sostanzialmente per mezzo della comparazione di esperienze di leadership scolastica efficaci, derivanti sia in contesti nazionali che sovranazionali, al fine di trovare quell'equilibrio ottimale tra osservanza di precetti sovraordinati da una parte ed autonomia-responsabilità locale dall'altra, alla luce dell'imprescindibile apporto dell'educazione a quella crescita “intelligente, sostenibile ed inclusiva” (Cammisuli & Pruneti, 2017) che può concretizzarsi solo grazie al bilanciamento tra compiti istituzionali/amministrativi e compiti formativi che la scuola si impegna a realizzare attraverso il PTOF, a monitorare con il RAV e ad incrementare col Pdm.

Secondo recenti ricerche sul campo (Barzanò, Climaco & Jones, 2002; Barzanò, 2009), i Dirigenti scolastici mostrano scoramento e spesso denunciano disorientamento e solitudine rispetto ad un sistema che vuole ispirarsi ad una logica di autonomia e di risultato, eludendo il più delle volte un dibattito serio e sostanziale sui temi cruciali che stanno alla base della c.d. *accountability*. Essa si iscrive infatti nel più ampio panorama della trasparenza delle odierne società democratiche, secondo il criterio della rendicontazione sociale, sempre più sostenuta da modificazioni intervenute radicalmente nel contesto scolastico italiano degli ultimi anni, a seguito del crescente interesse delle famiglie alla vita scolastica dei figli, alla maggiore apertura del corpo docente nei confronti dei genitori, all'accentuazione della pressione dei media sul mondo della scuola, allo sviluppo di un nuovo concetto di servizio pubblico che vede i cittadini utenti come “capaci ed attenti” consumatori, alla preoccupazione per gli eccessi della “spesa pubblica” e per la non sempre adeguata corrispondenza dell'efficienza dei servizi, al parallelismo – non sempre idoneo – tra scuola ed impresa, alla tensione verso elevati standard performativi in merito ai risultati delle prove nazionali elaborate da Invalsi ed alle indagini internazionali condotte dall'OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), nonché sull'intero sistema nazionale d'istruzione e formazione.

Nello specifico del rapporto con il contesto locale, ossia alunni/studenti, loro famiglie, territorio e suoi *stakeholder*, il Dirigente dovrà creare le condizioni ottimali per il rispetto della progettazione educativa e della formazione di curricula verticali per lo sviluppo delle competenze chiave e di cittadinanza, dell'integrazione tra saperi formali, non formali ed informali, che promuovono intrinse-

camente il senso di appartenenza e la partecipazione della scuola alla società, nonché all'effettivo contributo di metodologie laboratoriali/progettuali per la didattica cui l'istituzione si sta sempre più adeguando anche in ragione dell'effettivo supporto delle ICT (Cammisuli, 2016), per un rinnovato e pieno legame con il tessuto sociale del contesto locale, ancor più vico ed esplicito nell'ambito del sistema di istruzione e formazione superiore grazie all'esperienze di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato (Boccia, 2016).

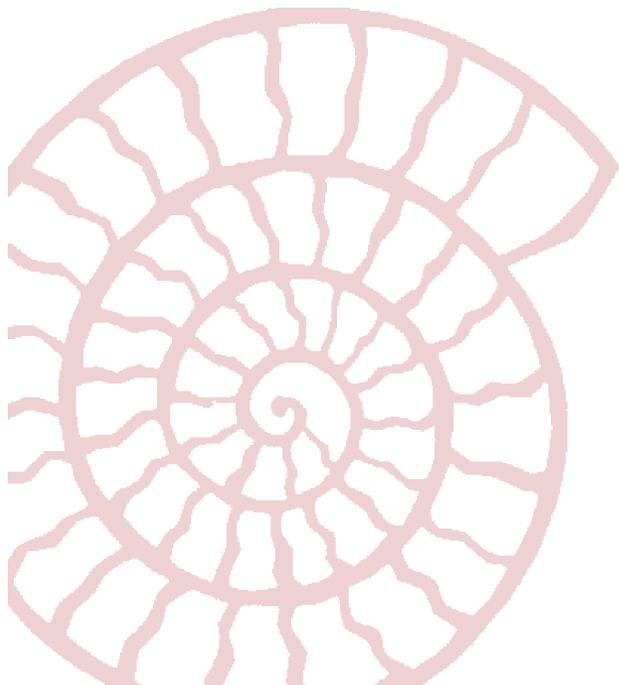
Il ciclo della valutazione RAV-PTOF-PdM produce infine una gran quantità di dati sensibili da cui il Dirigente scolastico dovrà prendere le mosse per far uscire la scuola dal binario cieco dell'autoreferenzialità (Cerini & Spinosi, 2015), conducendola ad una migliore consapevolezza del proprio operato, grazie al confronto con l'esterno per una corretta – e da più parti attesa – rendicontazione sociale.

Chi dirige la scuola, oggi, riassumendo in sé sia alte qualità educative (*leadership* educativa) che consistenti qualità gestionali (*leadership* gestionale), dirige non poco il futuro del nostro paese, da cui attendiamo tutti, a partire dal mondo dell'istruzione, migliori prospettive.

### Riferimenti bibliografici

- Barzano, G. (ed.) (2009). *Imparare e insegnare*. Milano: Mondadori.
- Barzano, G., Climaco, M.D.C., Jones, J. (eds.) (2002). *School Management and Leadership: a comparative approach in Italy, Catalonia, England and Portugal*. Roma: Anicia.
- Boccia, P. (2016). *Il RAV e il PdM nella scuola italiana*. Roma: Anicia.
- Cammisuli, D.M. (2016). *Contributi di didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Cammisuli, D.M., Pruneti C. (2017). *La dimensione europea dell'educazione*. Roma: Stamen University Press
- Cerini G., Spinosi, M. (2015). Una mappa per la riforma. Viaggio tra 212 commi della legge 107/2015. Napoli: Tenodid.
- Consiglio dell'Unione Europea. *Progetto di conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione*. Bruxelles, 14 novembre 2013. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/leaderschipefficaceall2.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/leaderschipefficaceall2.pdf) (ver. 15.09.2017).
- Decreto Direttoriale MIUR 21 settembre 2016, n. 971. *Linee guida per l'attuazione della Direttiva n. 36 del 18 agosto 2016, sulla valutazione dei dirigenti scolastici*.
- Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Direttiva ministeriale 18 settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*.
- Direttiva ministeriale 18 agosto 2016, n. 36. *Valutazione dirigenti scolastici*.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf) (ver. 15.09.2017).
- Giannelli, A. (2017). *Concorso dirigenti scolastici. Manuale per la preparazione*. Milano: Guerini e Associati.

- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Poliandri, D. (2013). Quale rapporto fra valutazione esterna e autovalutazione? *Rivista dell'istruzione*, 3, 56-60.
- Poliandri, D., Quadrelli, I., Romiti, S. (2015). Il percorso VALES: quali indicazioni per le scuole? *La ricerca*, 8, 18-22.
- Salvi, M.R. (2017). *Il Dirigente scolastico*. Roma: Anicia.
- Tenore, V. (ed.) (2017). *Il Dirigente scolastico e le sue competenze giuridico-amministrative*. Roma: Anicia.
- Unità Italiana di Eurydice. *Il Dirigente scolastico in Europa*. [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/bollettino\\_dirigenti\\_UE.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/bollettino_dirigenti_UE.pdf) (ver. 15.09.2017).





# Educare gli adulti Un momento di riflessione in Salvatore Colonna (1921-2003)

## Educating adults A moment of reflection in Salvatore Colonna (1921-2003)

---

Anna Maria Colaci

Università degli Studi del Salento  
annamaria.colaci@unisalento.it

### ABSTRACT

In a historical, political and social reality like the post-modern one, the problems of adult education must be placed in a specific area of pedagogy. In this process of formation concerning the individual, the whole social community is globally responsible and directly involved. The family, the school and the other social organizations of which we are members, in fact, are directly involved because from these derive the educational outcomes of the person, the realization of the same and the respect of permanent and authentic values that must be firmly defended and consistency. The discourse on pedagogy, as pedagogy of the person, therefore, necessarily implies the discourse on values, because it involves guiding and guiding the subject along the path of his personal formation, which is realizable, authentically, only if he is engaged in acquisition of behaviors considered ethically positive.

In una realtà storica, politica e sociale come quella postmoderna, i problemi dell'educazione degli adulti vanno collocati in un'area ben precisa della pedagogia. In questo processo di formazione che riguarda l'individuo, è globalmente responsabile e direttamente impegnata tutta la comunità sociale. La famiglia, la scuola e le altre organizzazioni sociali di cui siamo membri, infatti, sono direttamente coinvolte poiché, da queste, derivano gli esiti educativi della persona, la realizzazione della stessa e il rispetto di valori permanenti e autentici che bisogna difendere con fermezza e coerenza. Il discorso sulla pedagogia, come pedagogia della persona, pertanto, implica necessariamente il discorso sui valori, perché si tratta di guidare e orientare il soggetto lungo il cammino della sua formazione personale, che è realizzabile, in maniera autentica, soltanto se è impegnata nell'acquisizione di comportamenti considerati eticamente positivi.

### KEYWORDS

Parenting, educational responsibility, children, ethics.  
Parenting, responsabilità educativa, bambini, etica.

## Introduzione

Salvatore Colonna ha lasciato una traccia importante nella storia della pedagogia, dando testimonianza del suo interesse nei confronti dell'educazione. In particolare, nell'ambito strettamente pedagogico che riguarda l'educazione degli adulti, ciò che appare significativo in merito, è sicuramente l'analisi del mondo contemporaneo, partendo, *in primis*, dal concetto di uomo.

In una realtà storica, politica e sociale come quella postmoderna, i problemi dell'educazione degli adulti, vanno collocati in un'area ben precisa della pedagogia. In questo processo di formazione che riguarda l'individuo, è globalmente responsabile e direttamente impegnata tutta la comunità sociale alla quale si richiede ampia partecipazione e decisioni di carattere politico che riguardano il sistema educativo e sociale nel suo complesso (Colonna, 2001).

Ne *La Società educante*, uno degli ultimi contributi che racchiude gran parte del suo percorso di ricerca, Colonna coinvolge la famiglia, la scuola e le altre organizzazioni sociali di cui siamo membri. Da questi, infatti, derivano gli esiti educativi della persona, la realizzazione della stessa e il rispetto di valori permanenti e autentici che bisogna difendere con fermezza e coerenza.

La convivenza tra genitori e figli, del resto, non si esaurisce nell'osservanza di valori familiari quali: la libertà, la reciprocità e l'obbedienza ma deve fondarsi su qualcosa di più profondo, sul dare e ricevere e, in particolare, sul senso dell'umano a cui devono anche e necessariamente partecipare per la creazione di un'umanità più vera e autentica.

### 1. L'uomo è l'oggetto dell'educazione

Nella prospettiva pedagogica mirata all'educazione degli adulti, Colonna ha concentrato la propria attenzione sull'uomo e, in particolare, sul fatto che questo sia "oggetto" e "soggetto" personale della ricerca educativa. Nella storia della pedagogia, infatti, l'individuo è stato da sempre il perno fondamentale intorno al quale hanno ruotato i più svariati campi della ricerca. Dalla formazione dell'individuo, del resto, dipende il suo agire, il suo orientamento psicologico, sociale e il proprio senso etico e morale. L'uomo è oggetto e soggetto. Attore e spettatore della realtà storica, politica e culturale in cui vive. Dalla sua educazione dipende un "agire" per causa e, ovviamente, dalle cause delle proprie azioni, dipendo una o più conseguenze che si riflettono nella storia della civiltà umana (Pastorelli, 2017). Platone, ad esempio, come ha evidenziato Colonna, «è immerso nella cultura delle polis, perché, come osserva Jaeger, la cultura greca fu inseparabile, fin dalle origini, dalla vita delle polis» (Colonna, 2001, p.61). Per cui, se questa relazione interdipendente non ci fosse stata, le polis non avrebbero assunto quei connotati così tipici che, ancora oggi, sono oggetto di studio.

Nell'antica Grecia, infatti, l'uomo è il centro di ogni attività spirituale e pratica, pertanto, «il mondo è concepito in modo antropocentrico, per cui la *paideia* è l'attività che vuole educare l'uomo a diventare uomo» (Colonna, 2001, p.62). La formazione greca quindi, aveva l'obiettivo di "forma-azione", cioè di agire per plasmare la vera umanità, con lo scopo di creare un *exemplum positivum* e quindi, imprimere in ogni singolo soggetto la «forma della comunità» (Ibid). In tal senso, la prospettiva socio-politica che traspare dalle citazioni precedenti, rappresenta un mezzo per comprendere come, dalla formazione del singolo, dipenda poi la struttura educativa di un gruppo. L'uomo quindi, ha bisogno dell'ausi-

lio dell'educazione durante tutto il corso della vita. Egli, del resto, entra continuamente in contatto con nuove situazioni e nuovi problemi, principalmente in rapporto ai mutamenti del mondo nel quale egli vive e che impongono continue modificazioni del lavoro, dell'attività sociale e dello stile di vita quotidiano. In questa prospettiva, Colonna si associa alla proposta di Giovanni Maria Bertin (1912-2002), pedagogista italiano che, a sua volta, teorizzò, compiutamente, il ruolo dell'educazione affermando che, «educare al cambiamento significa educare ad affrontare criticamente la problematicità del contesto socio-culturale» (Bertin, 1976, 158).

«Nella nuova generazione si deve creare la capacità non tanto di servirsi di strumenti e principi esistenti, quanto la possibilità di risolvere nuovi compiti sociali e professionali, nonché di mutare i metodi di lavoro in relazione ad una civiltà in continua trasformazione. Di preparare la nuova generazione ad una proficua e responsabile partecipazione a quelle trasformazioni storiche, il cui contenuto consiste nell'acquisizione di un sempre maggior dominio da parte degli uomini sulle condizioni naturali e sociali della loro esistenza» (Ibid).

In questa prospettiva, quindi, si deve necessariamente parlare di “responsabilità educativa degli adulti” poiché l'educazione in sé è responsabilità e impegno e quindi, un mezzo attraverso il quale costruire l'azione umana. L'adulto che si dispone in maniera favorevole e affronta con maturità “la responsabilità educativa”, sarà protagonista di una nuova pedagogia, di una *forma mentis* sempre più attuale che lo coinvolge, in primo luogo, come attore “responsabile” e, in secondo luogo, come spettatore di un processo educativo che coinvolgerà necessariamente la società in cui vive e, in prospettiva, quella che verrà. In pratica, se io soggetto agisco senza alcun criterio di responsabilità, necessariamente, chiunque mi sia vicino, sarà indotto ad agire nello stesso modo.

La libertà dell'agire, del resto, è un elemento basilare della responsabilità educativa. Secondo Colonna, infatti, un momento necessario per l'educazione della persona implica, necessariamente, la creazione nell'uomo di una libertà autenticamente positiva.

«Creare nell'uomo il potere attraverso il quale il soggetto è padrone di se stesso, svincolato, almeno progettualmente e come capacità, dai legami schiavizzanti che possono provenire dal proprio egocentrismo come dalle ideologie parzialistiche ed interessate [...] si pone come liberazione da ogni condizionamento negativo, che sul piano storico-sociale impedisce e deforma lo sviluppo integrale della personalità» (Bertin, 1976, 201).

La libertà, quindi, non va intesa semplicemente come una proprietà dell'uomo ma come un processo in continuo divenire, come un compito della persona, il cui significato più vero sta nella possibilità di auto affermarsi quale centro potenziale di creazione.

Colonna ricollega quanto appena detto con il suo concetto di società sostenendo la tesi che

«la società è educante, quando promuove nel soggetto la sua singolarità etica, che si esprime nel potere di usare rettamente la libertà, in ogni direzione e sotto ogni profilo: intellettuale, etico, politico, religioso» (Bertin, 1976, p.201).

Quando parla di umanizzazione sociale Salvatore Colonna intende, sia pure in generale, che ogni uomo acquisti la capacità di vivere, di amare e di lavorare in una società che egli, insieme con gli altri, è chiamato a modellare sullo stampo del suo ideale.

D'altra parte, esige, in positivo, in ordine appunto all'affermazione della propria supremazia sul mondo, la creazione nel soggetto di quella capacità morale, posseduta come capacità costante di operare, per la quale l'uomo sia nelle condizioni di operare le proprie scelte etiche ad ogni livello (sociale, politico, religioso) e quindi, tradurle in impegno etico nelle direzioni operative lungo le quali si qualifica umanamente la sua presenza nel mondo.

«Liberato dalle autorità tradizionali, l'uomo moderno è diventato un individuo, nel quale la sua autonomia e la sua libertà si è rivelata una conchiglia vuota. Isolato, impotente, strumento di fini esterni, alienato da sé stesso e dagli altri, l'uomo ha finito col sottomettersi a nuove forme di schiavitù e mentre si crea le condizioni del benessere materiale, logora le basi di quella libertà positiva che si identifica con la piena realizzazione delle sue possibilità. Nel sistema industriale moderno, una volta diventati individui, si è soli ad affrontare il mondo in tutti i suoi aspetti pericolosi e soverchianti. [...] In confronto all'esistenza individuale, il mondo è irresistibilmente forte e potente e spesso minaccioso e pericoloso. Da qui, il sentimento di impotenza e di ansietà nell'uomo, anche perché la crescente individualizzazione significa costante isolamento, insicurezza e perciò un dubbio sempre maggiore circa il proprio posto nell'universo, il significato della propria vita; ed oltre a ciò un sentimento sempre più acuto della propria impotenza e irrilevanza di individui. [...] La libertà così diventa un peso insopportabile, perché si identifica con un certo tipo di vita che manca di significato e di orientamento. [...] Si sviluppano potenti tendenze a fuggire da questo tipo di libertà e a rifugiarsi nella sottomissione o in un genere di rapporto con l'uomo e con il mondo che promette sollievo dall'incertezza, anche se priva l'individuo della sua libertà» (Fromm, 1976, pp. 34-40).

## 2. In principio la famiglia. Il ruolo educativo del soggetto nel contesto familiare

Nella riflessione pedagogica di Colonna, la famiglia, chiaramente, rappresenta il nucleo fondamentale dell'azione educativa che coinvolge in primo luogo gli adulti e di riflesso gli altri componenti. La famiglia del resto, occupa un posto determinante nella formazione di ciascun individuo, in pratica, non è ammissibile il concetto di "società educante", senza il diretto coinvolgimento della famiglia. Per il sociologo americano Peter Berger (1929-2017) ad esempio, la famiglia è una microsocietà, la primordiale forma di società che, in sé, rappresenta il primo contatto con la società vera e propria e quindi, i genitori sono, fondamentalmente, il mezzo attraverso il quale i figli entrano in rapporto con la realtà che gli circonda. Da ciò si evince quindi, la diretta connessione tra il concetto di famiglia e il concetto di società educante.

«Il bambino non è un essere a sé, una realtà che si può isolare e osservare al di fuori del suo ambiente, egli ha indubbiamente il suo carattere la sua esperienza ma questa è modellata dalle esperienze delle persone a lui vicine, da queste il bambino traduce immediatamente e intellettualmente ciò che accade in famiglia, quindi la spiegazione del comportamento del bambino va ricercata anche nel mondo familiare [...] Continuando diciamo che l'educazione in senso lato comincia dalla culla, i nostri figli sono

il riflesso di noi stessi di conseguenza il bambino è il termometro della famiglia, se saremo responsabili anche i nostri figli lo saranno» (Bourcier, 1970, pp. 11-15).

Pertanto, è evidente che i membri della famiglia vivono, operano e si sviluppano in continui e vari rapporti con il resto dell'ambiente. Essi agiscono, reagiscono e interagiscono in maniera personale, ma condizionati dal flusso delle pressioni socio-culturali. Per questo motivo si può dire che, un'idea di società educante, non può prescindere da una idea di famiglia pensata come famiglia educante.

«Una maggiore attenzione va posta, quindi, al tema dell'educazione familiare, [...] Colonna evince come vi sia un impegno molto alto per il ruolo materno, che certamente è di capitale importanza per l'educazione, mentre non altrettanto notevole appare l'impegno relativo al ruolo paterno. D'altra parte, per quanto si rifletta su questa relativa carenza della letteratura pedagogica, non pare si riesca a trovare motivi sufficientemente validi a giustificarla, o almeno, a spiegarla storicamente» (Colonna, 1968, p.35).

In questo senso, dunque, la "genitorialità" concorre, in termini prettamente educativi, in un ruolo di *leadership*, poiché ad essa la società assegna, indirettamente, un compito fondamentale. La genitorialità quindi, deve essere considerata come uno "stato sociale" «dell'essere umano, preesistente all'atto del concepimento di cui ne connota solamente un'espressione funzionale certamente fondante ma non necessaria» (Margiotta e Zambianchi, 2014, p.57). In tal senso, il ruolo del genitore non è più assimilabile ad un compito biologico. La società attuale, del resto, conferma questa ipotesi. Infatti, se consideriamo il progresso scientifico per ciò che concerne la procreazione, è possibile individuare diverse tesi che ammettono la genitorialità al di fuori dell'ambito biologico. Il "bambino in provetta", per dirne una, è sicuramente l'esempio più concreto. La procreazione in vitro esclude in parte il ruolo biologico, poiché il donatore è esterno e quindi, uno dei genitori non parteciperà all'educazione del figlio.

Invece, risulta necessaria la partecipazione dei genitori nel processo di formazione della prole. Infatti, nonostante oggi il concetto di famiglia sia cambiato, il ruolo dei genitori o del genitore assume ancora connotati specifici. Se parliamo di responsabilità pedagogica, infatti, chiamiamo in causa, in primo luogo la famiglia poiché, come già detto precedentemente, essa rappresenta il primo modello educativo di ogni individuo. Del resto,

«si parla di "esperienza formativa significativa" quando l'individuo viene messo nella condizione di costruire il proprio sapere non solo dal punto di vista intellettuale e cognitivo [...] ma anche dal punto di vista culturale grazie alle possibilità di scoperta, di negoziazione e di attribuzione di significato a quanto esperito» (Margiotta e Zambianchi, p. 59).

Dalle esperienze che il bambino coltiva sin dalla più tenera età, infatti, deriva un forte impatto sul ruolo di genitore che, probabilmente, sarà chiamato ad occupare. A tal proposito quindi, un quesito sorge spontaneo, e cioè, il modello educativo adottato da un genitore sarà, necessariamente, quello impresso da chi lo ha cresciuto e quindi dai genitori che lo hanno educato? In questo senso, la sfida della pedagogia è proprio quella di analizzare le possibili varianti. Può accadere, infatti, che genitori troppo permissivi, influenzino a tal punto i propri figli da portarli ad essere il contrario, e cioè genitori restrittivi. Oppure, al contra-

rio, genitori troppo restrittivi, “producono” genitori permissivi o, ancora, è possibile che il modello educativo sia tramandato da genitore a genitore e quindi sia perpetuato nel tempo.

Nel 1968, Salvatore Colonna pubblicò *Del ruolo paterno nell'educazione*, un volume caratterizzato da molte manifestazioni pubbliche di disagio giovanile. Questo disagio, secondo Colonna, va colto però nel suo significato più valido di esigenza di rinnovamento che vede i giovani, con e non contro gli adulti, impegnati in una più viva responsabilità di partecipazione alla costruzione della nuova società. In questo studio, appaiono le basi del concetto di società educante.

«Lo scopo della famiglia, dovrebbe essere quello di contribuire a creare un orizzonte di cultura che è creazione di umanità e non riduzione e deformazione di essa, quella cultura che suscita nei soggetti umani la capacità di resistere contro le pressioni in senso passivo e conformista da un lato ed egocentrico dall'altro, che provoca un costante arricchimento della propria personalità, in modo che essa possa rendersi, anziché mero strumento di produzione e di consumo, centro creatore di vita, sorgente inesaurita di valori, gusto e capacità per un'azione sul mondo di carattere innovatore, costruttrice di eticità e di storicità, edificatrice di civiltà e non di mero benessere» (Colonna, 1968, p. 76).

Secondo Colonna, il concetto di famiglia come “famiglia educante”,

«si prospetta necessariamente una dimensione nuova dell'autorità paterna, nella quale più che l'aspetto giuridico, va ribadito l'aspetto morale, in cui il carattere che primeggia è l'atteggiamento di comprensione, di fiducia, di confidenza, in una parola, di dialogo» (Colonna, 1968, p.147).

L'esigenza, quindi, è quella di un tipo di famiglia che sia capace di rispondere, in maniera più adeguata, alle esigenze positive che pone il contesto socio-culturale, per superare quel tipo di divisione contrapposta dei rapporti tra la famiglia e la società. La famiglia deve essere impegnata nello sforzo di salvaguardare i valori personali e di creare nei suoi membri la coscienza per un efficace e responsabile inserimento del soggetto nella dinamica sociale in cui egli vive ed opera. Questo non significa che gli intenti essenziali dell'educazione familiare debbano essere completamente sottoposti al relativismo dei sistemi statali, fra l'altro mutevoli. Significa soltanto che, se la famiglia non vuole ridursi ad uno ovattato isolamento, deve tenere conto dell'evoluzione delle idee e delle necessità che un contesto sociale nel quale i soggetti vivono.

## Conclusioni

Il discorso sulla pedagogia, come pedagogia della persona, implica necessariamente il discorso sui valori, perché si tratta di guidare e orientare il soggetto educando lungo il cammino della sua formazione personale, che è realizzabile, in maniera autentica, soltanto se è impegnata nell'acquisizione di comportamenti considerati eticamente positivi. «Il valore esprime una modalità dell'essere, che l'accompagna necessariamente e non accidentalmente, e che qualifica il soggetto in maniera autentica come persona: libera e capace di usare rettamente la sua libertà, quando i valori che hanno guidato e caratterizzato la sua formazione sono eticamente giusti e corretti» (Colonna, 2002, p.33). In tal senso quindi, è ne-

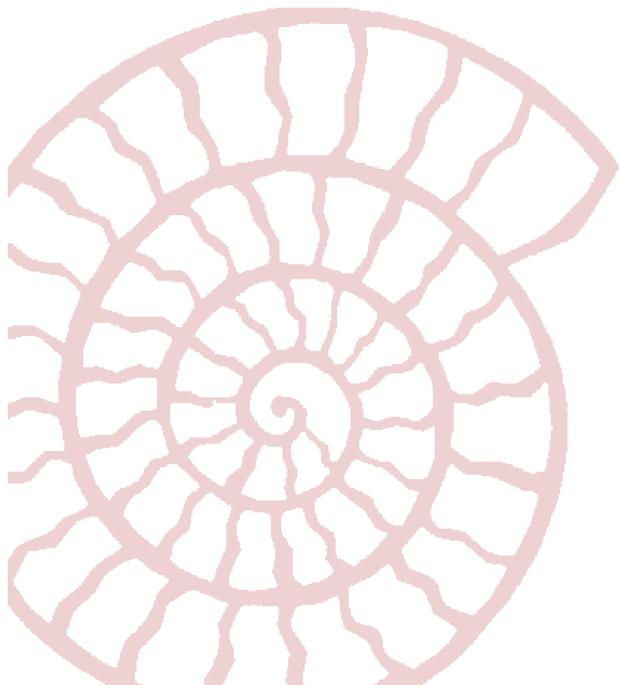
cessaria la formazione di una nuova generazione di genitori che «deve tener conto anche delle moderne consapevolezze dei figli, [...] per cui essi non possono più limitarsi ad inculcare loro le virtù ma devono per primi praticarle. Il compito del pedagogo è quello di capire le modalità nuove di intervento educativo finché la famiglia non venga meno al suo insostituibile ed ineliminabile ruolo nell'arco educativo che impegna le nuove generazioni» (Leonardi, 1960, p. 5).

Quanto appena detto si inserisce pienamente in una posizione che vede una società educante non lontana da una idea di famiglia come famiglia educante. Il tema della famiglia educante per Colonna deve essere visto come tassello di una società educante, l'obiettivo è quello di preservare da una azione educativa della famiglia che tende a perdere efficacia e a diventare marginale, che aliena ad altri le sue caratteristiche di responsabilità, ambientata in una società avviata a diventare inumana. Si deve vivere, invece, in una sfera più umana, nella quale l'incontro, la comunicazione, la comprensione, la fiducia, il dialogo sono ormai una regola e non più eccezione.

In una realtà storico-educativa così eterogenea, la famiglia riveste un ruolo fondamentale. Ad essa spetta la responsabilità educativa delle nuove generazioni e quindi, il compito di far progredire e non regredire la futura umanità. Tutelare la famiglia e soprattutto monitorare il ruolo genitoriale diventa quindi necessario al fine di preservare una formazione eticamente più corretta. A tal punto, pertanto, si rende necessario un maggiore studio sulle possibilità pedagogico-didattiche che possano concorrere insieme nella salvaguardia della genitorialità. Al contrario, infatti, una maggiore perdita di senso morale, un maggiore libertinismo e superficialità nell'impegno dell'essere genitori, finirebbe per denigrare e distruggere in partenza le nuove generazioni che si avvicenderanno nel prossimo futuro.

### Riferimenti bibliografici

- Demetrio, D. (2005). *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini e Associati.
- Bertin, G. M. (1976) *Educare al cambiamento*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bourcier, A. (1970), *Lo specchio dei genitori*, Parigi: Coines.
- Colonna, S. (1968), *Del ruolo paterno nell'educazione*, Lecce: Milella.
- Colonna, S. (1979) *Società educante e umanizzazione sociale*, Lecce: Milella.
- Colonna, S. (2001), *La società educante. Prospettive pedagogiche*, Lecce: Adriatica Editrice Salentina.
- Colonna, S. (2002), *Introduzione alla pedagogia*, Lecce: Adriatica Editrice Salentina.
- Formenti, L. (2001). *Il genitore riflessivo: premesse ad una pedagogia della famiglia*. Studium Educationis
- Fromm, E. (1976), *Fuga dalla libertà*, Milano: Ed. Comunità.
- Pastorelli V. (2017), *Dalla Comunità alla Società. Il senso dell'esistenza umana nell'epoca postmoderna*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Leonardi, F. (1960), *Ruoli familiari nella società attuale. Un modello culturale*, Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (2011). *La pedagogia e la questione trascendentale della formazione*. In: R. Minello & U. Margiotta, Poiein. *La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia
- Margiotta U., Zambianchi E. (2014), *Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza*, in *Formazione e Insegnamento*, XII, n. 3.



# Quale approccio alla lettura prima di saper leggere

## How to approach reading before learning to read

Enrica Freschi

Università degli Studi di Firenze

enrica.freschi@unifi.it

### ABSTRACT

This paper proposes a theoretical reflection on the reading approach concerning those children who do not possess reading-skills yet. Reading activities are real educational experiences, which influence child development between 3 and 6 years old: they actually stimulate several competences (linguistic, cognitive, emotional, and social), playing also a relevant pre-literacy role to address reading in primary school. The argument of this article is that in ECEC services for children from 3 to 6 years old, the reading activities facilitate the development reading prerequisites, fostering children's desire and predisposition to listening to and reading stories: reading education must be built up over time; therefore, childhood plays a key role in building a positive relationship between books and children. Teacher their constructive encounter through funny and engaging – but not constricting – activities, which could work as positive incitements, meeting also children's needs. This paper ends with some educational-teaching proposals to strengthen the prerequisites necessary to learn reading and writing.

Il presente contributo propone una riflessione teorica sull'approccio alla lettura da parte dei bambini che ancora non ne possiedono la strumentalità. L'attività di ascolto e lettura per i bambini dai 3 ai 6 anni è un'esperienza formativa che incide favorevolmente sul loro sviluppo, stimolando varie competenze (linguistica, cognitiva, emotiva e sociale) ed esercitando un ruolo prealfabetizzante utile per affrontare nella scuola primaria la lettura vera e propria. La tesi qui argomentata è che nella scuola dell'infanzia questa attività faciliti l'acquisizione dei presupposti alla lettura, facendo nascere nel piccolo interlocutore l'interesse e la voglia di ascoltare e leggere le storie: l'educazione alla lettura deve essere costruita nel tempo, pertanto l'infanzia è un periodo chiave nella costruzione di un rapporto positivo tra libro e bambino. Compito dell'insegnante è rendere proficuo tale incontro attraverso attività divertenti e coinvolgenti, non costrittive ma di stimolo e rispondenti ai bisogni dei bambini. Il lavoro si conclude con alcune proposte didattiche funzionali al potenziamento dei prerequisiti per l'apprendimento della letto-scrittura.

### KEYWORDS

Reading, storytelling, 3-6 years old ECEC service, literacy, learning, shared reading.

Lettura, narrazione, scuola dell'infanzia, alfabetizzazione, apprendimento, lettura congiunta.

## Introduzione

Sebbene nel corso del tempo siano cambiati i mezzi, la scrittura rimane la modalità comunicativa principale. La natura della scrittura ha subito una permanente evoluzione nel corso dei secoli, dando vita a vari mezzi di comunicazione e determinando diversi modi di scrivere: siamo passati dalla scrittura cuneiforme dei Sumeri incisa su tavolette di argilla, ai caratteri geroglifici degli Egizi rappresentati sulle foglie di papiro, fino ad arrivare alla scrittura alfabetica dei Fenici, attraverso una molteplicità di strumenti, da quelli più datati e tradizionali, come il foglio e la carta stampata, a quelli più attuali e digitali, come il computer, l'e-book, lo smartphone e il tablet (Bertolo, Cherubini, Inglese, Miglio, 2004). In maniera specifica, la nostra epoca è testimone di un cambiamento significativo a livello comunicativo, perché lo sviluppo delle nuove tecnologie e la massiccia diffusione di Internet stanno trasformando i comportamenti, individuali e collettivi, di grandi e piccoli, sia nella vita privata che pubblica (Bonifati, Longo 2012; Ranieri, Manca, 2013).

In modo parallelo alla scrittura, la lettura rappresenta un'attività comunicativa fondamentale che consente all'uomo di gestire autonomamente il proprio rapporto con l'informazione e dunque con le proprie aspirazioni sociali e culturali. L'apprendimento della letto-scrittura, quindi, ricopre un ruolo determinante nella formazione delle persone e nel progresso della società (Ong, 2014), ma la percentuale degli analfabeti è ancora oggi molto elevata sia nei paesi in via di sviluppo sia in quelli industrializzati, interessati da fenomeni preoccupanti quali l'analfabetismo di ritorno e la fuga dai libri nelle nuove generazioni (Gallina, 2006). La maggior parte delle persone non ama leggere perché non ne percepisce l'importanza, ma se è vero che si può vivere senza i libri è vero anche che in questo modo si vive in una realtà molto più limitata e superficiale: solo la lettura e la scrittura ci raccontano il passato, ci permettono di conoscere il presente e ci offrono progetti per il futuro. Ciò nonostante si legge sempre meno e peggio, in maniera veloce e distratta, senza creare un rapporto di osmosi tra il lettore e il testo e per lo più senza capire fino in fondo cosa si legge. A tal proposito si parla di *literacy* in riferimento all'individuo alfabetizzato, ossia la persona che è capace di apprendere e comprendere le informazioni scritte: si tratta di un percorso che si attiva dai primi momenti di familiarizzazione del bambino con la lingua scritta e che si sviluppa successivamente durante gli apprendimenti scolastici (Tamburini, 2015). Quando, invece, ci si rivolge a un soggetto che, pur avendo la strumentalità della lettura e scrittura, non riesce a usare il linguaggio scritto per ricevere e formulare messaggi si utilizza l'espressione illetteratismo (Schettini, 2005).

### 1. Lettura e infanzia

Secondo l'indagine PISA, acronimo di *Programme for International Student Assessment*, nel 2015 la performance nella lettura degli studenti italiani delle scuole secondarie è rimasta per lo più invariata rispetto a quella osservata negli anni 2000 e 2009: solo il 5,7% degli allievi è molto bravo nella comprensione di un testo, percentuali già espresse nel Rapporto UE del 2010, secondo il quale un ragazzo su due non è capace di capire ciò che legge. L'ampia diffusione degli strumenti digitali, e dunque di un linguaggio teso al risparmio di sintassi e vocali, ha inciso sulla difficoltà di ascolto e di riflessione degli alunni: a tal proposito la ricerca evidenzia come le nuove tecnologie non assicurino di per sé un migliora-

mento dei risultati scolastici, al contrario ci dimostra come questi dispositivi possano essere la fonte di altri problemi (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, 2017). Alla luce di queste considerazioni è necessario riaffermare una diversa sensibilità culturale e pedagogica del leggere, perché tale attività è un diritto strettamente collegato allo sviluppo della vita e dunque alla crescita emotiva e cognitiva delle persone: aiuta ad ampliare gli orizzonti e mette direttamente in contatto con idee, individui, situazioni e luoghi che altrimenti non sarebbero conoscibili in prima persona (Detti 1988). Il libro è memoria, storia, ispirazione, esempio, ammonimento, liberazione, fantasia, creatività: quanti aspetti della vita si conoscono e si imparano prima dalle fiabe e poi dai romanzi; quante emozioni e quanti sentimenti trovano conferma nelle pagine che compongono un libro. Sono le prime letture che influenzano la formazione del futuro lettore, in effetti, «Il piacere della lettura, se incontrato e sperimentato nel modo corretto durante l'infanzia, lascia un segno così profondo da accompagnare anche le altre età della vita. È un piacere, dunque, che – coltivato e alimentato – sa trasformarsi e rinnovarsi quando la vita entra in altre stagioni» (Beseghi, 2003, 2). In merito a questo aspetto ci sono molte testimonianze di scrittori famosi e studiosi illustri che chiariscono e sottolineano l'importanza che l'attività di lettura ha avuto nel loro percorso formativo: il libro ha permesso loro di ritornare al mondo fantastico dell'infanzia e di esplorarne i bisogni spesso inespressi. Italo Calvino, per esempio, in *Lezioni Americane: sei proposte per il prossimo millennio* (1988), mette in risalto l'influenza che i libri visti e letti da bambino hanno avuto nella sua genesi di lettore: il "Corriere dei Piccoli", con le sue numerose strisce e illustrazioni, è stata la rivista che ha stimolato la sua curiosità e che lo ha condotto verso mondi inediti. Anche Marcel Proust, in *Del piacere di leggere* (1998), ricorda le emozioni scoperte e intensamente vissute durante l'infanzia grazie ai libri e alle loro figure; allo stesso modo Bruno Bettelheim, in *La Vienna di Freud* (1990), afferma che i primi testi letti gli hanno dato la possibilità di accogliere diversi e inattesi messaggi e scoprire sentimenti e punti di vista nuovi. Le seguenti testimonianze confermano la metafora di Antonio Faeti (1985), il quale sostiene che la lettura, come il vampiro, è capace di attrarre, di lasciare un segno e di produrre un cambiamento.

In questo scenario la scuola assume una funzione di primo ordine, in quanto ha il compito di insegnare a leggere alle nuove generazioni in modo tale che gli alunni riescano a sviluppare capacità logiche, critiche e riflessive, ma anche una passione verso la lettura: se i processi di decodifica delle lettere e di comprensione del testo vengono proposti agli alunni con strategie didattiche incoraggianti e interessanti, si sviluppa anche un'altra significativa valenza della lettura: il piacere di leggere (Cambi, Cives, 1996; Detti, 2002; Terrusi, 2012; Blezza Pichelle, 1996, 2004, 2013; Catarsi, 1999; Beseghi, Grilli, 2011). Nel nostro Paese prevale la convinzione che la scuola abbia il compito di insegnare la strumentalità della lettura piuttosto che formare bravi e appassionati lettori, si pensa che questo passaggio avvenga in maniera automatica ma non è così. Gli italiani risultano dei potenziali lettori ma poco appassionati: da un'indagine Istat del 2015 è emerso che il 42% delle persone a partire dai 6 anni ha letto almeno un libro in un anno per motivi non legati alla scuola e al lavoro; il dato appare stabile rispetto al 2014, dopo la forte diminuzione iniziata a partire dal 2011, tuttavia scende drasticamente a 13,7% per quanto riguarda i lettori che leggono più di dieci libri all'anno. Appare perciò urgente che la scuola attui una politica di sensibilizzazione sull'importanza della lettura, facendo nascere negli studenti una cultura del libro. Indubbiamente non solo riuscire a creare un interesse verso la lettura, ma anche mantenerlo nel tempo è difficile: in effetti per raggiungere questo risulta-

to è necessario che il bambino si avvicini al libro costruendo con esso un rapporto stabile e regolare nel tempo ma, affinché ciò possa realizzarsi, è opportuno che egli venga in contatto con persone adulte che amano leggere e considerano la lettura un'attività non solo interessante ma anche divertente. L'amore per la lettura non è una passione innata, al contrario, si tratta di un'attitudine che deve essere costruita nel tempo, quindi è imprescindibile che il bambino sia aiutato e incoraggiato.

Durante l'infanzia è necessario un approccio pedagogicamente e didatticamente orientato a considerare la lettura un'attività fondata sul desiderio come scelta e non una prestazione che si identifica con l'abilità di decifrazione; l'esperienza del leggere deve essere vissuta dal bambino come un gioco. Leggere per lui, però, è sinonimo di fatica: è difficile all'inizio rinunciare a giocare con il giocattolo preferito per ascoltare un racconto; è stancante raggiungere le abilità tecniche necessarie a leggere bene; è ugualmente duro riuscire a dare un posto importante e significativo alla lettura nella scala dei valori giovanili, soprattutto se si considerano gli altri mass-media, a partire dalla più datata televisione fino ad arrivare ai più recenti videogame, entrambi molto più immediati e apparentemente seducenti. La scuola deve creare, oggi più di ieri, le condizioni affinché possa svilupparsi nell'alunno il piacere di leggere e per riuscirci deve comprendere il senso di questo sforzo, riconoscere la dimensione culturale e non naturale dell'attività di lettura e ammettere che quest'ultima deve essere promossa e incentivata a partire dall'infanzia (Lumbelli, 1985): in una parola deve promuovere la lettura congiunta adulto-bambino (Whitetrust, Lonigan, 1998; Ronfani, Sila, Malgaroli, Causa, Manetti, 2006; Batini, 2011; Toffol, Melloni, Cagnin, Sanzovo, Giacobbi, Montini, 2011).

Le motivazioni che stanno alla base della lettura sono varie: si legge per cercare un'informazione, per risolvere un problema, per conoscere nuove cose, ma anche per rilassarsi, per distrarsi e per divertirsi. In generale la maggior parte delle persone crede di avere imparato a leggere a scuola, in quanto il suo ricordo è collegato alla capacità di trasformare dei segni scritti in suoni. Nel pensiero comune, infatti, si ritiene che la finalità della scuola sia insegnare a leggere, a scrivere e a far di conto. In realtà essa non si limita a questo, deve anche assicurare a ciascun individuo una formazione completa e integrale, in grado cioè di coinvolgere tutte le dimensioni della personalità: emotiva, affettiva, sociale, morale, relazionale, cognitiva, linguistica e motoria (Cerini, 2012). Prima ancora di apprendere quel processo che dà il nome alle cose, abbinando un oggetto al simbolo astratto, le persone imparano a leggere ascoltando, proprio perché quando vengono raccontate loro delle storie sviluppano il piacere di accompagnare con l'immaginazione vicende fantastiche racchiuse in un libro (Blezza Picherle, 1996, 1999; Anello 2008). Una preparazione alla lettura si costruisce lentamente nel corso degli anni e solo in questo modo si può sviluppare e determinare la motivazione e l'abitudine alla lettura, aspetti preliminari per la successiva lettura strumentale. Si fa, dunque, riferimento all'*emergent literacy*, ovvero alle capacità emergenti che sono necessarie affinché il bambino impari a leggere e scrivere (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, 2000; Causa 2002; Ardito 2008): lo sviluppo del linguaggio orale, le competenze fonologiche, la conoscenza del linguaggio scritto e delle sue regole e convenzioni. La crescita di queste capacità cambia da bambino a bambino poiché incidono vari e diversi fattori, quali in primis l'esposizione del piccolo ad attività letterarie. In effetti, se è vero che la lettura tradizionalmente intesa come decifrazione di segni viene proposta nell'ambito della scuola primaria, ormai da diversi anni si parla di attività propedeutiche alla lettura già

dai primi stadi di sviluppo all'interno di un processo di "alfabetizzazione emergente" (Pinto, 2004; Pinto, Bigozzi, Accorti, Vezzani, 2008; Pinto, Camilloni, 2011). I bambini in età prescolare riconoscono le parole rifacendosi al contesto visivo in cui quei termini sono collocati, pertanto il loro primo contatto al codice scritto è di tipo olistico, cioè orientato dalla forma visiva delle parole, e solo successivamente si attiva un approccio analitico alfabetico. Secondo il modello del "riciclaggio neuronale" di Stanilas Dehaene (2009), la scrittura si ancora progressivamente nel cervello dell'apprendista lettore, di conseguenza il bambino impara a leggere nella scuola primaria perché il suo cervello possiede già in larga parte le strutture neurali appropriate. Intorno ai cinque anni egli vive la cosiddetta fase logografica o pittorica, in cui non comprende ancora la logica della scrittura ma cerca di riconoscere le parole attraverso il sistema visivo come fa per gli oggetti e i volti che lo circondano: egli, in altre parole, sfrutta i tratti visivi, come la forma, il colore, l'orientamento delle lettere, le loro curve ecc. In questo stadio il piccolo inizia a riconoscere il suo nome, a volte anche il suo cognome, un marchio pubblicitario conosciuto dalla forma visiva rilevante: si tratta di una pseudo-lettura per una via visuo-semantic. Durante il periodo prescolare il bambino avvia uno sviluppo linguistico e visivo funzionale alla buona preparazione del cervello alla futura lettura (Dehaene 2009; Oliverio 2004). L'infanzia, pertanto, è un'età fertile sia per la costruzione di un rapporto positivo tra libro e bambino, sia per il successivo apprendimento fonologico della lettura da parte di quest'ultimo.

## 2. Educazione alla lettura e avvicinamento all'alfabetizzazione

Durante l'infanzia i bambini sono immersi in un mare di parole, quindi da un punto di vista scolastico essi vengono avvicinati alla lettura e alla scrittura molto prima di entrare nella scuola primaria: è nella scuola dell'infanzia, e anche precedentemente se i bambini hanno frequentato l'asilo nido (Cappuccio, 2008; Catarsi, 1999, 2001; Freschi, 2013; Valentino Merletti, Paladin, 2012; Cisotto, 2009; Bove, 2016), che essi iniziano un percorso di avvicinamento alla lingua.

Il processo di acquisizione del codice scritto si articola e si sviluppa attraverso fasi precise che, però, non si manifestano in tutti i bambini nello stesso momento: ciò che incide molto, in effetti, è l'esperienza che ognuno ha avuto in relazione alla lingua scritta, pertanto bambini della stessa età possono trovarsi a livelli diversi di concettualizzazione (Ferreiro, Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986, 2002, 2008; Ferreiro, Avenda, Baez, 2000). L'insegnante deve proporre ai propri allievi attività interessanti e stimolanti, utilizzando strumenti opportuni e strategie adeguate con l'intento non tanto di anticipare in loro l'apprendimento della lettura, quanto piuttosto di favorire questo processo. La scuola dell'infanzia rappresenta un contesto educativo-formativo in cui l'attività di ascolto e lettura deve essere svolta con la finalità di far nascere nel bambino un interesse verso il libro, dove deve prevalere la motivazione rispetto all'esercizio metodico. Occorre creare un ambiente stimolante e accogliente, in cui ci siano libri di vario genere a disposizione dei piccoli e bisogna proporre attività curiose e piacevoli, tenendo presente il loro vissuto personale e scegliendo libri divertenti. I bambini, giocando con il libro, ottengono un'immensità di risposte al loro desiderio di scoperta e conoscenza, per questo motivo nella scuola dell'infanzia tale oggetto deve diventare un'occasione consuetudinaria significativa della loro esperienza relazionale e cognitiva. All'inizio il libro sarà per loro semplicemente qualcosa di nuovo da guar-

dare, esplorare, aprire, chiudere, sfogliare, annusare e ascoltare, proprio perché ha un colore, una forma e a volte anche un odore e un suono; successivamente, dall'approccio tattile e sensoriale, essi passeranno a una conoscenza più profonda, ne scopriranno le ricchezze, cioè le immagini e le parole, e quindi inizieranno ad apprezzarlo nei suoi molteplici aspetti e per i piaceri che possono derivare dalla sua lettura. Il compito dell'insegnante è sostenere il bambino nella scoperta del libro come compagno di giochi, lo deve portare a considerare l'attività di lettura come la proposta privilegiata nella quotidianità della vita scolastica. Secondo il testo programmatico *Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), le attività di narrazione e di lettura si collocano all'interno del campo di esperienza "I discorsi e le parole" e l'utilizzo precoce del libro ricopre un impegno pedagogico e didattico fondamentale: nella scuola dell'infanzia gli alunni devono maturare i cosiddetti prerequisiti all'apprendimento esplicito della lettura. Alla luce del fatto che «Le funzioni che concorrono alla competenza linguistica sono di diversa natura (neuro-cognitive, senso-motorie, emozionali), è importante pertanto che la scuola dell'infanzia promuova una didattica consapevole rispetto a queste dimensioni» (Sclaunich, 2012, p. 3). In questa prospettiva, l'attività di lettura ad alta voce appare la strategia didattica più efficace, in quanto consente ai bambini di sviluppare varie competenze che influenzano la loro crescita su diversi livelli: crea l'abitudine all'ascolto, potenzia il linguaggio, sollecita i processi inferenziali, logico-causali e critici, induce alla creazione di immagini mentali, accresce il desiderio di imparare a leggere, costruisce le basi di un rapporto affettivo con il libro, rafforza il legame affettivo lettore-ascoltatore ecc. I numerosi studi, nazionali e internazionali, condotti negli ultimi trenta anni sull'approccio alla lettura da parte dei bambini in età prescolare hanno un massimo comun divisore: la lettura ad alta voce incide positivamente sulla loro crescita (Cardarello, 2010; Cohen, Gilabert, 1986; Goleman, 1997; Bortolotti, Porcelli, Zanon, 2010; Catarsi, 1993,1999; Toffol et al., 2011; McInees Humphries, Hogg-Johnson, Tannock, 2003; Batini, 2011; Whitetrust, Lonigan, 1998; Lumbelli, Salvadori, 1977; Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt, Holland, 2015; Magee, Sutton-Smith 1993; Valentino Merletti, Paladin, 2012; Levin, Bus, 2003; Buccolo, 2017).

L'attività di lettura ad alta voce risponde a quella che viene definita lettura ricreativa (Harris 1970; Csikszentmihalyi, 2008) che, a differenza di quella funzionale, che tende a ottenere informazioni e per questo motivo viene usata in moltissime forme di apprendimento, ha lo scopo di far vivere al lettore esperienze interessanti ma anche e soprattutto piacevoli, tanto che Ermanno Detti (1987, p. 13) l'ha definita lettura sensuale, ossia «un momento magico in cui il lettore si distacca, almeno in apparenza, dal mondo e dalle cose che lo circondano, dimentica tutte le sue preoccupazioni per evadere in un mondo fantastico nel quale, talvolta, resta anche dopo aver terminato la lettura. Una simile lettura la chiamiamo sensuale perché, malgrado il distacco dal mondo, investe tutti i sensi del nostro corpo, in alcuni casi tutto il nostro intelletto, quasi come avviene con l'eroticismo». La lettura ricreativa-sensuale mira più a un'educazione alla lettura che all'insegnamento della lettura, pertanto si presta bene al contesto della scuola dell'infanzia e meno a quello della scuola primaria: codice e avvicinamento al codice fanno parte di entrambi i livelli scolastici ma, sicuramente, con vie e strade diverse, caratterizzate da obiettivi e impegni differenti.

È nella scuola dell'infanzia che si devono proporre ai bambini giochi e attività a partire dall'oggetto libro e leggere storie e racconti ad alta voce, creando in loro la motivazione alla lettura, svincolandola dalla funzione didattica e salva-

guardando il piacere, la gratuità e la socialità di questa attività (Braga, Morgandi, 2012; Waelput, 2008). L'insegnante, con l'attività di lettura, accompagna e sostiene la comprensione del bambino attraverso la condivisione di idee, il confronto di soluzioni, la riflessione di concetti, il ragionamento di conoscenze e la sperimentazione di ipotesi; egli, leggendo il testo con partecipazione, ne veicola il senso e la bellezza, trasmettendogli una forma letteraria con struttura e sintassi molto diverse dal parlato; lo mette in condizione di condividere le emozioni e i sentimenti che emergono dal testo. Tutti questi passaggi sono significativi per il bambino per capire come è strutturata una storia, per comprendere gli eventi che la compongono, per intendere i motivi che spingono i personaggi a compiere le azioni e per mettere a fuoco gli snodi narrativi del racconto. Un impiego del libro di questo genere è propedeutico alla riuscita del seguente apprendimento strumentale della lettura e della scrittura. All'età di cinque anni, infatti, sono mature tutte quelle funzioni neuropsicologiche, cognitive, metafonologiche, linguistiche e motorie necessarie per il futuro insegnamento formale (Mazzoncini, Freda, Cannarsa, Sordellini, 1996), quindi la scuola dell'infanzia appare un segmento formativo importante e prezioso: se gli alunni nel momento d'ingresso alla scuola primaria possiedono i prerequisiti necessari per i vari compiti si trovano nella condizione migliore per poter apprendere, anche se non dobbiamo dimenticare che su questo processo gravano, tra le tante, anche due variabili particolarmente incisive, ossia la motivazione del bambino e la qualità dell'insegnamento (Bloom, 2006).

Questo uso del libro può anche prevenire possibili disturbi dell'apprendimento: intervenendo precocemente e con attività mirate e specifiche che riguardano la lettura e la comprensione del testo è possibile limitare eventuali problemi successivi, come per esempio la dislessia, proprio perché vi è un esercizio preparatorio che è iniziato prima dell'entrata da parte del bambino nella scuola primaria (Sartori, 1984; Ianes, 2006; Zappaterra, 2012; Bigozzi, Tarchi, Pezzica, Pinto, 2014). Inoltre, in quest'ottica, il libro appare un utile strumento anche per educare all'intercultura, in quanto forma una mentalità aperta e stimola nuovi modi di pensare: l'attività di lettura ad alta voce accompagna i piccoli interlocutori a conoscere aspetti di altre culture, li aiuta a gestire le proprie emozioni in presenza della diversità, li stimola a entrare in relazione con gli altri (Silva, 2011).

La promozione della lettura in età prescolare, dunque, appare una buona pratica educativa per il benessere complessivo del bambino e del suo stare al mondo, pertanto, in senso più ampio, si presenta anche come un buon investimento promozionale per la comunità: gli interventi realizzati durante questa fascia di età hanno, infatti, un rapporto più favorevole tra ritorno economico e oneri rispetto a quelli effettuati in età successive (Heckman, 2013). L'attività di lettura si pone, dunque, come requisito per una società più responsabile.

### **3. Per una didattica della lettura nella scuola dell'infanzia**

La scuola dell'infanzia è uno dei luoghi in cui il libro si vivifica attraverso la lettura ad alta voce: in questo modo le storie passano dal lettore agli ascoltatori, cioè dall'insegnante ai bambini. Negli anni Settanta in Italia sono nati i primi Laboratori di lettura che, nel giro di qualche anno, si sono diffusi su gran parte del territorio (Zoppi, 2003). A tal proposito Antonio Faeti (1995) parla di "Atelier", che significa luogo d'artista, ossia un posto all'interno del quale si lavora in maniera diversa, una specie di officina, dove conta molto lo spazio e la predisposizione

di un arredo funzionale a ciò che si vuole fare. Uno sguardo particolare va dunque rivolto all'ambiente, creando un luogo raccolto e confortevole ma allo stesso tempo insolito, dove sono collocati alcuni scaffali ad altezza di bambino in cui vengono disposti i libri in posizione orizzontale, in modo che sia visibile la copertina: in questa maniera il piccolo interlocutore può accedere liberamente ai libri, può scegliere la pubblicazione che più lo incuriosisce e interessa, interagendo con l'oggetto libro cominciando a conoscerlo. Per quanto riguarda l'attività di lettura ad alta voce è buona prassi fare sedere i piccoli in cerchio, così che possano leggere anche le illustrazioni. Infatti, se è vero che essi riescono a seguire con interesse anche la lettura di libri non corredati da figure, dobbiamo riconoscere che le immagini hanno un forte potere attrattivo su di loro, pertanto è meglio scegliere libri illustrati. A tal proposito risulta adatto l'albo illustrato (Bleza Picherle, 2004; Hamelin, 2012; Beseghi, Grilli, 2011; Spitz, 2001; Terrusi, 2012, 2017) proprio perché è un genere narrativo in cui il linguaggio ritmato, l'arte visiva, il naturale umorismo e la semplice eleganza grafica determinano un accordo stabile che attrae i piccoli interlocutori. Da valorizzare il ruolo della fiaba in questo specifico periodo di crescita, lo stesso Bruno Bettelheim (1977) ne spiega il significato psicoanalitico cogliendone il rilievo psicologico, pedagogico e formativo: le fiabe aiutano il bambino a trovare una spiegazione alla propria vita in maniera interessante e divertente, perché riescono ad accordarsi con le sue ansie e aspirazioni riconoscendo le sue difficoltà, ma anche le sue proposte di possibili soluzioni. In età prescolare appare significativo anche il libro-gioco, uno spartiacque tra il gioco, l'esplorazione delle immagini e la comprensione di una storia. Si tratta di una pubblicazione che presenta sia messaggi iconici che verbali ed è molto utile per un primo approccio tra il piccolo interlocutore e il libro, proprio perché porta il più possibile quest'ultimo verso il gioco, ribaltando così il tradizionale rapporto libro-bambino (Farina, 2012). Infine sono molto importanti le filastrocche, perché sviluppano le principali strategie di memorizzazione e di recupero della memoria a lungo termine; il ritmo, la rima, il linguaggio figurato e i numerosi artifici linguistici (onomatopie, assonanze, allitterazioni, piccoli scioglilingua ecc.) che caratterizzano questo genere stimolano nel bambino anche l'ascolto, la mimica e l'espressione di sé, intesa come capacità di uscire dagli schemi linguistici abituali in modo ovvio (Valentino Merletti, 2001).

A prescindere dal libro scelto l'insegnante deve preparare la lettura studiando il testo scritto, in maniera da usare correttamente la punteggiatura e quindi fare le pause quando sono previste e riproporre i dialoghi in modo appropriato. Il ritmo della narrazione, l'intonazione e l'intensità della voce sono aspetti che incidono sulla lettura ad alta voce di un testo: è necessario leggere adoperando i vari registri e le diverse risorse della voce, senza forzarla troppo così da non cadere nella caricatura. Per questo motivo per alcune situazioni appaiono appropriati timbri gutturali, esili e nasali, per altre toni cantilenanti, allegri e discordanti; occorre parlare, bisbigliare e gridare per enfatizzare i momenti che articolano la storia, riproducendo i suoni e i rumori presenti, come il verso degli animali, la pioggia, il vento, ecc. (Valentino Merletti, 2001; Valentino Merletti, Tognolini, 2006; Valentino Merletti, Paladin, 2012). Queste considerazioni non devono, però, indurci a pensare che per leggere bisogna essere degli attori, indubbiamente lo studio del testo da parte dell'insegnante può essere considerato una tecnica di recitazione, ma lo scopo è diverso da quello teatrale: leggere un testo con un bambino è un atto pedagogico che in primis punta a creare una relazione tra lettore e ascoltatore. Le suddette strategie convergono nella lettura ad alta voce, favorendo l'ascolto da parte del piccolo interlocutore, colui che, generalmente,

quando l'adulto si rende disponibile a leggere una storia, sceglie di sua volontà se stare o meno attento.

La lettura ad alta voce si articola in due differenti, ma complementari, modalità di interazione dell'adulto: lo stile narrativo e quello dialogato (Baumgartner, Devescovi, 2001; Catarsi, 1999; Levorato, Marchetto, 2002; Freschi, 2013; Del Carlo, 2012). Attraverso il primo l'insegnante propone il testo integralmente, leggendo le parole scritte, senza apportare modifiche e integrazioni, mentre con il secondo avvia il coinvolgimento dei piccoli interlocutori, i quali vengono incoraggiati a verbalizzare le immagini, invitati a intervenire chiedendo spiegazioni, dando interpretazioni, facendo commenti e costruendo collegamenti con il proprio vissuto personale, inoltre sono stimolati attraverso domande dirette, che possono essere fatte prima, durante e dopo la lettura. Lo stile dialogato assomiglia molto al racconto, perché si basa sulla possibilità di riformulare in maniera diversa il testo che il libro propone con l'obiettivo di far comprendere meglio la storia: appare un'ottima strategia per abituare i bambini alla riflessione e per sviluppare il loro pensiero critico e creativo (Zevenbergern, Whitehurst, 2003). È buona prassi iniziare l'attività di lettura ponendo l'attenzione dei bambini sul titolo del racconto e chiedere loro che cosa si aspettano, per poi procedere alla storia in questione invitandoli a fare esempi e anticipazioni su ciò che potrebbe accadere, fino a condividere insieme altre possibili conclusioni, esplicitando il loro livello di gradimento rispetto a ciò che è stato letto. Il piacere del bambino legato alla lettura è direttamente proporzionale al livello di comprensione del testo che egli ha raggiunto: per desiderare di ripetere l'esperienza della lettura il piccolo interlocutore deve comprendere ciò che ascolta, perché di fatto senza la comprensione della storia non è possibile beneficiare del divertimento che il racconto può dare (Frijters, Barron, Brunello, 2000; Cardarello 1995, 2010; Lumbelli, 2009). Il processo di comprensione si realizza attraverso l'interazione tra i contenuti del libro e quanto il bambino già conosce, pertanto il ruolo dell'adulto appare sostanziale anche in questo caso, in quanto deve saper scegliere e proporre libri adeguati ai piccoli interlocutori in base all'età ma anche alle loro esperienze e ai loro interessi.

Parallelamente all'attività di lettura ad alta voce, devono essere offerte ai bambini altre occasioni che li avvicinano al codice, come per esempio i giochi fonologici, i non sense, il riconoscimento di rime, i giochi di finzione e di identificazione delle emozioni, l'invenzione di storie, la costruzione di libri, la scrittura spontanea e l'impiego del fumetto: esperienze curiose e divertenti che fanno loro ulteriormente assaporare i primi rudimenti della lettura, favorendo lo sviluppo delle loro abilità linguistiche. A tal proposito il gioco del "Binomio fantastico" di Gianni Rodari (1973) appare ancora oggi l'esempio più calzante da realizzare: due vocaboli presi a caso si trasformano in una storia magica e incredibile grazie a una preposizione articolata. Altri semplici ludi linguistici sono la ricerca di vocaboli che hanno lo stesso significato, oppure che iniziano, o che terminano, con la stessa lettera. Si tratta, in generale, di esercizi che sollecitano la creatività dei bambini avvicinandoli alle regole della lettura, ossia che si legge dall'alto al basso e da sinistra verso destra, che le lettere sono tante e sono fruibili in forme diverse (maiuscolo e minuscolo), che le parole sono formate dalle lettere e il numero di queste ultime non è fisso ma varia. Gli studi (Piasta, Justice, McGinty, Kaderavek, 2012; Lepri, 2010; Zamponi, 1986; Pitzorno, 1988; Rodari, 1973, 1981) evidenziano che i giochi verbali hanno un impatto positivo sull'alfabetizzazione dei bambini che li praticano, in quanto propongono una molteplicità di stimoli linguistici, ma tali attività incidono favorevolmente anche sul piano formativo, perché stimolano un'azione trasformatrice: «allestire abitualmente un officio di let-

teratura potenziale nella pratica scolastica, [...], smontare e rimontare i frammenti del discorso, agire giocosamente sulla parola [...] ha valore sì nello sviluppo della creatività e della riflessione linguistica, ma soprattutto apre a prospettive immaginarie preziose per una interpretazione del sé e del reale. In tal senso il gioco verbale non è sterile fantasticheria o virtuosismo fine a se stesso, ma palestra di espressività, di insolita combinazione grafica e sonora e di demolizione e reinvenzione degli automatismi oggi dilaganti e del monocorde dire comune» (Lepri, 2010, pp. 159-160).

#### 4. Un nuovo strumento: il libro elettronico

Da alcuni decenni si è diffusa un altro tipo di lettura che coinvolge anche i bambini da 3 a 6 anni: quella digitale (Delany e Landow, 1990; Salmon, 2014; Bus, Takacs e Kegel, 2015; Parola, 2015; Nardi, 2015; Anichini, 2011; Carioli, 2013). Se è vero che il valore formativo dell'ipertestualità risale alla fine del secolo scorso, periodo in cui si è sviluppata la cosiddetta *digital reading* e si sono affermati i libri elettronici, è altrettanto certo che la ricerca su questi temi è ancora agli inizi rispetto agli studi condotti sulla lettura del libro cartaceo, tuttavia la comparsa dei dispositivi digitali ci impone da qualche anno domande nuove rispetto all'uso di tali strumenti in linea con le competenze di chi li userà, in maniera particolare dei bambini più piccoli. Inoltre i cambiamenti stessi della tecnologia, riguardando anche i device dedicati alla lettura, fotografano uno scenario in continua riconfigurazione che richiede una continua e aggiornata riflessione (Carbotti, 2015).

Da un punto di vista educativo e pedagogico appare significativo lavorare sulla promozione di una cultura della lettura che consideri utile ogni tipo di linguaggio, da quello iconico a quello scritto, da quello digitale a quello espressivo, in modo da riconoscere il sistema a stampa e quello elettronico complementari e non alternativi: occorre andare oltre gli aspetti di "fascinazione tecnologica" (Ranieri 2011) e riflettere sulle implicazioni formative della lettura digitale. Anche in questa sfida un ruolo determinante può e deve essere svolto dalla scuola, infatti un insegnante che guida, orienta e indirizza i bambini nella scoperta di una storia attraverso l'utilizzo di un dispositivo di lettura, come per esempio l'e-book, si rivela una persona che sostiene il loro apprendimento della lettura. L'adulto ha il compito di far vivere ai bambini varie e diverse esperienze e l'attività di lettura digitale è una di queste, purché sia realizzata con consapevolezza e intenzionalità educativa come l'esperienza di lettura congiunta del libro cartaceo: ciò che fa la differenza, quindi, è come viene proposto ai bambini il libro elettronico (Trincherò, 2013; Nardi, 2016; Bruschi, 2015).

Tre appaiono le principali opportunità offerte dalla lettura di un testo digitale: 1) la multimedialità, ossia la condizione di fruire linguaggi e codici comunicativi diversi; 2) l'interattività, cioè la possibilità di ricevere un feedback istantaneo sul proprio apprendimento; 3) l'ipertestualità, vale a dire l'occasione di arricchire il testo con risorse e contenuti di approfondimento (Nardi, 2015). Ma ci sono diversi rischi legati a un uso strettamente autonomo dello strumento digitale da parte del bambino piccolo, in realtà gli effetti distrattivi, il sovraccarico cognitivo e le differenti competenze chiamate in causa durante questo tipo di lettura confermano la necessità della presenza dell'insegnante. La guida dell'adulto si conferma uno dei fattori determinanti che incide e influenza favorevolmente questo tipo di lettura, in effetti i libri elettronici generano esiti positivi quando l'adulto svolge un ruolo attivo nel loro utilizzo e il connubio perfetto risulta essere la let-

tura guidata di libri educativi, *educational e-book plus adult* (Guernsey e Levine, 2015); inoltre l'impiego di tali strumenti risulta significativo soprattutto con i bambini che presentano bisogni educativi speciali, confermando l'efficacia dell'utilizzo della tecnologia con gli allievi a rischio (Micheletta e Emili, 2013).

Solo tenendo presente da un lato le potenzialità e dall'altro le problematiche, il testo elettronico può essere un altro strumento di scrittura e lettura in grado di sviluppare le competenze dei bambini e di offrire loro un approccio secondo cui differenti linguaggi possono aiutarli e sostenerli nella scoperta e successiva conoscenza dell'oggetto libro.

## Conclusione

I bambini piccoli sono incuriositi da tutto ciò che li circonda e la lettura rientra nel loro range di interesse: essi desiderano sapere che cosa c'è scritto nella lista della spesa della mamma, nel libretto di istruzioni del loro gioco preferito, nei giornali e nei libri che vedono in casa e a scuola ecc. Tuttavia, per avvicinarsi alla lettura, essi hanno bisogno di una persona adulta che legga per loro, attivando il processo che li condurrà alla lettura vera e propria. Nella scuola dell'infanzia si fa riferimento all'*emergent literacy*, cioè a un apprendimento legato alla categoria di piacere in cui la dimensione relazionale riveste un ruolo imperativo. In questo servizio i bambini possono vivere numerose esperienze che influiscono in modo positivo sul loro sviluppo e l'attività di lettura è una di queste proposte capaci di attivare diversi piani interpretativi e agire su vari piani: «A livello emotivo, come primissimo impatto, creando empatia e identificazione con i personaggi e le vicende narrate, suscitando commozione o raccapriccio o ilarità o spavento; a livello cognitivo, procurando informazioni e conoscenze nuove, sollevando dubbi e desideri di comprensione; a livello espressivo, fornendo modelli lessicali e linguistici, arricchendo lo scarno vocabolario a disposizione con una riserva di parole cariche di senso; a livello estetico, con l'attivazione di una risposta alla percezione del testo, alla sua (avvertita individualmente) bellezza o al contrario, alla sua bruttezza, una reazione che scaturisce da molti elementi concomitanti (inerenti al testo, come la riconoscibilità di personaggi e situazioni, lo stile, la costruzione della vicenda, ma anche estranei ad esso e insiti nel lettore come l'umore e la sensibilità) che hanno la curiosa qualità di non ripetersi identici una seconda volta, ad una seconda lettura magari svolta a distanza di tempo» (Zannoner, 2006, p. 6).

In generale, tre sono i principi di sintesi in merito all'attività di lettura congiunta adulto-bambino realizzata durante il periodo prescolare, esperienza in cui l'insegnante svolge un ruolo fondamentale: procedere senza anticipazioni, perché scoraggerebbero il lavoro mentale di scoperta, di sperimentazione e di costruzione del piccolo interlocutore; valorizzare le conoscenze del bambino sulla lingua, in quanto sono state elaborate a partire dalla sua esperienza personale; offrire un ambiente di stimoli linguistici ricco e diversificato, che conduca il lettore emergente nel mondo fertile delle relazioni, dell'ascolto e del racconto di sé, facendogli percepire la lingua come un'ulteriore possibilità di esplorazione della realtà e dunque di crescita. L'attività di lettura nella scuola dell'infanzia può, quindi, essere vista come una medaglia in cui lo sviluppo di un forte piacere di leggere ne rappresenta una faccia e la consapevole acquisizione della successiva competenza della lettura e della scrittura l'altra.

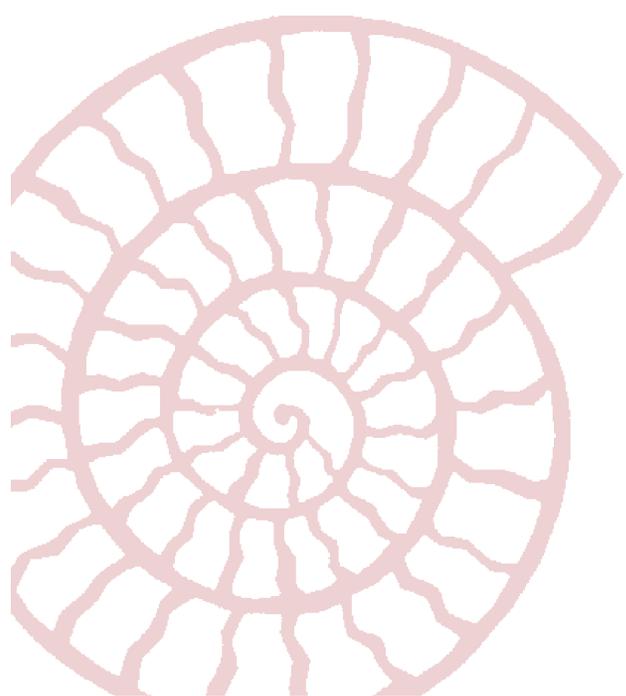
## Riferimenti Bibliografici

- Andreoli, V. (2006). *Lettera a un insegnante*. Milano: Rizzoli.
- Anello, F. (2008). *Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica*. Palermo: Palumbo.
- Anichini, A. (2011). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Ardito, B. (2008). *Giochi di segni e parole. Un manuale per leggere e scrivere con bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2011). *Storie che crescono. Le storie al nido e alla scuola dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Baumgartner, E. e Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Bertolo F.M., Cherubini P., Inglese G. e Miglio L. (2004). *Breve storia della scrittura e del libro*. Roma: Carocci.
- Beseghi, E. (2003). La passione secondo Montag. In E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press, 1-21.
- Beseghi, E. e Grilli, G. (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Bettelheim B. (1990). *La Vienna di Freud*. Milano: Feltrinelli.
- Bigozzi, L., Tarchi C., Pezzica S. e Pinto G. (2014). Evaluating the Predictive Impact of an Emergent Literacy Model on Dyslexia in Italian Children: A Four-Year Prospective Cohort Study. *Journal of Learning Disabilities*, 49, 51-64.
- Bleza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Bleza Picherle, S. (1999). La voglia di leggere. *Il Pepe Verde*, 1, 38-45.
- Bleza Picherle, S. (2004). *Libri bambini ragazzi. Incontri tra educazione e lettura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bleza Picherle, S. (2013), *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Bonaiuti, G., Calvani, A. e Menichetti, L. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bonifati, N. e Longo, G.O. (2012). *Homo immortalis. Una vita (quasi) infinita*. Milano: Springer.
- Bortolotti, E., Porcelli L. M. e Zanon F. (2010). *Parlare per gioco, parlare per apprendere. Il potenziamento linguistico nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bove, C. (2016). Le parole nella relazione con i bambini: osservare il "linguaggio in azione" al nido. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Bergamo: Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 25-58.
- Braga, P. e Morgandi, T. (2012). *Il gioco nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni.
- Bruschi, B. (2015). Lettura e scrittura dei testi digitali: lo stato dell'arte della ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in Rete*, 1, 1-6.
- Buccolo, M. (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 91-100 <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/69> (consultato 05.10.2017).
- Bus, A., Takas, Z. e Kegel, C. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97.
- Cambi, F., Cives, G. (1996). *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. Pisa: Ets.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Cappuccio, G. (2008). *Progettare percorsi educativo-didattici al nido*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Carbotti, S. (2015). App per l'infanzia: linee guida per una progettazione efficace. *Form@re - Open Journal per la formazione in Rete*, 1, 159-169.
- Cardarello, R. (2010). Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In F. Bacchetti, F. Cambi (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Liguori, 57-87.
- Cardarello, R. e Chiantera, A. (a cura di) (1989). *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*. Firenze: La Nuova Italia.

- Carioi, S. (2013). La lettura online come nuova dimensione della literacy. *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 189-197.
- Catarsi, E. (a cura di) (1993). *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Catarsi, E. (1999). *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- Catarsi, E. (a cura di) (2001). *Lettura e narrazione nell'asilo nido*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Causa, P. (2002). Lettura ad alta voce, sviluppo della emergent literacy nel bambino ed acquisizione della capacità di leggere, *Medico e Bambino*, 21, 611-615.
- Cerini, G. (2012). *Passa... parole. Chiavi di lettura delle indicazioni 2012*. Faenza: Homeless Book.
- Cisotto, L. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cohen, R. e Gilabert, H. (1986). *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*. Paris: Press Universitaires de France.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Delany, P. e Landow, G.P. (1990). *Hypermedia and literacy studies*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Del Carlo, S. (2012). *Bella Becca. Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni.
- Deti, E. (1988). *La lettura e i suoi «nemici»*. Firenze: La Nuova Italia.
- Deti, E. (2002). *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eurydice (2010). *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. Final Report. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/1301T.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/1301T.pdf) (consultato 27.01.2017).
- Faeti, A. (1985). *La bicicletta di dracula. Prima e dopo i libri per bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farina, L. (2012). Che cos'è il libro-gioco? In Hamelin (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma: Donzelli, 171-177.
- Ferreiro, E. (1986). Literacy development: Psychogenesis. In Y.M Goodman (a cura di), *How children construct literacy*, Newark: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. México: Gedi-sa Editorial.
- Ferreiro, E. (2008). *Narrar por escrito desde un personal. Acercamiento de non niños a lo literario*. San Diego: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., Avenda, F. e Baez, M. (2000). *Sistemas de escritura. Constructivismo y educación*. Argentina: Homo sapiens ediciones.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Freschi, E. (2013). *Il piacere delle storie. Per una "Didattica" della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni.
- Frijters, J., Barron, R. e Brunello, M. (2000). Directed and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Gallina, V. (2006). *Letteralismo e abilità per la vita*. Roma: Armando Editore.
- Goleman, D. (1997), *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Guernsey, L. e Levine, M.H. (2015). *Tap, click, read: Growing readers in a world of screens*. San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints.
- Hamelin (a cura di) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Harris, A. J. (1970). *How to Improve Reading Ability*. New York: Longmas.
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge: Mitt Press.
- Hutton J.S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A.L., DeWitt T. e Holland S.K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.

- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Istat (2015) <http://www.istat.it/it/archivio/178337> (consultato 20.01.2017).
- Lepri, C. (2010). Giocare con le parole: una rassegna bibliografica di base. In F. Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Liguori, 151-161.
- Levin, I. E. Bus, A.G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
- Levorato, M.C. e Marchetto, E. (2002). Interesse, piacere, curiosità: le ragioni psicologiche della narrazione affascinante. *Psicologia contemporanea*, 173, 30-35.
- Lumbelli, L. e Salvadori, M. (1977). *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Milano: Emme Edizioni.
- Lumbelli, L. (1985). Un'applicazione del pessimismo della ragione alla ricerca educativa. In L. Lumbelli (a cura di), *Lettura e cultura: atti del Convegno, Reggio Emilia, 12-13-14 gennaio 1984*. Bergamo: Juvenilia.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari-Roma: Laterza.
- Magee, M.A. e Sutton-Smith, B. (1993). The art of storytelling: how do children learn it? *Young Children*, 38, 4-12.
- Mazzoncini, B., Freda, M.F., Cannarsa, C. e Sordellini, A. (1996). Prevenzione del Disturbo Specifico di Apprendimento nella scuola materna: ipotesi per una batteria di screening. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 2, 227-245.
- McInees, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S. e Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 427-443.
- Micheletta, S. e Emili, E.A. (2013). Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia? *Form@re – Open Journal per la formazione in Rete*, 4(13), 15-29.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, [http://hub-miur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734\\_12](http://hub-miur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12) (consultato 16.09.2017).
- Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re – Open Journal per la formazione in Rete*, 1, 7-29.
- Nardi, A. (2016). Bambini e lettura digitale: serve ancora il supporto dell'adulto? *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 2, 158-177.
- Oliverio, A. (2004). *La mente. Istruzioni per l'uso*. Milano: BUR.
- Ong, W. J. (2014). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino [1982].
- Parola, A. (2015). Scritture medial: una riflessione su opportunità e problematiche. *Form@re – Open Journal per la formazione in Rete*, 1, 150-158.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., McGinty, A.S. e Kaderavek, J.N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83, 810-820.
- Pinto, G. (2004). *Il suono, il segno, il significato*. Roma: Carocci.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti, B. e Vezzani, C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale italiano di psicologia*, 4, 961-978.
- Pinto, G. e Camilloni, M. (2011). Dai segni ai significati. In E. Catarsi (a cura di), *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni, 61-85.
- Pitzorno, B. (1988). *Esercizi di scrittura creativa*. Milano: Mondadori.
- Proust, M. (1998). *Del piacere di leggere*. Firenze: Passigli.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnologica*. Pisa: ETS.
- Ranieri, M., Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (1981). *Esercizi di fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Ronfani, L., Sila, A., Malgaroli, G., Causa, P. e Manetti, S. (2006). La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per leggere. *Quaderni acp*, 13(5), 187-194.

- Salmon, L. (2014). Factors that affect emergent literacy development when engaging with electronic books. *Early Childhood Education Journal*, 42 (2), 85-92.
- Schettin, B. (2005). *Tanti analfabetismi anche oggi*. In Indire, [www.bdp.it](http://www.bdp.it) (consultato 27.01.2017).
- Sclaunich, M. (2012). La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia. *Lifelong LifewideLearnig*, 20, [http://rivista.edaforum.it/numero20/monografico\\_sclaunich.html](http://rivista.edaforum.it/numero20/monografico_sclaunich.html) (ver. 26.01.1017).
- Sénéchal, M., LeFevre, J. e Smith-Chant, B. (2001). On refining models of emergent literacy, the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Silva, C. (2011). Leggere - prima di leggere - nella prospettiva interculturale. In E. Catarsi (a cura di), *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni, 86-100.
- Spitz, E. (2001). *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*. Milano: Mondadori.
- Tamburlini, G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino*, 8, 2-7.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Toffol, G., Melloni, M., Cagnin, R., Sanzovo, M., Giacobbi, L. e Montini, C. (2011). Studio di efficacia del progetto Nati per leggere. Valutazione degli effetti della lettura ad alta voce da parte dei genitori sullo sviluppo del linguaggio del bambino. *Quaderni acp*, 18(5), 195-201.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re – Open Journal per la formazione in Rete*, 13 (2), 52-67.
- Valentino Merletti, R. (2001). *Libri e lettura da 0 a 6 anni*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti, R. e Paladin, L. (2012). *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*. Campi Bisenzio: Idest.
- Valentino Merletti, R. e Tognolini, B. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Waelput, M. (2008). *Amare la lettura fin dalla scuola materna: situazioni pratiche che sviluppano competenze nella lettura dai due agli otto anni*. Roma: Armando.
- Whitetrust, G.J. e Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Zamponi, E. (1986). *I Draghi Locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi.
- Zappaterra, T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.
- Zevenbergen, A.A. e Whitehurst G.J. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl e E.B. Bauer (eds.), *On reading books to children: parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 177-200.



# Strategie dell'anti-formazione: il presente della distopia

## Anti-formation strategies: the present of dystopia

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

grt@unife.it

### ABSTRACT

The conviction that orients our analysis is that some famous narrative dystopias of the twentieth century have sensed, with "prophetic" sensitivity, the growing illness of western civilization that materialised itself in totalitarianisms which, as such, are neither left nor right. As we shall try to demonstrate, the fragility of the democratic fabric has been accompanied by a substantial crisis of formation, which can be seen in the symbols of the destruction of books or in the linguistic reductionism for the single thought's propagandistic ends. For our part we read dystopias as syntheses of an evil that finds in a pervasive technology, outside any control by the human subjects who use it with trust, its irradiating fulcrum. Citizens can be subjugated to the technocratic power, only to the extent that they lose the ability to reflect critically and to confront each other in the freedom of dialogue. We believe that today's despotic power resides, therefore, in the anti-formative use of digital computer technology, which functions as the Orwellian "Big Brother", without the people being aware of it. Hence the need to revise not only the forms of education, but also the formative substance of politics, which appears increasingly anonymous, colourless and subject to the elusive will of financial interests, ready to use any mean without any respect for the democratic rules. The epistemological background is of the hermeneutic kind, the methodological approach is qualitative.

La convinzione che orienta la nostra analisi è che alcune celebri distopie narrative del Novecento abbiano intuito, con sensibilità "profetica", il crescente malessere della civiltà occidentale concretizzatosi nei totalitarismi che, in quanto tali, non sono né di destra né di sinistra. Come cercheremo di dimostrare, la fragilità del tessuto democratico è stata accompagnata da una sostanziale crisi della formazione, che si può cogliere nelle simbologie della distruzione dei libri o nel riduzionismo linguistico ai fini propagandistici del pensiero unico. Da parte nostra leggiamo le distopie come sintesi di un male che trova in una tecnologia pervasiva, la di fuori di ogni controllo da parte dei soggetti umani che ne usufruiscono con fiducia, il proprio fulcro irradiante. I cittadini possono essere sottomessi al potere tecnocratico, solo nella misura in cui smarriscono la capacità di riflettere criticamente e di confrontarsi nella libertà del dialogo. Crediamo che il potere dispotico oggi risieda, pertanto, nell'impiego anti-formativo del digitale informatico, che funziona come il "Grande Fratello" orwelliano, senza che se ne avverta la consapevolezza. Di qui la necessità di rivedere non solo le forme dell'educazione, ma anche la sostanza formativa della politica, che appare sempre più anonima, incolore e sottoposta alla volontà sfuggente degli interessi finanziari, pronti a servirsi di ogni mezzo senza alcun rispetto per le regole democratiche. Lo sfondo epistemologico è di tipo ermeneutico l'approccio metodologico qualitativo.

### KEYWORDS

Dystopia, Education, Totalitarianism, Democracy, Digital technology.  
Distopia, Formazione, Totalitarismo, Democrazia, Tecnologia digitale.

## Introduzione: L'inquietante opposto dell'educabile

Da subito, vogliamo chiarire la nostra posizione: non siamo pessimisti, non demonizziamo la tecnologia, non abbiamo paura del progresso scientifico. Anzi, poiché crediamo nell'educazione, non possiamo non essere ottimisti, ma proprio per questo motivo, siamo convinti che le tecnologie della comunicazione come i nuovi multilinguaggi digitali debbano essere utilizzati a fini formativi con sensibilità pedagogica e con consapevolezza epistemologica.

L'interesse per la distopia, in particolare per alcune sue forme letterarie nella cultura anglo-statunitense del Novecento, risiede nella personale convinzione che vi sia in essa una sorta di premonizione. Un'anticipazione di tempi che stanno maturando attraverso una discontinuità imprevedibile tra passato e presente, eppure con segnali inquietanti trascurati in nome del progresso, della scienza, delle necessarie innovazioni sempre meno rispettose degli equilibri naturali. In tutte le opere di narrativa scelte per avallare l'ipotesi del nostro taglio prospettico, che è reso evidente dal titolo, appare la progressiva perdita di significato della vita democratica e l'emergere di un potere – spesso di matrice tecnocratica – che intende governare tramite il controllo capillare della vita individuale e collettiva, anche grazie all'utilizzo di mezzi tecnologici tanto efficaci quanto invasivi. Tale potere dispotico, sia pure nelle diverse trame che avremo modo di focalizzare, si serve di strumenti di propaganda martellanti in sinergia con approcci educativi asserviti al culto della personalità del capo, del suo governo e dello Stato totalitario che ne è la manifestazione politica.

Facile comprendere che l'intero apparato burocratico mira a creare conformismo e a non tollerare dissensi, opposizioni, personalità indipendenti. Di qui le tecniche di sorveglianza volte a far sentire il cittadino insicuro, potenzialmente colpevole. La nostra convinzione, sulla scia degli studi filosofici di Byung-Chul Han (2015; 2016)<sup>1</sup>, è che esista il rischio che la profezia distopica si stia realizzando nel presente regime neoliberale, attraverso l'universalizzazione di quello che egli chiama il *panottico digitale*<sup>2</sup>. Quanto più gli individui entrano in connessione e comunicano senza limiti, tanto più sono sottoposti al "controllo totale".

Abbiamo deciso di iniziare da un grande classico: *Il mondo nuovo* (1932) di Huxley, dove lo scrittore inglese immagina una realtà internazionale dominata dal totalitarismo che si serve del supporto scientifico per selezionare la "razza" e del condizionamento psicologico, attivo durante il sonno, per mantenere il consenso alle politiche governative. Fin dall'infanzia ogni bambino, attraverso il "condizionamento operante"<sup>3</sup> (Skinner, 1970) viene adattato al proprio compito sociale, secondo una rigida ripartizione in caste della società. Per disinnescare eventuali desideri di autonomia, l'organizzazione sociale lascia la più ampia "libertà" sessuale, fornisce divertimenti di massa e consente l'uso di una sostanza,

- 1 Il filosofo coreano è da alcuni anni docente alla Università Künste di Berlino.
- 2 Nel corso dell'Ottocento il filosofo inglese Jeremy Bentham aveva trovato una soluzione architettonica al problema delle prigioni. Si trattava di un edificio a pianta circolare, al centro del quale era posta una torretta con un unico guardiano. Costui poteva controllare le celle di tutti i detenuti (di qui il termine *Panopticon*), mentre questi non erano in grado di vederlo, pur sapendo di essere osservati.
- 3 Il termine scientifico rientra nel comportamentismo di Skinner, studioso statunitense del quale parleremo in seguito, in quanto non solo scienziato sociale ma anche scrittore di un testo utopico.

il Soma, che incide sull'umore in maniera antidepressiva. Il potere mondiale guida la popolazione secondo lo slogan "Comunità, Identità, Stabilità" e, di conseguenza, esercita il massimo rigore contro tendenze alla solitudine e all'introspezione dato che, in base all'altro slogan "Ognuno appartiene a tutti", per essere buoni cittadini è indispensabile coltivare un'anima comunitaria al di là di ogni egoistico dubbio. Come è ovvio, non ci occupiamo della trama ma di mettere in rilievo i fattori più inquietanti dell'avvenire prefigurato, primo fra tutti la cancellazione della memoria. Solo i Custodi conoscono il passato mentre la gente comune è semplicemente stata informata, non esistendo più libri dove potersi documentare, che il mondo è passato attraverso una terribile guerra e, per evitarne un'altra, è necessario stare alle regole del benessere imposto dall'alto. Da quel tempo che non si può ricordare affiorano solo due icone "sacre": Henry Ford, l'industriale fondatore della casa automobilistica, e Sigmund Freud che sta all'origine degli studi psicanalitici.

Non si tratta di una dittatura violenta, anzi gli abitanti sembrano godere di ampie possibilità di svago e di un orientamento verso pratiche comunitarie che favoriscono l'ordine e la civile convivenza. Ma la cultura, che permetterebbe di riflettere, di scegliere, di formarsi un gusto personale non esiste più; la musica e le altre arti sono cancellate definitivamente, i libri come i fiori vengono associati fin dalla nascita a sensazioni sgradevoli. Non è difficile intuire che Huxley ha scritto un romanzo fantascientifico, ma ciò che ancor oggi vi scopriamo di inquietante è la somiglianza con elementi della vita quotidiana. Siamo così messi in guardia rispetto al rischio di una progressiva disumanizzazione, che non avviene per caso ma secondo una strategia del dominio che ha caratteristiche precise. L'esatto opposto di ciò che è stata la complessa evoluzione della formazione umana prende sempre più spazio, si afferma seguendo le tracce di una semplificazione ottimistica, per la quale lo studio non ha molta importanza e, soprattutto, non deve esserci sforzo, sacrificio. Sentiamo, e vediamo di continuo, pubblicità che assicurano i vantaggi di strumenti innovativi: si possono imparare le lingue in poche settimane, diventare esperti di tecnologie che garantiscono potere e ricchezza senza alcuna fatica, prendere una laurea con tutti i conforti del sostegno di esperti, basta essere più furbi degli altri... e pagare. Oppure scaricare il tutto da internet, qualche volta persino gratis.

La seconda opera che intendiamo proporre nel nostro percorso è *Fahrenheit 451* (1953) di Ray Bradbury. Nel caso specifico affascina la figura del protagonista, Guy Montag, un pompiere che brucia i libri perché così vuole la legge, tanto per rimarcare il senso dell'opposto della formazione, la quale vorrebbe per logica che un pompiere spegnesse gli incendi anziché appiccarli. Solo i ribelli, oggi si direbbe i "terroristi" facendo di ogni erba un fascio, a loro rischio e pericolo nascondono e talvolta rileggono testi scritti; tutti gli altri sono schiavi di televisione e radio, veri e propri organi del totalitarismo. Il nostro protagonista è orgoglioso del proprio compito, lo vede come un lavoro etico al servizio della società, fino a quando non sottrae un libro al rogo e lo legge, scoprendo il fascino dell'autonomia di pensiero che si cela nelle parole. Arriverà a condividere il valore della conservazione letteraria facendo conoscenza con un gruppo "deviante", che si è dato il compito da parte di ognuno di imparare a memoria un libro. Nel suo romanzo Bradbury mette in risalto il rischio sociale connesso all'affievolirsi dei legami comunitari, con l'emergere pervasivo dei media che offuscano l'identità, favoriscono l'egocentrismo e lo stereotipo relazionale.

Dominati dalla banalità delle trasmissioni di regime, gli individui non sanno più pensare con la propria testa e nemmeno se ne interessano. Umberto Eco, già nel 1964, aveva sottolineato che i mass-media fungevano da megafono per

una società paternalistica e solo in apparenza democratica. Tuttavia riteneva che l'intellettuale avesse il dovere educativo di individuare e suggerire l'impegno adeguato dei mezzi di comunicazione, piuttosto che criticarli con sufficienza dall'alto della torre d'avorio. Non si può che essere d'accordo, ma si è fatto particolarmente insidioso, nel corso degli anni e indipendentemente dalla volontà dell'autore, l'impiego ideologico dei termini: *apocalittico* è diventato sinonimo di arretrato, conservatore se non reazionario, lontano dal presente e dal dinamismo del progresso. *Integrato*, invece, è colui che sa apprezzare i ritrovati più attuali della scienza e della tecnica, adeguarsi alle circostanze con pragmatica capacità di scelta. Pure questo è frutto di ciò che noi chiamiamo l'opposto dell'educazione; una facile, e superficiale, lettura della realtà che accontenta i distratti, coloro che non hanno più acume critico e si sono piegati alle esigenze della semplificazione, senza riconoscere il pericolo autoritario che vi si nasconde. All'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso, per dar forza all'argomentazione, quando si inizia a parlare dei "benefici" della globalizzazione neoliberista, si cade nello stesso equivoco, questa volta costruito ad arte: i *progressisti* sono coloro che sanno vedere le straordinarie prospettive di crescita e ampliamento del benessere mondiale, grazie all'universalizzazione delle reti informatiche che consentono di comunicare, e commerciare, in tempo reale. I *conservatori*, d'altra parte, sono quelli che mettono in luce la crescente perdita di diritti per chi lavora, la totale assenza di controllo politico sul capitalismo selvaggio delle multinazionali, l'aumento delle ingiustizie a livello planetario. Cosa avrebbero costoro, assieme ai milioni di poveri oggetto del loro interesse, nel nostro caso in qualità di studiosi, da *conservare*? Dov'è finito il benessere *globale*, quando una minoranza infima (1%) ha in mano più ricchezze della stragrande maggioranza (99%)?

Emergeva già con chiarezza nel libro di Bradbury come fosse possibile tessere la trama del grande inganno, che confonde le menti ed è diventato un fattore dominante nel presente: la quantità di informazioni spacciata per conoscenza, mentre non è altro che una serie di nozioni ben lontane da trasformarsi in pensiero attivo e consapevole. Il dubbio che emerge angoscioso è che buona parte degli abitanti di quel mondo sembra preferire la passiva tranquillità, sia pure sotto il dominio di un potere dispotico, alla libertà di giudizio e alla partecipazione democratica per dare il personale contributo alla civiltà del proprio tempo. Lo aveva chiarito con precisione Eco nel saggio citato: il pubblico subisce la cultura di massa e i prodotti mass-mediali funzionano, in gran parte, come macchine pubblicitarie sottoposte alle esigenze di mercato. Il pensiero poco allenato alla riflessione critica si adatta pigramente agli slogan, accetta con facilità nuovi miti, si adagia con serenità nel conformismo.

A conclusione di questa prima parte introduciamo un'ulteriore opera distopica del Novecento, *Il Signore delle mosche* (1954), con una frase che rappresenta una perfetta sintesi dell'assunto che sta a fondamento del testo: "Gli uomini producono il male come le api producono il miele". Per Golding (2017), quindi, il male è un prodotto "naturale" degli esseri umani, che non sono affatto buoni per natura né, pare, lo possano diventare grazie alla cultura. Un romanzo su queste basi non può che suscitare scandalo, soprattutto se i protagonisti sono preadolescenti di buona famiglia. La casualità che li porta a naufragare su di un'isola paradisiaca, con la necessità di organizzarsi per sopravvivere, lascia trasparire le peggiori tendenze alla sopraffazione, l'irrazionalità feroce, le paure ataviche. Alcuni di questi ragazzi si tramutano, anche con la suggestione del travestimento, in selvaggi senza regole che intendono mettere alla prova il loro coraggio, fino

ad arrivare al delitto. La testa di maiale mozzata brulicante di insetti lasciata come offerta alla “bestia”, potenza oscura sorta dai deliri di gruppo, ma del tutto immaginaria, appare al piccolo Simon come il *Signore delle mosche*. Il satanico Belzebù gli confida, nell’allucinazione, di aver contaminato l’anima di tutti i ragazzi che hanno fatto la scelta violenta in contrapposizione agli altri, guidati dal buon senso e dalla buona volontà nella speranza di tornare ad una vita normale. Di fatto ciò accadrà, ma con una lacerante certezza della perdita d’innocenza da parte di tutti, sia pure con sfumature diverse: non a caso proprio Simon, l’unico ad avere la sensibilità per sentire la voce del Diavolo che si è impossessato del pensiero dei suoi amici, finirà ucciso.

Al di là del pessimismo dello scrittore sulla condizione umana, tanto naturale quanto sociale, emerge una chiara visione di come la convivenza forzata casuale, in un ambiente estraneo all’esperienza dei protagonisti, diventi causa scatenante di un ritorno prepotente agli istinti bestiali e alla brutalità dei comportamenti. È come se l’educazione fosse di colpo scomparsa, cancellata da un’anti-educazione che non permette di avvertire né sensi di colpa, né compassione, né condivisione. Nella mentalità comune, questi quasi-bambini sarebbero gli *innocenti*, eppure riescono a trasformare un paradiso tropicale nell’incubo della distruzione perché regrediscono ad una condizione semi-primitiva. Abbandonati a sé stessi, senza la guida degli adulti, smarrito ogni punto di riferimento, la loro mente è improduttiva, ottusa, tanto da lasciar emergere la *leadership* del peggiore. A ben vedere, infatti, l’isola sarebbe stata provvidenziale: vi era acqua e di che alimentarsi, il clima temperato, la possibilità di ripararsi dalle intemperie. Certo bisogna fare i conti con le paure, due in particolare: sentirsi indifesi nel sonno e temere di non essere salvati dal naufragio. Ma ragionando non sarebbe stato difficile prevedere dei turni di sorveglianza per garantire il sonno tranquillo a tutti e tenere acceso di continuo un fuoco per segnalare alle imbarcazioni la loro presenza. E, invece, l’istinto di sopravvivenza fuori controllo scatena una sorta di guerra hobbesiana di tutti contro tutti, mentre quanti sono in grado di individuare risposte positive alle esigenze comuni restano inascoltati.

Da molti anni vi è una tendenza pericolosa, e falsamente innovativa, a considerare i bambini e i ragazzi soggetti autonomi, che hanno già tutto ciò che occorre per essere liberi e fare le scelte che più li gratificano per realizzare i loro talenti straordinari. Molti genitori non solo sono illusi di comodo, perché credono di poter evitare la *fatica* della responsabilità educativa, ma anche presuntuosi superficiali, in quanto non sanno vedere i limiti e i difetti dei loro rampolli “perfetti”. Di qui la tentazione a lasciare margini di libertà che, Gulding ci avverte, aprono la porta non alla realizzazione ma alla regressione, perché dove non ci sono regole che gli adulti hanno il dovere di rispettare, e far rispettare, si assiste ad una perdita dei valori di civiltà e all’affiorare dei tratti più negativi: prevaricazione e derisione dei più deboli, invidia, cattiveria fine a sé stessa.

4 Lo scrittore, nel libro pubblicato nel 1949, immagina che nel 1984 si realizzi in Inghilterra il socialismo “reale” ad opera del partito unico (IngSoc) su imitazione del modello staliniano in Unione Sovietica.

## 1. L'ignoranza è forza

Abbiamo preso in prestito da Orwell (1967) uno degli slogan del partito al potere<sup>4</sup>, per le suggestioni che può suggerire nel presente dell'anti-formazione. Esso è accompagnato da altri due, altrettanto elementari e contraddittori: la guerra è pace e la libertà è schiavitù (1967, p. 8). Siamo di fronte a perfetti esempi di bispensiero, una pseudo-creazione della neolingua artificiale, che si traduce in una retorica di matrice sofistica, atta a confondere le idee delle menti semplici sostenendo la validità, allo stesso tempo, di due punti di vista che si contraddicono in forma netta.

Una volta entrati prepotentemente in circolo rappresentano verità sulle quali è inutile riflettere o obiettare che sono privi di senso, soprattutto perché chi è stato educato all'interno di quel regime non è più in grado di pensare secondo la logica di chi è libero, in quanto è stato sottoposto a terribili meccanismi distruttivi del linguaggio-pensiero come avremo modo di vedere. Per ora è interessante notare che l'affermazione lapidaria, in correlazione con le altre due, trova molti riscontri nell'attualità. La forza dell'ignoranza si avverte nel disprezzo per la cultura, nella convinzione che il sapere non serve a far solidi, unico scopo della vita. La sua solidità inscalfibile si evince dall'assenza di dubbi, in quell'incapacità di cogliere sfumature – o bianco o nero – che rende il soggetto facilmente dominabile da parte del *Grande Fratello*, il personaggio che incarna il potere e che non si vede mai di persona. Egli guarda attraverso le telecamere che, per legge, sono installate in forma di televisori nelle abitazioni e non possono essere spente. Uccidendo la privacy e suscitando in ognuno il terrore di essere colti in fallo, non è difficile far credere che la guerra sia il mezzo più idoneo per garantire la pace e che la presunta libertà, che i deviazionisti agognano, sia una pericolosa forma di schiavitù delle proprie passioni arbitrarie. Cosa c'è di più libero oggi del "navigare" su internet o del comunicare nei social network? Pochi si rendono conto che mentre guardano lo schermo sono guardati, controllati e schedati da un potere occulto e incontrollabile.

Nel totalitarismo orwelliano anche i bambini guardano o, meglio, osservano i famigliari e riferiscono ai rappresentanti del potere i loro comportamenti non conformi alle regole. Del resto tutto è reso chiaro dall'utilizzo della neolingua; in essa ogni termine ha un significato unico e indiscutibile, togliendo la complessità delle sfumature il pensiero critico diviene impossibile, oltre che pericoloso in quanto rappresenterebbe uno "psicoreato". Qui i libri non vengono bruciati, ma riscritti in maniera subdola, depurati di parole e concetti inadeguati o ostili alle strategie del partito unico. Sono macchine dette "versificatori" a comporre i testi narrativi e poetici, o canzoni celebrative del modello politico vigente, mentre gli stessi giornali vengono corretti tramite uno strumento ideologico, il "parlascrivi", che detta la giusta forma degli articoli. In tutta l'opera ricorre ossessivamente la necessità di inquadrare gli individui all'interno di un ordine che deve realizzare fini superiori, volti a conseguire la felicità del popolo come meta certa e ineludibile. Per questo non è tollerabile chi si sottrae all'ideale del bene comune, esprime dubbi o, ancor peggio, critiche alle scelte del partito partendo da un punto di vista personale. Il monopolio ad uso poliziesco dei mass-media, allora, è uno strumento indispensabile per realizzare lo scopo e la sua efficacia risiede nell'operare in forma occulta. Orwell teme gli sviluppi di queste tecnologie non tanto perché possono snaturare i modelli di conoscenza, banalizzandoli in un'ottica di semplificazione estrema, quanto perché sono produttori di alienazione, personalizzazione e acquiescenza ad una volontà altrà, che non si capisce di chi

sia, né se veramente esiste. In sintesi l'autore teme della televisione non la pochezza diseducante delle trasmissioni per la massa, ma il suo utilizzo a circuito chiuso che, di fatto, ha condotto ad un mondo presente dove possiamo essere costantemente visti senza saperlo. Ciò lascia presupporre che il totalitarismo non sia solo l'esercizio di un'ideologia che vuole imporsi con ogni mezzo, nel caso specifico convinta che si debba mutare la natura umana per renderla adeguata al fine del comunismo, ma possa essere pure il dominio di una tecnoscienza capace di orientare i soggetti umani, attraverso i vuoti di memoria, ad essere sudditi fedeli e sereni di una finta democrazia liberale.

Nel romanzo orwelliano il Ministero della Verità predispone le procedure di cancellazione della memoria in maniera relativamente semplice, nella nostra ottica dell'anti-formazione: già abbiamo parlato di macchine per scrivere ciò che serve in conformità alle direttive che vengono dall'alto. Eliminare le parole pericolose significa, ancor più, ridurre le capacità del pensiero, secondo un principio di condizionamento che Skinner (1970) riterrà di poter impiegare a fin di bene nel proprio comportamentismo, come vedremo, ma che non ci convince. Per ora consideriamo alcuni aspetti centrali della neolingua come, ad esempio, la cancellazione dal lessico usuale di parole scomode. Eliminata dal vocabolario la parola *libertà*, passata qualche generazione non si saprà più cosa significava. Certo può rimanere, innocua, la parola "libero" da impiegare in espressioni del tipo "questo campo è libero da erbacce" oppure "questo cane è libero da pulci" (Skinner, 1970, p. 316), ma non sarà tale impiego linguistico a far nascere il desiderio di essere liberi. La sensazione netta è che la distopia dello scrittore inglese non prefiguri affatto un mondo a venire, bensì descriva la realtà del mondo sovietico al tempo di Stalin. La denuncia è comprensibile per chi come Orwell ha combattuto la guerra civile in Spagna, passando da anarchismo a socialismo e vivendo sulla propria pelle la ferocia repressiva delle truppe agli ordini dei dirigenti della Terza Internazionale. Nelle sue parole ricorre l'amarezza verso coloro che si sono fatti complici di un fasullo socialismo e delle sue tecniche di disumanizzazione, ancor peggio quando costoro rivestono un ruolo intellettuale ed operano apertamente per limitare le capacità di giudizio e di riflessione attraverso il riduzionismo linguistico, fattore che ricorre, tra l'altro, in tutte le tecnologie della comunicazione del presente: dal cellulare allo smartphone, dalle notizie di internet al vocabolario del social network. Ma l'ignoranza non è solo *forte*, essa è pure arrogante, non ama perdere tempo con cose difficili, bisogna andare al sodo, appropriarsi di ciò che serve adesso, poi si vedrà. La profondità conoscitiva, che di norma si accompagna a comportamenti etici, è di una noia mortale secondo questa tendenza diffusa all'ecumenismo della pochezza.

L'adozione definitiva della neolingua è prevista, nel romanzo, per il 2050; ciò significa che il lavoro di riscrittura e falsificazione è lungo e difficile soprattutto per quanto concerne i capolavori letterari, che devono essere appiattiti e resi insignificanti per essere destinati ad un pubblico addomesticato. Come è facile comprendere gli uomini del partito sono tenuti a dare il buon esempio nell'uso della neolingua, perché rappresenta il mezzo più sicuro di contrasto della dissidenza, soprattutto per la capillarità con la quale si diffonde. Abbiamo, infatti, un lessico A riguardante le parole di uso quotidiano, un lessico B inerente alle parole strutturate appositamente per fini politici e un lessico C composto da termini tecnici e scientifici. Per noi è sicuramente del massimo interesse la componente B, il cui scopo ultimo è realizzare l'*ocoparlare*, cioè far parlare le persone come oche, renderle innocue attraverso una compressione sistematica della possibilità di scelta linguistica che si accompagna ad una progressiva limitazione del

pensiero, ridotto a dover riconoscere sotto la coercizione di un controllo poliziesco, a seconda delle circostanze, le parole “buone” da quelle “cattive”. Si può provare qualche brivido nel leggere che *Minipax* indica il Ministero della Guerra e *camposvago* i lavori forzati, oppure *prolecibo* il divertimento massificato. E che dire del *sessoreato*, corrispondente al fare l’amore senza un preciso intento procreativo? Ma non c’è da preoccuparsi, tutto è stato previsto dalla lungimiranza del regime: “Giunti che saremo alla fine, renderemo il delitto di pensiero, ovvero lo psicoreato, del tutto impossibile perché non ci saranno più parole per esprimerlo” (Orwel, 1967, p. 61-62).

La procedura va dall’alto al basso, dalle sfere del potere, con i suoi rigidi burocrati e gli intellettuali d’apparato, ai più umili lavoratori: ciò che conta è rendere uniforme il pensiero, sostenendo le ragioni della comunità contro gli egoismi individuali, i personalismi di chi vuole essere autonomo, libero. L’incubo orwelliano è sotto i nostri occhi: la cultura del pensiero unico nel mondo globalizzato è un dato di fatto, accompagnato dalla neolingua digitale, che sta cancellando il valore dei libri ma, attraverso la massificazione, anche le differenze della parlata locale e della scrittura creativa. L’inglese si insinua nei dialoghi quotidiani, si “mangia” le nostre espressioni e le sostituisce con le sue, che ci sono estranee e le ripetiamo come pappagalli compiaciuti. Del resto è la lingua più adatta a fare da tramite tra linguaggi mass-mediali, audiovisivi, pubblicità: tutto elementarizzato in nome dei diritti dell’ignoranza a restare tale, in virtù della sua *forza* crescente tra l’opinione pubblica che, finalmente, ha trovato qualcosa alla sua portata con poco sforzo. C’è anche qualche faccia rassicurante che sorride e rende tutti sereni: si occuperà di loro, senza distinzione, risolverà i problemi sul web. Tanto, ormai, è più importante della realtà.

Come si è capito, nella nostra visione apertamente costruttivista della conoscenza e della formazione, facciamo fatica a cogliere aspetti significativi nel condizionamento, anche quando viene illustrato con le migliori intenzioni, come nel caso del citato Burrhus Frederic Skinner. Partiamo da un’affermazione non sua ma che egli avrebbe condiviso: “Datemi una dozzina di bambini sani e normali e consentitemi di organizzare a mio modo l’ambiente in cui educarli. Vi garantisco che potrei trasformare ognuno di loro in un qualsiasi tipo di specialista” (Watson, 1977, p. 111). Dal fondatore del comportamentismo Skinner riprende la vocazione educativa e la delinea nel suo romanzo utopico del 1948 *Walden 2* che, idealmente, si richiama ad un celebre romanzo di Thoreau, *Walden* appunto, del 1854. In questo caso si trattava di un lavoro autobiografico, in cui l’autore presentava un modello di vita alternativo, fondato sulla scelta individuale di abbandono della civiltà moderna per un ritorno all’esistenza autentica a stretto contatto con la natura. Skinner, invece, vuole delineare un modello di società fondata sul sistema educativo del condizionamento operante e, tuttavia, nel pieno rispetto della libertà e della dignità umana. Senza mettere in dubbio la buona fede dello studioso statunitense, a noi pare che il disegno, per quanto utopico, sia contraddittorio, perché convinti che il condizionamento entri in contrasto con la libertà. Se ritorniamo per un attimo all’affermazione di Watson è possibile notare che non si fa alcun cenno allo sviluppo autonomo del soggetto, ma si garantisce un risultato grazie alla manipolazione dell’ambiente formativo e all’abilità programmatica dell’uomo di scienza. A sua volta Skinner ritiene, grazie agli esiti di ripetuti esperimenti sugli animali, che si possa fare luce sui comportamenti umani ponendoli in relazione con eventi ambientali che assumono un particolare significato. Una volta individuati, questi prendono il nome di “rinforzi” e, agendo scientificamente su di essi, è possibile rendere permanenti certi modi di agire ed eli-

minarne altri. Lo scientismo, anche nel suo caso, è fatto di certezze sperimentabili e la scuola è destinata a trasformarsi in laboratorio, dove i bambini non sono protagonisti della ricerca, come nel metodo dei progetti di Kilpatrick (1962), ma cavie sulle quali dosare le quantità adeguate di “rinforzo precoce”.

Su questo si basa la strategia educativa di *Walden 2*. Nel sistema sociale immaginato dall'autore non vi è repressione, né punizioni; l'importante è iniziare precocemente a porre in atto rinforzi dei buoni comportamenti, invece che entrare tardivamente ad esercitare un controllo sui comportamenti negativi. Francamente l'approccio pare semplicistico, anche per quel piglio anti-politico che fa sostenere al protagonista, il riformatore Frazier, che la democrazia non ha bisogno di politica. Se si adopera l'intelligenza con sano spirito scientifico, nemmeno il voto serve, tanto poi il popolo diviene sempre il capro espiatorio delle cose che non vanno per il verso giusto. Non è nostra intenzione descrivere quanto sia piacevole vivere in quel mondo dei sogni, piuttosto ci interessa capire come “opera” il condizionamento affinché i bambini diventino cooperativi e non competitivi, intelligenti, socievoli, coraggiosi, ecc.. Si tratta di eliminare le emozioni negative, tra l'altro inutili, grazie alle tecniche dell'*ingegneria comportamentale*: nello specifico si progetta un certo numero di avversità e il bambino impara piano piano l'autocontrollo. Ma la vita presenta già ad ognuno il conto delle avversità! Non vi è alcuna esigenza di programmarle e, in ogni caso, qualsiasi atto che l'educando compie rappresenta solo la risposta ad uno stimolo indotto. Difficile condividere, pertanto, le parole di Frazier quando dice della sua comunità: “è il luogo più libero della terra” (Skynner, 1975, p. 291).

In *Arancia Meccanica* (1962) di Antony Burgess<sup>5</sup>, il protagonista psicopatico Alex DeLarge, intelligente e cinico, è dedito ad azioni violente in piena libertà. Una volta arrestato accetta la cura *Lodovico van*, un trattamento rieducativo fondato sul condizionamento skinneriano. Costretto da strumenti meccanici a tenere gli occhi aperti, e a vedere di continuo scene di violenza, “guarisce” e viene liberato ma, a questo punto, da carnefice è diventato vittima tanto da non riuscire a difendersi: quando cerca di rispondere mettendo in pratica la violenza difensiva è sconvolto dalla nausea. Scienza e politica sono pienamente soddisfatte dell'esito ottenuto. Ma la questione si complica in quanto, dopo un lungo calvario che lo vede perseguitato dalle sue ex vittime fino a tentare il suicidio, Alex non è più l'esempio da mettere in mostra del perfetto metodo di cura, ma un giovane distrutto che può causare guai seri a persone importanti. Addirittura il ministro degli Interni si vede costretto a metterlo a capo della polizia, per coprire lo scandalo, e questo ruolo lo soddisfa pienamente, perché può esercitare tutte le violenze che desidera, più di prima, ma standosene dalla parte della legge. Nella lunga intervista concessa a “La Repubblica” fa notare Burgess: “Quello che cercavo di esprimere è che è meglio essere malvagi per propria scelta che essere buoni grazie a un lavaggio scientifico del cervello”<sup>6</sup>. Rispetto agli studi di Skinner egli osserva quanto sia importante, anche sul piano etico, interrogarsi sugli stimoli negativi e sulla possibilità di contrastarli ma, ci chiediamo noi, è un errore di metodo quello che conduce Alex, dopo l'inquietante parabola esistenziale, ad essere da un lato peggiore di prima e, dall'altro, pienamente realizzato? Di

5 Il film di Stanley Kubrick del 1971 ha reso famosissima l'opera che, fino ad allora aveva ottenuto modesti riscontri di pubblico.

6 *Estate of Antony Burgess*, trad. it. di A. Bissanti, in “La Repubblica”, 5 agosto 2012.

certo il suo è un chiaro esempio, di rara efficacia simbolica, dell'anti-formazione ottenuta su basi di rigore sperimentale e, alla luce di ciò, siamo indotti a leggere il testo narrativo di Skinner come una distopia, al di là delle intenzioni opposte dell'autore.

### Conclusione: Il sapere dei dati e l'illusione della libertà

In questa parte conclusiva riprendiamo il discorso di Skinner su di un altro versante, quello delle "macchine per insegnare". Non vi è dubbio che il psicologo comportamentista abbia avuto un'intuizione di grande rilievo, nel cogliere la portata innovativa ed evolutiva di tecnologie che potevano facilitate ed individualizzare l'apprendimento, all'interno di un processo di "istruzione programmata". A fronte delle difficoltà della scuola tradizionale di adattare l'acquisizione delle conoscenze ai ritmi personali degli alunni, lo studioso cerca di mettere in atto sequenze verificabili nei risultati e accompagnate da attività di rinforzo, con encomiabile intento pedagogico. Le macchine inventate da Pressey, negli anni Venti, per formulare quesiti, e registrare i tempi di risposta, prima di passare a un livello superiore, vengono considerate adatte allo scopo, in quanto non solo favoriscono l'individualizzazione del processo risolutivo ma anche perché consentono il rinforzo immediato alla giusta risposta: "Dare una risposta giusta significa quindi progredire e di solito la struttura materiale di un programma consente progressi notevoli" (Skinner, 1970, p. 211).

Si obietto, da parte dei sostenitori di una pedagogia umanistica, che il bambino sottoposto a tale tipologia d'istruzione apprendeva in forma meccanica e non viveva pienamente la relazione formativa con i docenti e con la classe. Skinner, e non a torto, risponde che molto dipende dall'utilizzo della macchina e sostiene l'impiego di una programmazione scientifica che nulla toglierebbe al pensiero creativo e divergente. Del resto, egli considera come l'istruzione programmata con l'impiego di macchine non debba affatto risultare esaustiva delle forme di insegnamento, essa serve in particolare a rendere lo studente "responsabile" in prima persona delle conoscenze che acquisisce, offrendogli la possibilità di esercitarsi a fondo. Poi risponde ad una domanda che cominciava a farsi inquietante nell'ambiente scolastico: "Le macchine sostituiranno gli insegnanti? Al contrario, sono attrezzature preziose che gli insegnanti impiegheranno per risparmiare tempo e fatica" (Skinner, 1970, p. 101). Personalmente, anche per ovvi motivi ideali, avremmo preferito l'impiego di un altro termine accanto a quello di *macchine*, e cioè per *apprendere*, più che per *insegnare*, spostando così la prospettiva con maggior attenzione sul formarsi del soggetto. Vi è, tuttavia, rispetto al presente, la sensata e chiara convinzione che siamo di fronte a strumenti tecnologici da impiegare per migliorare la qualità della vita e non a idoli da venerare, o a feticci cui dedicare cerimonie sacrificali.

In tempi più vicini a noi, quando si è iniziato a parlare di società complessa, dove l'utilizzo di massa delle tecnologie informatiche cominciava ad essere avvertito quale dato irreversibile, il personal computer è stato individuato come lo strumento ideale di *interazione*, andando ben oltre i mezzi di semplice tecnologia di una macchina che ti avverte se hai dato una risposta sbagliata ad un quesito d'istruzione programmata. Di qui la diffusione rapida del concetto di *self-medium*, che ha prodotto le modalità più varie di istruzione a distanza, la diffusione nelle scuole dei laboratori multimediali, il perfezionamento dell'apprendimento individualizzato con componenti programmate e attività libere, che han-

no costituito un supporto di grande spessore per le difficoltà di soggetti diversamente abili, ma anche con carenze dovute a disadattamento o a fattori di scarsa integrazione sociale. Osservava Seymour Papert (1994) negli anni Novanta: “La scuola non arriverà a utilizzare i computer *nel modo giusto* solo perché i ricercatori diranno come fare”<sup>7</sup>; infatti è stato grazie all’impegno di molti insegnanti progressisti che si è venuta a creare la cosiddetta PET (*Progressive Educational Technology*). Riprendendo Piaget, lo studioso americano considerava che la scuola aveva avuto di fronte al computer una prima fase di *assimilazione*: una forma di resistenza al mezzo innovativo, cercando di inquadralo all’interno dei propri schemi di pensiero e di azione. Poi si è passati all’*accomodamento*, ma secondo una modalità peculiare: “È appunto una caratteristica dei sistemi conservatori quella di far sì che l’accomodamento abbia luogo solo quando sono state esaurite le possibilità di assimilazione” (Papert, 1994, p. 53). Di fatto, da più parti e a lungo, la scuola si è interrogata se l’innovazione informatica valeva i costi rilevanti che comportava rispetto ai risultati non eccelsi verificabili sull’apprendimento.

Non ci inoltriamo nella questione, che non rientra negli scopi di questo lavoro ma, piuttosto, sulla diffusione su scala planetaria del digitale, con le svariate tecnologie che lo caratterizzano e la funzione dei social network che ne accompagnano il potere persuasivo e pervasivo. È a questo livello, non a quello scolastico, che inizia la piena realizzazione della distopia con il suo potere totalitario che sfugge ai più, perché non è organizzato secondo i meccanismi tradizionali dell’*ideologia* e del *terrore*, per ricordare i termini connotativi impiegati da Hannah Arendt (1996).

Abbiamo citato, all’inizio della nostra riflessione, il filosofo Byung-Chul Han e ci avviamo alle conclusioni attraverso il suo contributo. Innanzitutto egli mette in rilievo che il digitale modifica il comportamento e la forma più evidente la si può cogliere nella comunicazione tipica dei social network che si traduce in “esibizione pornografica dell’intimità e della sfera privata” (Byung-Chul, 2016, p. 12). L’intento dello studioso coreano non è moralistico, anzi egli sembra muoversi su di un piano d’indagine che intreccia filosofia politica ed epistemologia, come si può cogliere da un’immagine della massa *indignata* di oggi, che non è in grado di prefigurare strategicamente un futuro perché, a differenza della folla studiata da Le Bon (2004), non ha più un’anima collettiva, un *noi*. Essa è riducibile a *sciame* (miriade di individualità in movimento) perché i media digitali non radunano ma isolano, ci rendono consumatori e produttori instancabili di informazioni tendenti a farci perdere il contatto con le persone reali. Lo *smartphone* induce a disimparare il pensiero complesso: “Dagli smartphone, che promettono più libertà, deriva una costrizione fatale: la costrizione a comunicare” (Le Bon, 2004, p. 51).

Ritenendo che l’epoca del digitale rischi di portare a termine la parabola foucaultiana della biopolitica, Han ritiene si debba iniziare a parlare di *psicopolitica*, una “tecnica di dominio” del regime neoliberale la quale “per mezzo della programmazione e del controllo psicologico, stabilizza e perpetua il sistema dominante” (Byung-Chul, 2016, p. 93). Ciò è reso possibile da quanto abbiamo definito strategia di anti-formazione che interviene a diversi livelli, in primo luogo insistendo sull’uso incondizionato dei *big data*: analizzandoli, elaborandoli e organizzandoli saremmo in grado, in un’ottica puramente quantitativa, di trovare riscontri “oggettivi” e, di conseguenza, soluzioni adeguate ai problemi emergenti.

7 Il corsivo nel testo è nostro.

Se ciò non accade il soggetto si sente colpevole del fallimento: “invece di mettere in dubbio la società o il sistema, ritiene sé stesso responsabile e si vergogna” (Byung-Chul, 2016 p. 15). L’illusione che la rete digitale potesse, di per sé, rappresentare una sorta di nuova *agorà*, in grado di mettere in relazione individui liberi di comunicare e interagire, si è trasformata nell’incubo di una rete di sorveglianza, che trova un’ottima immagine nelle seguenti parole che Morpheus rivolge a Neo in un famoso film del 1999: “*Matrix* è ovunque. È intorno a noi. Anche adesso, nella stanza in cui siamo. È quello che vedi quando ti affacci alla finestra, o quando accendi il televisore. L’avverti quando vai al lavoro, quando vai in chiesa, quando paghi le tasse. È il mondo che ti è stato messo davanti agli occhi per nasconderti la verità”. Di conseguenza, lo stesso cittadino democratico viene trattato alla stregua del *consumatore* anche quando dovrebbe rivestire le vesti dell’*elettore*. Avendo smarrito la genuina passione per la politica si riduce a criticare “lamentandosi come fa il consumatore di fronte a prodotti o a servizi che non gli piacciono” (Byung-Chul, 2016, p. 20). Il vuoto formativo sembra trovare il suo culmine, secondo la prassi distruttiva del totalitarismo digitale, in quei processi della conoscenza che Han definisce “secondo Illuminismo”: un sapere fondato unicamente sui dati, che hanno il pregio, laddove raccolti in numero sufficiente, di non doversi servire di alcuna teoria: “la fede nella misurabilità e nella quantificabilità della vita domina l’epoca digitale nel suo complesso”. La fragile via d’uscita, allo stato attuale, può consistere solo in una sorta di resistenza, che trova la propria praticabilità nella sapienza educativa con cui famiglia e scuola sanno filtrare nella consapevolezza critica il rischio della distopia.

### Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1996). *Le origini del totalitarismo* (1951 e 1966). Trad. it. di A. Guadagnin. Milano: Edizioni di Comunità.
- Bradbury, R. (1999). *Fahrenheit 451*. Milano: Mondadori.
- Byung-Chul, H. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Byung-Chul, H. (2016). *Psicopolitica*. Roma: Nottetempo.
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Golding, W. (1954), *Il signore delle mosche*. Milano: Mondadori.
- Huxley, A., (1932), *Il mondo nuovo*. Milano: Mondadori.
- Kilpatrick, W. H. (1962). *Il fondamento del metodo. Conversazioni sui problemi dell’insegnamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Le Bon, G. (2004). *Psicologia delle folle* (1895). Milano: TEA.
- Orwell, G., (1967).1984. Mondadori, Milano
- Papert, S. (1994). *I bambini e il computer*. Milano: Rizzoli.
- Skinner, B. F. (1975). *Walden 2: utopia per una nuova società*. Trad. it. di E. Mainardi Peron. Firenze: La Nuova Italia.
- Skinner, B.F., (1970). *La tecnologia dell’insegnamento*. Trad. it. di L. Magliano. Brescia: La Scuola.
- Watson, J. B. (1977). L’educazione come condizionamento. In *Watson*, a cura di L. Mencacci, Bologna: Il Mulino.



# Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo

## Softening school transitions for the formative success

Giulia Lucchesi

Università degli Studi di Firenze

giulia.lucchesi@unifi.it

### ABSTRACT

Youth transitions within the formal educational settings have become a research focus of the international community. If ignored, they quite possibly lead to students' educational failures and behavioural distress; whereas if properly directed, they predict successful learning, self-fulfilment and generate a positive social impact.

This paper reports on a systematic review of professional literature identifying common features that impact students' school transition. Five higher order categories are identified: individual, familiar, social, educational and environmental features.

The result underscores the need for a (more) detailed insight into the students' transitions from pre-primary to post-secondary school.

Research findings show that moving from lower secondary to higher secondary school more likely presents risks of a difficult transition. Thus, the lack of support to this specific transition can affect children's attainment (up to drop out of the education system) and wellbeing in the longer term.

Le transizioni che coinvolgono il giovane nei passaggi dai vari cicli di istruzione formale sono oggetto di studio a livello internazionale perché, quando sono trascurate possono essere la causa di fallimenti formativi e conseguenti disagi personali oppure, se ben condotte, possono essere predittive di successo scolastico e senso di realizzazione personale con evidenti ricadute positive anche sul piano sociale.

L'articolo presenta un'ampia rassegna degli studi sui fattori che influenzano le transizioni scolastiche individuati in 5 categorie: individuali, familiari, sociali, scolastici e ambientali.

Emerge con chiarezza la necessità di curare tutti i processi di passaggio tra i diversi cicli scolastici, a partire dal livello prescolare fino all'ingresso dei livelli di istruzione terziaria, perché intimamente legati tra loro.

Particolare attenzione è rivolta alle transizioni tra ciclo di istruzione secondario di primo e secondo grado, che gli studi hanno individuato come più a rischio, il fallimento delle quali conduce con maggior frequenza ad insuccesso e abbandono.

### KEYWORDS

School transitions; Formal education; Formative failures; Pre-primary and post-secondary school; school drop out.

Transizioni scolastiche; Istruzione formale; Fallimenti formativi; Scuola secondaria di primo e secondo grado; Abbandono scolastico.

## 1. Definire le transizioni

Il concetto di transizione è riportato in numerosi documenti internazionali ed europei, ognuno dei quali presenta definizioni che mettono in evidenza i diversi punti di vista.

L'Ufficio Internazionale per il Lavoro nell'86° Sessione della Conferenza Internazionale del Lavoro, Ginevra, 18 giugno 1998 individuava la transizione come "processo di orientamento sociale che implica ed è centrale per l'integrazione nella società. [...] i giovani devono essere aiutati ad individuare i propri obiettivi e ad identificare il ruolo che vogliono occupare nella società [...]" (pp. 5 e 6).

La transizione verso una nuova scuola è uno dei parametri che definiscono lo sviluppo nella seconda decade di vita delle persone (Anderson et al., 2000); nel tempo dell'adolescenza sono considerate eventi stressanti che i ragazzi subiscono nella loro progressione verso l'età adulta (Barber e Olsen, 2004). Studi teorici ed empirici confermano che il funzionamento accademico, personale e interpersonale degli studenti soffre dopo aver effettuato la transizione a nuove scuole. Le transizioni da una scuola all'altra interrompono, di fatto, la continuità della vita e introducono gli studenti a 'discontinuità istituzionali' (Rice, 1997) che possono essere di due tipi: organizzative e sociali.

Spesso le azioni intraprese per sostenere il passaggio alla scuola superiore non tengono conto della maggiore complessità delle relazioni tra pari, maggiori impegni didattici e un'esperienza più anonima degli studenti stessi.

Ci sono pochi studi a livello internazionale sulle transizioni tra scuola secondaria di primo grado e secondo grado; questo mal si spiega se teniamo conto che i risultati delle poche ricerche svolte sino ad ora hanno evidenziato molti problemi connessi con l'esperienza di un ingresso non funzionale alla scuola superiore.

Tra le difficoltà più diffuse vi sono: la diminuzione dei giorni di presenza e la diminuzione dell'impegno, con conseguente diminuzione delle performance scolastiche (Newman, Myers, Newman, Lohman, & Smith, 2000). Lo studio presenta anche i rischi che transizioni mal condotte comportano rispetto a possibili espressioni di delinquenza e di uso di sostanze.

L'OECD (2004), afferma che, nell'ambito di un'educazione permanente, sono molte le transizioni che interessano la vita di un giovane a partire dal passaggio dalle strutture educative della primissima infanzia a quelle dell'infanzia e poi verso l'istruzione primaria e secondaria inferiore, superiore e terziaria fino all'ingresso nella vita lavorativa. Un processo di transizione armonico e accogliente sarebbe predittivo di successo nelle transizioni scolastiche degli anni a venire e preventivo rispetto a insuccesso e dispersione scolastica. Secondo questi studi, il processo inizia nell'anno precedente l'effettivo passaggio alla scuola dell'infanzia e continua durante tutto l'anno successivo l'ingresso nella nuova realtà educativa, facendo acquisire all'evento tutta la sua dinamicità di processo nel senso più ampio del termine. Questo conferma che la questione delle transizioni vada affrontata in modo complesso e dinamico<sup>1</sup>. In Germania la transizione dalla scuola elementare alla scuola secondaria è considerata il cancello principale per le disparità sociali nella frequenza scolastica (Maaz & Nagy, 2009).

1 Per un approfondimento sul tema è consigliato il sito dell'OECD in: <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

## 2. Fattori che influenzano le transizioni connesse alle scelte formative

Fino alla fine degli anni '80 del secolo scorso, la maggior parte dei ricercatori indagavano in un quadro in cui si credeva che i problemi delle transizioni degli studenti dipendessero principalmente dai cambiamenti evolutivi corrispondenti al periodo adolescenziale. Nell'ultimo decennio, tuttavia, vi è stato un notevole cambiamento nel focus di ricerca; i ricercatori hanno iniziato a esaminare l'impatto dei fattori contestuali sulle capacità degli studenti di negoziare le richieste associate alle transizioni sistemiche (Eccles & Midgley, 1989). In effetti, quando si analizza una transizione è necessario analizzarne il processo da diverse prospettive. Da un punto di vista ecologico, l'inizio di un nuovo ciclo scolastico implica, non solo la partecipazione del singolo studente alle attività del nuovo luogo di apprendimento, ma anche di tutta una serie di altri partecipanti, incluse le famiglie e gli insegnanti (Van Laere et al, 2015).

Le transizioni dipendono, tra gli altri fattori, dalla natura delle relazioni e della comunicazione fra tutti i partecipanti coinvolti, senza dimenticare le amicizie, le relazioni tra pari e quelle con l'insegnante.

Nella concezione tradizionale, le transizioni di successo si riferiscono al concetto di prontezza scolastica, intesa come capacità di ottenere buone performances; tuttavia le valutazioni basate sulle capacità della performance degli studenti hanno dimostrato di essere degli scarsi indicatori della successiva integrazione e del successo nella vita scolastica (La Paro & Pianta, 2003). Le ricerche confermano che la capacità di ottenere buone performances non risiede unicamente nelle doti personali dello studente, ma riflette anche l'ambiente in cui i ragazzi si ritrovano (Nolan et al., 2009); questa prospettiva contribuisce a ripensare le modalità di promozione delle transizioni positive.

Nella vita di ognuno la transizione comporta un cambiamento in molti ambiti di vita: nelle relazioni, nella routine della vita quotidiana e nell'immagine di sé; implica, inoltre, un cambiamento di ruolo e di status (ad es. da studente a tirocinante, da apprendista a lavoratore e da dipendente a indipendente).

Vi è ancora un limitato numero di studi che analizzano quanto la transizione da un livello di istruzione ad un altro possa avere conseguenze a breve e a lungo termine.

Secondo il modello bioecologico di Bronfenbrenner e Morris (2006) la transizione e l'ingresso a scuola hanno luogo in un ambiente definito da molti fattori tra cui gli studenti, la scuola, la composizione delle classi, la famiglia e tutti i fattori legati alla comunità e al territorio.

In base a questi studi ciò che viene messo in evidenza è il fatto che il processo può iniziare molto prima e continuare anche nei mesi successivi l'avvenuto ingresso nella nuova realtà scolastica e/o lavorativa.

In questo senso, quindi, è giusto parlare di processi (Anderson, 2000, op. cit) e non di momenti di cambiamento. Ecco perché non è più realistico pensare di accompagnare le transizioni con azioni di tipo esclusivamente informativo qualche settimana prima della scadenza della scelta da operare, ma è indispensabile pensare alla carriera scolastica come un continuum di passaggi e transizioni da accompagnare costantemente con azioni sostenibili e idonee.

Da un punto di vista di sviluppo ecologico vi è un costante e progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive (Bronfenbrenner, 2006) ed è possibile individuare i diversi fattori che intervengono nelle situazioni di transizione connesse alle scelte formative e professionali, a tal punto che la loro diversa interazione può portare a elaborare decisioni e carriere formative e lavorative assai distanti fra loro.

## 2.1. Fattori individuali

In un'ottica microsistemica il primo fattore è riconducibile all'insieme degli elementi che l'individuo ha a disposizione a proposito di se stesso in un dato momento della sua esperienza di vita. Si tratta sia di requisiti di auto-percezione, sia di percezione dell'ambiente significativo per l'individuo (famiglia e coetanei) che conducono alla strutturazione di una determinata immagine di sé e visione del mondo.

Secondo il recente studio di Keith Topping (2011) sulle transizioni dalla scuola primaria alla secondaria, per gli studenti la transizione riguarda principalmente il livello socio-emotivo e coinvolge le relazioni con i pari, i livelli di autostima e le reti di sostegno esterno che possono servire come fattori di protezione. In particolare è stato verificato che la transizione è un periodo di ansia per molti bambini e ragazzi, con una sostanziale diminuzione di autostima, di motivazione allo studio, di frequenza scolastica e di senso di realizzazione personale.

Le cadute nel rendimento scolastico in un ambiente di apprendimento progressivamente più competitivo sono state correlate ad un affievolimento significativo del concetto di sé, con conseguente compromissione dei livelli di autostima e della stabilità dell'identità.

L'efficacia personale è un costrutto significativo nell'analisi della qualità delle transizioni sia da un punto di vista delle performances accademiche, sia per ciò che riguarda gli aspetti sociali (Madjar & Chohat, 2016). In base alle ricerche degli autori, infatti, ciò che viene fortemente sollecitato negli studenti dopo una transizione scolastica è la loro capacità di adattarsi e rispondere separatamente alle nuove aspettative dell'ambiente di ingresso da un punto di vista didattico e sociale. Non solo, gli studenti che si sentivano più competenti nello stabilire nuove relazioni sociali, sia con i pari, sia con i docenti, avevano più probabilità di impegnarsi maggiormente nella nuova scuola. Questo conferma che quando gli studenti sono meno preoccupati rispetto alla socializzazione possono essere più disponibili ad impegnarsi nei compiti accademici.

È possibile quindi ipotizzare che, se gli aspetti sociali diventano preminenti e stimolanti immediatamente dopo una transizione, coloro che sono più fiduciosi nella loro capacità di far fronte a queste sfide saranno in grado di mantenere una capacità più adattiva in altri campi. Al contrario, per coloro che non si sentono sicuri nelle proprie capacità sociali, gli sforzi per ottenere e mantenere tali relazioni possono comportare una diminuzione dell'impegno più specificamente didattico.

Le aspirazioni degli studenti, infatti, sono strettamente correlate alla frequenza e a livelli più alti di attività scolastiche e di istruzione (Hossler e Stage, 1992).

Le ricerche evidenziano anche che gli studenti che hanno più difficoltà a fare transizioni sistemiche<sup>2</sup> sono spesso coloro che hanno più difficoltà didattiche, evidenziate dai punteggi più bassi nei test di uscita e ingresso, e sono maggiormente impreparati ad affrontare il livello scolastico successivo (Anderson et al., 2000).

Gli aspetti appena menzionati sono una componente imprescindibile nella vita di una persona a partire dagli esordi della sua formazione personale e scolastica, per proseguire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

2 Per transizione sistemica si intende il passaggio ad un diverso ordine scolastico definito a livello ministeriale.

## 2.2. Fattori familiari

L'influenza della famiglia è un fattore predittivo del successo o delle difficoltà di transizione scolastica.

Se consideriamo la difficoltà di transizione ad un livello di istruzione superiore, molti studi confermano che è maggiore per gli studenti provenienti da famiglie in condizioni di povertà o appartenenti a minoranze etniche, soprattutto laddove la famiglia non si occupa delle difficoltà scolastiche e l'incoraggiamento dei genitori è carente (Anderson et al., 2000; Newman et al., 2000; Topping, 2011). Vi sono tre modalità di supporto educativo dei genitori nei confronti della scuola dei propri figli: - il loro livello di interesse e partecipazione al processo di scolarizzazione (ad es., frequentando eventi scolastici, aiutando il figlio con i compiti a casa), - la misura in cui riescono ad integrare il processo di apprendimento del figlio con attività educative (visite a musei, partecipazione ad eventi culturali) e - il grado in cui parlano con i figli delle cose inerenti la scuola (Rice, 1997).

Alcuni studi hanno d'altra parte dimostrato che le difficoltà nelle transizioni non si manifesterebbero a seguito di problemi familiari contingenti e vicini al momento del passaggio come separazioni, perdita di lavoro o malattia (Barber e Olsen, 2004), ma l'influenza della famiglia nei passaggi deriverebbe da cultura e aspettative che si radicano nel tempo.

Pietsch e Stubbe confermano nel loro studio del 2007 che esistono criteri che favoriscono bambini e ragazzi provenienti da famiglie più istruite che hanno più probabilità di affrontare in modo funzionale una transizione scolastica, contrariamente ai figli che provengono da famiglie con uno status socio-economico più basso che non hanno le stesse probabilità di successo. Inoltre, l'influenza dei genitori soprattutto per ciò che riguarda le aspettative è strettamente correlata con le aspirazioni degli studenti (Hossler e Stage, 1992).

Questo conferma che le famiglie in cui si punta sugli apprendimenti dei propri componenti sono maggiormente predittive di successo scolastico dei propri componenti.

Il ruolo preminente delle madri nei risultati accademici è stato evidenziato in uno studio in cui gli studenti che hanno menzionato persone supportive nelle fasi di transizioni si sono riferiti prevalentemente alle proprie madri. L'incoraggiamento e il supporto delle madri sembra proteggere i ragazzi da alcuni degli aspetti più complessi delle transizioni (Newman et al., 2000).

## 2.3. Fattori sociali: il gruppo dei pari

Molta letteratura di inizio secolo insiste su quanto i pari influenzino le transizioni scolastiche e il conseguente successo formativo. Soprattutto nel passaggio tra la scuola secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado, proprio in virtù dell'età degli studenti, il rapporto con i pari acquista un'importanza determinante in tutte le sfere della vita, che sono talvolta indipendenti dall'impegno scolastico (Seidman, Aber, Allen, & French, 1996), ma influiscono nella decisione se proseguire gli studi e in quale indirizzo di istruzione o formazione secondaria e terziaria farlo (Fletcher e Tienda, 2009).

Tutti questi studi partono dall'assunto di Coleman che nel suo lavoro del 1961 ha analizzato la scuola come luogo di socializzazione e interazione sociale.

Proprio per il fatto che la scuola è il luogo privilegiato di socializzazione, l'amicizia tra pari, che si può costruire anche tra i banchi di scuola e che è gene-

ralmente basata sulla fiducia reciproca, condizionerebbe più di quanto si possa immaginare le successive scelte scolastiche.

Sokatch, (2006) ha indagato quanto le aspirazioni e la progettualità degli amici costituirebbero il miglior predittore nella decisione di continuare o meno gli studi: i frequenti scambi di opinioni e informazioni tra pari durante la fase di decisione dei percorsi di istruzione e formazione condizionerebbero definitivamente le scelte degli amici.

L'impatto degli amici negli apprendimenti è indicativo di quanto gli studenti possano giocare un ruolo attivo nel gestire le relazioni coi pari (Newman et al., 2000), oppure, al contrario, quanto possano distrarre dal raggiungimento degli obiettivi didattici personali.

Gli studenti affermano che i valori a cui non rinuncerebbero e su cui basano la propria esperienza di vita riguardano soprattutto l'amicizia; il ruolo degli amici è risultato essere un facilitatore nei processi di transizione per gli studenti che dalla scuola secondaria di primo grado passano al secondo grado (Betts et al., 2013).

Non solo, questo dato ci incoraggia a pensare ad interventi che possano coinvolgere gli studenti più grandi in azioni di mutuo supporto per aiutare gli studenti più giovani, talvolta molto brillanti, ed evitare loro di cadere in sentimenti di isolamento, inadeguatezza o, in taluni casi, alienazione (Newman et al., 2000). Le volizioni e le aspirazioni non sono legate solo alla personalità del giovane e non dipendono esclusivamente da fattori personali, ma sono condizionate da una vasta gamma di altri fattori: familiari, scolastici, sociali e ambientali.

#### *2.4. Fattori scolastici: ambiente e docenti*

Laddove l'ambiente scolastico non è sufficientemente supportivo si evidenziano difficoltà degli studenti che vanno ben al di là del rendimento scolastico, per incidere sulle diverse aree della loro competenza psicologica e interpersonale e questo rende conto di quanto sia importante un ambiente scolastico incoraggiante e fiducioso per il benessere e la facilitazione alle transizioni (Barber e Olsen, 2004).

Un fattore determinante per la qualità della transizione è la dimensione della struttura scolastica e la sua distanza dal luogo di residenza (Anderson, 2000).

Ma il fattore che più influisce sono i docenti. Mediamente, e in contrasto con i bisogni psicosociali degli adolescenti in via di sviluppo che si trovano ad affrontare queste transizioni, gli insegnanti nelle scuole superiori sono, in genere, meno aperti a rapporti interpersonali e hanno, di contro, un'attitudine più vicina al controllo (Barber e Olsen, 2004), ai curricoli e alle strategie ad essi connesse e quindi lo sforzo che impiegano nel loro lavoro riguarda questo ambito (Topping, 2011, op. cit.).

Un altro fattore determinante per l'efficacia della transizione è il ruolo delle aspettative dei docenti e la loro capacità di stabilire relazioni aperte e accoglienti con gli studenti, prive di preconcetti, sin dal momento del loro ingresso nel nuovo ambiente scolastico (Rosenthal e Jacobson, 1999) e durante tutto l'arco della frequenza a scuola.

Un ruolo significativo per un passaggio di scuola efficace e duraturo è anche giocato dalla percezione che gli studenti hanno rispetto alle pratiche attuate dai loro insegnanti nei loro confronti. Quando gli studenti percepiscono che il loro insegnante ha un'attitudine incoraggiante nei confronti del loro apprendimento,

dimostrano comprensione e pazienza rispetto agli errori, sono interessati alla loro realizzazione, sottolineano il loro miglioramento didattico invece che enfatizzare il confronto e la competizione (Madjar e Chohat, 2016), allora si manifestano livelli più elevati di auto-efficacia dei ragazzi.

In altre parole, se l'insegnante si aspetta che gli studenti si sforzino per migliorare le proprie competenze sulla base di standard intrapersonali, gli studenti avranno più opportunità di soddisfare questa aspettativa, invece di tentare di superare gli altri in un'ottica esclusivamente competitiva e per questo non funzionale; conosceranno le proprie caratteristiche e saranno in grado di fare scelte più corrispondenti alla propria personalità.

Il supporto dei docenti è ritenuto fondamentale dagli studenti, sia che abbiano alte o basse performance; non solo, il loro supporto è ritenuto essenziale soprattutto nelle vite di quegli studenti che provengono da situazioni familiari complesse dalle quali non ricevono l'adeguato supporto (Newman et al., 2000).

Generalmente si evidenzia una chiara discontinuità accademica nelle transizioni da un grado scolastico all'altro; nell'ingresso al grado scolastico superiore gli studi hanno dimostrato che l'insegnante tende a sottostimare le abilità degli studenti in ingresso e quindi si crea una scollatura tra le aspettative degli studenti relative alla vita e all'impegno che la nuova scuola richiede e le effettive esperienze da loro vissute (Topping, 2011).

Inoltre, una menzione va ad alcuni studi che hanno evidenziato quanto la partecipazione degli studenti ad attività extrascolastiche (sport, club, altre attività) possa aiutarli nel percorso di transizione scolastica (Anderson, 2000).

### *2.5. Fattori ambientali, valori e significati*

Un ulteriore fattore che incide sulle transizioni e sulle scelte ad esse relative è stato identificato nella gamma di significati e di valori che l'individuo si costruisce all'interno dei propri gruppi sociali di appartenenza nei confronti della scuola e del lavoro (immagine della scuola e del lavoro). Sono i meccanismi sociali che determinano privilegi o svantaggi sia per quanto riguarda le performance scolastiche, sia per ciò che concerne la possibilità di proseguire il percorso di studi. Secondo la teoria dell'auto-determinazione l'individuo ha tendenze innate a crescere e svilupparsi, affrontando i grandi cambiamenti del proprio ambiente e integrando interiormente le nuove esperienze.

Queste capacità personali possono essere espresse solo in un contesto sociale supportivo; persino quando il giovane ha abilità eccellenti di auto-determinazione può fallire se l'ambiente crea barriere al suo sviluppo personale e sociale e non provvede a dare il giusto supporto (Bremer, Kachgal, Schoeller, 2003).

Ecco che i comportamenti, i gusti e gli atteggiamenti degli studenti di livello socio culturale medio-alto hanno più facilità a soddisfare le aspettative dei propri insegnanti (De Graaf et al. 2000, p. 93). Inoltre, secondo gli autori, le pratiche pedagogiche e i criteri di valutazione scolastica sono generalmente più vicini alla cultura delle classi sociali medio-alte che determina una parzialità di giudizio da parte dei sistemi scolastici delle performance degli studenti secondo la provenienza socio economica.

Al contrario, la selezione degli studenti appartenenti alle classi sociali più deboli può avvenire o in modo diretto, per autoesclusione, essendo la scuola vissuta come ambiente ostile, o con una selezione indiretta perché tali soggetti, a causa del giudizio negativo degli insegnanti nei loro confronti (Rosenthal R., Ja-

cobson L., 1999), difficilmente raggiungeranno i risultati attesi (Kalmijn e Kraaykamp, 1996).

Secondo una prospettiva più squisitamente sociologica nei vari processi di transizione scolastica gli studenti agiscono in maniera strategica scegliendo i percorsi di istruzione formale in base a calcoli di costi e benefici di tipo economico e sociale; i giovani delle classi sociali culturalmente ed economicamente più avvantaggiate hanno, infatti, consistenti vantaggi educativi anche nella scelta del percorso di istruzione o formazione che tendono a rimanere stabili nel tempo (Ballarino e Schadee, 2006).

Altri studi dimostrano il contrario: ad esempio lo studio di Barone, Luijckx e Schizzerotto del 2010 evidenzia che “nel nostro paese si è verificata una riduzione delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in base alle origini sociali” (Barone, Luijckx e Schizzerotto, 2010, p. 5). Vi si sostiene che tale riduzione si configura come una vera e propria tendenza di lungo periodo, generalizzata a tutte le classi sociali, riguardante tutti i livelli di istruzione e che mostra una ampia variazione delle differenze di probabilità nel conseguimento dei diversi titoli di studio.

Questo ci conforta e apre a nuove riflessioni sul carattere egualitario delle transizioni e sull'importanza di adeguate reti di sostegno sociale, esterne alla famiglia, come fattore cruciale per il successo della transizione tra i diversi livelli scolastici.

Un ulteriore fattore in grado di pesare sulla decisione e quindi sul passaggio da un livello scolastico ad un altro, è il contesto territoriale inteso come rete di condizionamenti, vincoli, contingenze e opportunità presenti nell'ambiente. Nella scelta della prosecuzione degli studi il contesto territoriale sembra incidere sulle decisioni relative alle transizioni scolastiche per il fatto che può rappresentare o meno un insieme di opportunità (sociali, formative, lavorative e professionali) più o meno strutturate e numerose (Harding, 2011) e avere un significato simbolico e relazionale che può influire considerevolmente sul giovane in transizione per cui gli adolescenti che risiedono nei quartieri costituiti da adulti con un elevato status socio economico riportano performance scolastiche migliori e sono meno portati al drop-out scolastico (Garner, Raudenbush, 1991).

<b>Fattori individuali</b>	Identità stabile Autostima Senso di realizzazione/efficacia personale Capacità di relazionarsi coi pari/docenti Motivazione allo studio e alla frequenza Aspirazioni Capacità scolastiche Genere
<b>Fattori familiari</b>	Condizioni socio-economiche - Livello di istruzione Provenienza etnica Aspettative dei genitori Livello di investimento emotivo e di cura dei genitori (soprattutto madri)
<b>Fattori sociali – gruppo dei pari</b>	Influenza sulla scelta dell'indirizzo e sulla prosecuzione degli studi Fiducia reciproca Aspirazioni e progettualità degli amici Amici come facilitatori di transizioni
<b>Fattori scolastici</b>	Ambiente, dimensione e distanza da casa Partecipazione ad attività extracurricolari§ Fiducia dei docenti negli studenti Aspettative, interesse e supporto dei docenti Stima nelle abilità e potenzialità degli studenti
<b>Fattori ambientali, valori e significati</b>	Contesto territoriale Gruppo sociale di appartenenza Opportunità formative/lavorative Omogeneità/disomogeneità dei riferimenti culturali

**Tab. 1 - Fattori che influenzano le transizioni**

I processi interni ad un determinato contesto territoriale sembrano influenzare le comunità che, a loro volta, hanno la capacità di regolare il comportamento dei propri membri (Coleman, 1998); ad esempio una minor propensione alla continuazione negli studi si avrebbe fra i giovani residenti in alcuni contesti urbani più svantaggiati di altri (Ainsworth, 2002).

Il contesto territoriale, che può essere distinto tra culturalmente omogeneo o disomogeneo, è fortemente influenzante la scelta degli studi e la qualità delle transizioni ad essi relative (Harding, 2011). Secondo l'autore, gli ambienti in cui c'è molteplicità e disomogeneità di riferimenti culturali sono caratterizzati da significative differenze negli stili di vita e nell'orientamento dei gruppi. Questo, per i giovani che vi vivono, può costituire una difficoltà, perché, data la marcata difformità delle aspirazioni scolastiche e la carenza di percorsi predefiniti, si generano difficoltà a trovare riferimenti certi e di conseguenza, a proseguire un regolare corso degli studi.

### **3. Influenza dei processi di transizione sull'insuccesso scolastico**

In base ad alcuni studi esisterebbe un meccanismo virtuoso in base al quale gli studenti che riescono ad affrontare serenamente le transizioni scolastiche beneficerebbero di "cumulative advantages" (Benner e Wang, 2013), cioè vantaggi ac-

cumulati, per cui i successi precoci in campo educativo genererebbero successi futuri capaci di 'tamponare' il rischio di incorrere in possibili difficoltà legate alle transizioni di vita tra le quali anche quella alla scuola superiore.

Al contrario, gli studenti che manifestano maggiore difficoltà nel passaggio alla scuola superiore mostravano generalmente problemi anche alla scuola media e tendono, quindi, ad accumulare uno svantaggio. Sembrerebbe che per questi ragazzi il passaggio alla scuola superiore sia un elemento ulteriormente stressante che potenzialmente può interrompere le traiettorie delle possibilità educative e da qui generare due possibilità: riprovare, e quindi affrontare il momento di crisi, oppure lasciare la scuola.

La dispersione scolastica può essere concettualizzata come un processo che si sviluppa nel tempo; la mobilità tra una scuola e l'altra è sintomo di disaffezione e di possibilità di abbandono e gli studenti che hanno cambiato scuola durante il proprio percorso di studi erano due volte più esposti a non completare il ciclo di studi rispetto a chi rimaneva nel percorso (Rumberger & Larson, 1998). Quando gli studenti, lungo il corso delle loro carriere scolastiche, lentamente accumulano disagio nel passaggio tra i diversi ordini di scuola hanno, in ultimo, una maggior probabilità di decidere di abbandonarla.

Questo conferma che una transizione non ben condotta è la goccia che fa traboccare il vaso rispetto ad un processo che può iniziare anche molto presto; è per questo che è fondamentale accompagnare i ragazzi che precocemente manifestano disagio e difficoltà e orientarli e riorientarli nel loro percorso di istruzione e formazione.

#### 4. Ammorbidire le transizioni

Benché la comprensione del rischio per gli studenti in fase di transizione alla nuova scuola sia oggi largamente diffusa a livello politico, accademico e scolastico, le azioni intraprese per sostenere il passaggio alla scuola superiore ancora non tengono conto della complessità degli elementi che entrano in gioco. Tra questi i principali sono le relazioni tra pari, gli impegni maggiori nello studio e nelle relazioni con i docenti e quella sorta di 'anonimato' che gli studenti esperiscono alla scuola superiore (Newman et al., 2000) e che sarebbe una delle cause del disagio.

C'è ancora molto che la ricerca può fare per approntare azioni efficaci a sostegno dei momenti di passaggio.

Un interessante studio norvegese del 2011 condotto dalla Direzione per l'Istruzione e dalla Divisione per le Politiche per l'Istruzione e la Formazione offre un'attenta lettura sulle transizioni. Vi si evidenzia come un maggior disimpegno nello studio e un calo della motivazione coincida con un maggior numero di transizioni che chiamerò 'multiple' intendendo con questo i diversi passaggi che lo studente opera nella sua carriera di istruzione e formazione (OECD, 2011). Vi si legge che, proprio nel momento dell'adolescenza, periodo nel quale ad una ridefinizione identitaria coincide una maggior richiesta di performance e di impegno da parte della scuola, i ragazzi sono chiamati a frequenti cambiamenti di livello di istruzione.

Secondo lo studio, una chiave per ammortizzare l'impatto negativo del passaggio sarebbe quella di 'ammorbidirlo', diminuendone i passaggi così da ottenere maggiori guadagni formativi degli studenti ed evitare fenomeni di disagio e rischio di abbandono (OECD, 2004, p. 12).

Sono molti altri i fattori che possono concorrere alla facilitazione delle transizioni di successo:

- intervento precoce, già dalla prima infanzia e dalla scuola primaria
- azioni di rinforzo e supporto di conoscenze e abilità ancora prima che eventuali difficoltà siano identificate (European Commission, 2014);
- creazione di una cultura di valutazione, autovalutazione e feedback a partire dalla scuola primaria in modo da avere un passaggio più soft alla secondaria inferiore;
- allineamento e verticalizzazione dei curricula e del team docenti della secondaria superiore;
- individuazione dei bisogni dei singoli studenti a partire dall'asilo nido e per tutto l'arco della carriera scolastica;
- miglioramento delle consulenze professionali esterne.

È quindi più che mai necessaria una valutazione costante dell'impatto delle strategie relative alle transizioni in modo da dare attenzione al perché gli studenti si disimpegnano o sotto svolgono i loro compiti in questi momenti critici.

È anche necessario riconoscere quando e come i diversi gruppi di alunni diventano 'a rischio' per raggiungere un migliore equilibrio tra le preoccupazioni accademiche dei docenti e quelle sociali dei ragazzi di creare rapporti stabili, stimolanti e costruttivi con i coetanei e relazioni di fiducia con i docenti in modo da creare una progressione sia didattica, sia personale di autostima e motivazione nei vari momenti di transizione (Galton, Gray and Rudduck, 1999).

## Conclusioni

I fattori che intervengono sulla buona riuscita di una transizione tra un ciclo scolastico e l'altro, considerando anche i livelli prescolari e post secondari, sono numerosi, spesso interconnessi gli uni agli altri in un intreccio che obbliga chi si occupa di istruzione e formazione a considerarli nella loro complessità ed interdipendenza.

Questo apre a nuovi scenari di intervento che coinvolgano in un sistema comunicante tutti gli attori coinvolti: dai decisori politici, agli amministratori, dai dirigenti scolastici ai docenti, dalle famiglie agli studenti.

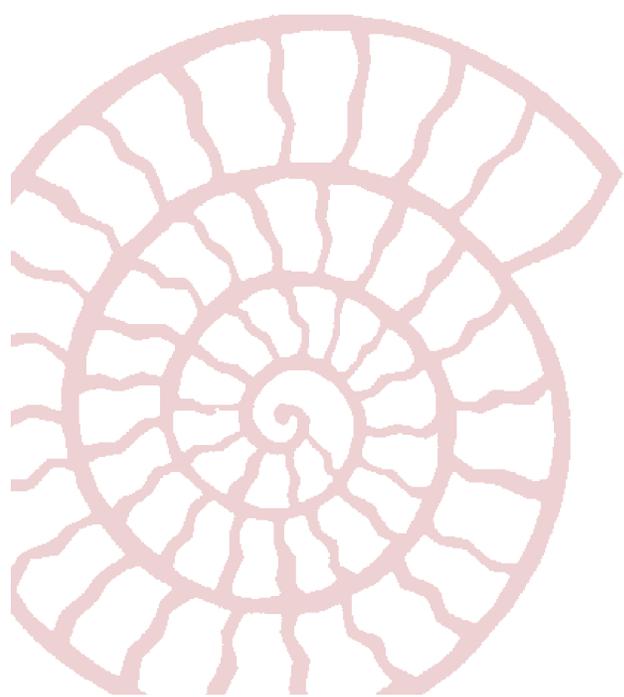
La conoscenza e la consapevolezza dei meccanismi inerenti le transizioni è un primo passo in questa direzione per progettare e sperimentare strategie e buone pratiche da diffondere.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson L.V., Jacobs J., Schramm S., Splittgerber F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Ballarino G., Hans M.A. Schadee (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea. *Polis*, 207-232. Bologna: Il Mulino.
- Barber B.K., Olsen J.A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19, 1, 3-30.
- Barone C., Luijckx R., Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: Il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis. Ricerche e studi su società e politica in Italia*, 24(1), 5-34.

- Benner D. A. e Wang Y. (2013). Shifting Attendance Trajectories From Middle to High School: Influences of School Transitions and Changing School Contexts. *Developmental Psychology* 50(4), December, 1298.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., & Trueman, M. (2013). Young children's interpersonal trust consistency as a predictor of future school adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 310-318.
- Bremer C.D., Kachgal M., Schoeller K. (2003). Self-Determination: Supporting Successful Transition. *National Center on Secondary Education and Transition to practice Brief*, 2(1).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society; the social life of the teenager and its impact on education*. New York: Free Press of Glencoe.
- De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *American Sociological Association*, 73, 2, 92-111.
- Eccles J.S., Midgley C., Wigfield W.D., Buchanan C.M., Reuman D., Flanagan C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- European Commission/Eacea/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fletcher, J. M., & Tienda, M. (2009). High school classmates and college success. *Sociology of education*, 82(4), 287-314.
- Galton, M., Gray, J., & Rudduck, J. (1999). *The impact of school transitions and transfers on pupil attainment and progress*. Norwich: HMSO.
- Garner C. L., Raudenbush S. W. (1991). Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis. *American Sociological Association*, 64, 4, Oct., 251-262;
- Harding D. J. (2011). Rethinking the Cultural Context of Schooling Decisions in Disadvantaged Neighborhoods: from Deviant Subculture to Cultural Heterogeneity. *Sociology of Education*, 84(4), 322-339.
- Hosserl D., Stage F.K. (1992). Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. *American Educational Research Journal*, June 20, 29, 425-451.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Maaz K., Nagy G., Jonkmann K., Baumert J. (2009). Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen. *Perspektive Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 211-227.
- Madjar N., Chohat R. (2016). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 37(6), 680-694.
- Newman B.M., Myers M.C., Newman P.R., Lohman B. J., Smith V.L. (2000). The transition to high school for academically promising, urban, low-income African American youth. *Adolescence*, 35, 45-66.
- OECD/European Commission (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Improving Lower Secondary Schools in Norway Pointers for policy development*, Directorate for Education, Education and Training Policy Division, July. Paris: OECD.
- Pianta R. C. e Rimm-Kaufman S. E. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Elsevier Science Inc, 21(5), 491-511
- Pietsch M., Stubbe T.C. (2007). Inequality in the Transition from Primary to Secondary

- School: School Choices and Educational Disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6(4), pp. 424-445.
- Rice, J. K. (1997). *Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science: An examination of school discontinuity and student background variables*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1999). *Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi*. Milano: Franco Angeli.
- Rumberger R. V., Larson K. A. (1998). Student Mobility and the Increased Risk of High School Drop Out. *American Journal of Education*, 107, 1, Nov., 1-35.
- Seidman E., Aber J.L., Allen L., French S.E. (1996). The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 24, 489- 515.
- Sokatch, A. (2006). Peer influences on the college-going decisions of low socioeconomic status urban youth. *Education and Urban Society*, 39(1), 128-146.
- Topping K (2011). *Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions*. *Improving Schools* © Author, 14, 3, 268-285.





# Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali

## Constructivist Museums: Between Theories of Knowledge, and Non-formal and Informal Theories of Learning

---

Rita Minello

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

### ABSTRACT

This paper offers a framework of how the paradigms of non-formal and informal education apply to museums. The educational theories museums deal with range between theories of knowledge and theories of learning. An important section is dedicated to the features of constructivist museums. The latter ones value social change as well as the social responsibility needed to achieve, among its goals, the growth of agentivity and a teaching-learning process that is appropriate and respectful of the new paradigms of complexity. That is done in order to mediate the understanding of museums.

Il contributo inquadra teorie e paradigmi dell'educazione non-formale e informale in museo. Le Teorie educative di cui si occupa un museo si dibattono tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento. Un paragrafo importante è riservato alle caratteristiche del museo costruttivista, che considera sia il cambiamento sociale che la responsabilità sociale per raggiungere, come obiettivo, la crescita dell'agentività e un corretto processo insegnamento-apprendimento, rispettoso delle recenti teorie educative e dei nuovi paradigmi della complessità. Ciò al fine di mediare la comprensione museale.

### KEYWORDS

Museum, Constructivist Museum, Museum Education, Agentivity, Non-formal education.

Museo, Museo Costruttivista, Educazione Museale, Agentività, Educazione non-formale.

## Introduzione

Gli studi sul museo hanno raggiunto la maggiore età. Negli ultimi dieci anni in particolare il numero di libri, riviste, corsi ed eventi dedicati al museo degli studi è cresciuto enormemente. Esso si è spostato da soggetto di minoranza nelle principali discipline, a punto focale di attenzione educativa. Varie discipline che precedentemente avevano riservato relativamente poca attenzione ai musei li considerano ora come occasione interessante e significativa dei loro dibattiti e contribuiscono a rinnovare le applicazioni utili. Si riconosce molto meglio anche il ruolo del museo nella soluzione di problemi educativi intra-disciplinari e la sua utilità per un maggiore dialogo con domande, tecniche e approcci derivati da altre aree di competenza disciplinare. Tutto questo ha contribuito a far sì che gli studi museali diventassero una delle aree multi e inter-disciplinari più battute dalla ricerca accademica contemporanea orientata ad affrontare in modo diverso sfondi disciplinari e prospettive culturali delle più vitali questioni contemporanee, in un vibrante rapporto tra pratica e teorie, tratto distintivo dell'educazione museale di oggi.

Su questo atteggiamento si fonda la *seconda ondata della "nuova museologia"*, più teorica ed umanistica (Vergo 1989, p. 3), che nella sua prima fase esce dall'idea di museo come luogo di amministrazione, istruzione o conservazione, mentre ora tende ad ampliarne il campo di applicazione, espandendo il carattere metodologico – ma soprattutto gli scopi stessi del museo - in una ricca e molteplice gamma di prospettive e approcci, tesa a comprendere e provocare musei stessi.

La seconda ondata della nuova museologia pone in risalto tre aree di significato, (Macdonald, 2006, pp. 3-5), che riportiamo in sede introduttiva proprio per ragionare di teorie e paradigmi pedagogico-didattici che presiedono all'educazione museale non-formale e informale di oggi:

- **Rappresentazione critica.** Il cambio di prospettiva evidente nella *nuova Museologia* è stato parte di un più ampio rivolgimento culturale delle discipline sociali negli ultimi trent'anni. Si è caratterizzato per una particolare attenzione ai problemi della rappresentazione critica, intesa come rappresentazione testuale del mondo. Anche l'esistenza del reperto, scorporata dalla sua rappresentazione, non ci dice nulla. Al contrario, l'intenzionalità critica delle rappresentazioni culturali – linguistica o teorica che sia – benché non possa mai essere identica all'oggetto originario, può rivelare significati spesso oscuri alle precedenti civiltà. Si tratta dei risvolti problematici del concetto platonico di *mimesis*, riferibili alla rappresentazione, nell'arte, dell'esistenza stessa, attraverso l'incerto statuo della rappresentazione (Cfr. Goody, 2000, p. 17). Noto è anche "l'effetto Foucault" (Barnett, 1999) sugli studi museali, poiché il lavoro dello studioso francese ha operato contro un concetto di storia lineare e teleologica, a favore di una storia "efficace", non-lineare, basata su continuità e discontinuità, interpretabile in quadri concettuali attraverso formazioni discorsive che sfidano la tradizionale classificazione e ripensano il rapporto dell'oggetto museale con lo stato di verità, la politica della sessualità e della soggettività, e il modo in cui le storie sono scritte (Foucault, 1973; 1974; 1990; 1991).
- **Politiche dell'identità.** In molti modi, il museo è una istituzione di riconoscimento identitario *per eccellenza*, dei singoli, delle nazioni, dei popoli. Esso consente di selezionare alcuni prodotti culturali per la versione ufficiale di mantenimento di una cultura identitaria per i posteri, secondo un processo

che riconosce e afferma alcuni fattori identitari, e omette di riconoscere e confermare gli altri. *Identità e differenza*, da Deleuze e Derrida in poi, in temerarie post-strutturalista, è una chiave interpretativa delle teorie culturali dei musei contemporanei (Cfr. Deleuze, 1968; Derrida, 1967; 1978).

A causa di ciò, i musei di fine ventesimo secolo si sono trovati al centro di una più ampia “guerra di culture”, offrendo il fianco, in alcuni casi, a contestazioni spinose e accentuando il dibattito su questioni epistemologiche quali i marcatori delle teorie culturali.

La teoria culturale contemporanea sostiene che gli individui abitano la cultura nel senso che condividono con gli altri una certa quantità di conoscenza e di comprensione circa il nostro ambiente ecologico-sociale. Condividono “mappe culturali”, anche quando l’appartenenza dei gruppi e delle comunità è di per sé un problema complesso (Hall, 1997, p. 18). La possibilità di condividere mappe culturali comporta la realizzazione di valutazioni circa i prodotti di tali pratiche culturali e il loro valore, lo stato e la legittimità. Un processo noto all’interno di musei e gallerie, in cui l’atto di esposizione dell’oggetto è sempre, contemporaneamente, un atto di definizione e di attribuzione di valore.

- **Il “fenomeno” museo.** Nella seconda metà del ventesimo secolo, specialmente dagli anni settanta, in tutto il mondo si verifica una crescita esponenziale dei musei: il novantacinque per cento dei musei esistenti sono stati fondati dopo la Seconda Guerra Mondiale (Lowenthal, 1998, p. 16).

Questo “fenomeno” ha dimostrato non solo che il museo non poteva essere inteso come una vecchia istituzione o la reliquia di un’epoca precedente, ma anche che le critiche di rappresentazione non ne aveva minato la credibilità. Da un lato, si assiste a una proliferazione di piccoli musei cittadini, spesso concentrati su patrimonio locale e aspetti della vita quotidiana, connessi appunto alla rappresentazione identitaria; dall’altra fioriscono i musei “superstar” e i meta-musei, in un’atmosfera di flussi di capitale, competizione globale per il prestigio, e in taluni casi ricorrenti a immagine-marketing e cultura-spettacolo, al fine di assicurarsi una cospicua fetta di turismo culturale.

Piuttosto che interpretare questi sviluppi come forme di difficoltà che minacciano la validità dei focus reali di un museo, tuttavia, i nuovi studi museali abbracciano queste nuove realtà come attestazione della continua espansione e fascinazione dei musei.

## 1. Teorie educative al museo: tra teorie della conoscenza e teorie dell’apprendimento

Quando si ragiona in termini di museo, le teorie educative fanno naturalmente riferimento all’area delle teorie della conoscenza e anche della cultura, e all’area delle teorie dell’istruzione e dell’apprendimento. Tutte le teorie educative includono vedute su entrambi questi aspetti e la loro combinazione suggerisce particolari pratiche pedagogiche, con risultati variabili a seconda dei progetti introdotti.

Le teorie dell’apprendimento possono essere sommariamente raggruppate lungo un continuum che procede dal “passivo” verso l’“attivo”, cioè da teorie che considerano la mente un destinatario passivo di nuove sensazioni, gradualmente assorbite, classificate e apprese, all’estremo opposto, che postula l’apprendimento come impegno attivo della mente con il mondo esterno. La ricerca combinata del secolo passato ha stabilito, quasi in accordo universale, che l’apprendimento è un processo attivo che richiede impegno e che questo processo è mo-

dulato in modo significativo dall'allievo tramite percezione, esperienza pregressa, cultura e ambiente di apprendimento (vedi Fig. 1).

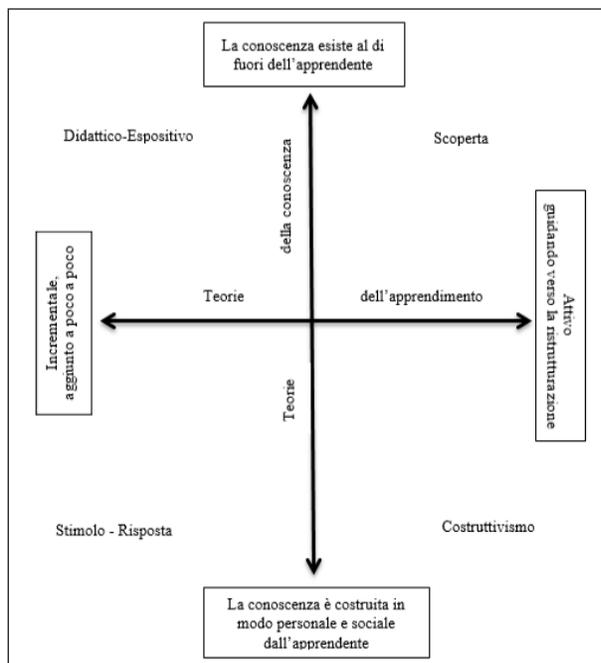


Fig. 1. Teorie dell'apprendimento utili in contesti museali

## 2. Il Museo costruttivista tra cambiamento sociale e responsabilità sociale: la crescita dell'agentività

Una conseguenza del fatto che la mente sia attiva e influenzata dall'esperienza, orienta il museo verso l'ottica della didattica costruttivista, dove il maggior problema diventa: come organizzare la materia e presentare i contenuti in modo più appropriato in modo che le specifiche conoscenze possano essere assorbite dallo studente (o dai visitatori del museo).

Ci ricorda Casucci che le teorie cognitive rappresentano un passaggio storico-culturale forte verso il costruttivismo, poiché supportano una nuova visione del processo di apprendimento, di natura agentiva, attraverso compiti autentici, e fruibile in contesto significativo:

«Le nuove visioni del processo di apprendimento e il passaggio a una concezione dell'apprendimento centrato sullo studente sono emersi dalla ricerca sull'apprendimento nel dominio cognitivo e dalla confluenza di diverse teorie che hanno permeato la nostra comprensione della natura e del contesto di apprendimento. Alcune teorie principali sono: la teoria socio-culturale (basata sulle idee di Vygotskij della intersoggettività e dello sviluppo prossimale), la teoria costruttivista dell'apprendimento autoregolato, la "situated cognition", l'apprendistato cognitivo, l'apprendimento basato sui problemi (Cognition and Technology group a Vanderbilt), la teoria della flessibilità cognitiva (Spiro) e della cognizione distribuita (Salomon). Tutte queste teorie sono basate su una stessa assunzione che chi apprende è un

agente attivo, che di proposito cerca e costruisce la propria conoscenza in un contesto significativo, in cui interagisce con altri studenti, con l'insegnante, con risorse informative e con la tecnologia. Chi apprende è impegnato in compiti autentici, in contesti autentici usando strumenti autentici ed è valutato su prestazioni autentiche» (Casucci, 2006, p. 15).

### 2.1. Agentività e significatività del laboratorio museale di natura costruttivista socio-interazionista

Nel costruttivismo come fondamento delle pratiche educative museali va distinta la prima generazione, che già presenta alcuni punti d'attenzione significativi, soprattutto nella sua declinazione socio-interazionista; e la seconda, di natura ecologico-sociale, la più felicemente integrabile nella didattica museale grazie al primato dell'educazione informale e la natura delle buone prassi sostenute.

Ecco come definisce Papert (l'inventore del Logo), il costruttivismo socio-interazionista nella sua *Informatica Cognitiva*:

«Le metafore della trasmissione e della costruzione sono i temi pervasivi di un grande e più variegato movimento pedagogico entro cui colloco il *costruzionismo* e sottolineo questo fatto col gioco di parole contenuto nel suo nome. Per molti pedagogisti e tutti gli psicologi cognitivisti, la mia parola evocerà il termine *costruttivismo*, il cui uso pedagogico attuale si fa in genere risalire alla dottrina di Piaget secondo cui le conoscenze non possono essere semplicemente "trasmesse" o "convogliate già pronte" ad un'altra persona. Persino quando ci sembra di trasmettere informazioni con successo comunicandole a voce, se si potessero vedere in atto i processi mentali dell'interlocutore si constaterrebbe che questi "ricostruisce" una versione personale delle informazioni. Il costruzionismo ha anche la connotazione di "set da costruzioni" dove il termine set è da prendersi nel senso letterale, come il set del Lego, estendendo la definizione fino a comprendere i linguaggi di programmazione set da cui si possono costruire programmi, e cucine come set in cui si preparano non solo torte ma anche ricette e le forme della matematica pratica.

Uno dei miei punti fermi centrali è che la costruzione ha luogo "nella testa", che spesso si verifica in modo particolarmente felice quando è supportata dalla costruzione di qualcosa di molto più concreto: un castello di sabbia, una torta, una casa Lego o una società, un programma di computer, una poesia, o una teoria dell'universo. Parte di ciò che intendo dire col termine "concreto" è che il prodotto può essere mostrato, discusso, esaminato, sondato e ammirato. Perché è lì e esiste» (Papert, 2008, pp. 32-33).

Il fruitore museale che "ricostruisce una versione personale delle informazioni", attraverso una ricostruzione che "ha luogo nella testa", ma felicemente supportata dalla "costruzione di qualcosa di più concreto", attraverso un'educazione museale che si avvale di specifici laboratori, è puntualmente descritto nel quadro offerto da Papert.

Ma volendo rendere possibile una fruizione a mediazione sociale, un museo o una mostra deve procedere di pari passo con la messa a disposizione di spazi adeguati per questo lavoro. Tali spazi – didatticamente attrezzati per l'interazione e la manipolazione - possono essere aree espositive e laboratoriali destinate ad illustrare un tema particolare di una mostra didattica, aule, workshop, spazi manipolativi o altre aree di studio che possono essere utilizzate per un periodo di tempo prolungato da una scolaresca o da altri gruppi educativi, come pure dal

singolo visitatore. In tali spazi è possibile innescare processi personali su fatti storici, geografici, biologici, etc. che consentano scelte multiple di informazioni, che l'utente è libero di scegliere.

Si tratta del valore aggiunto della presenza in museo, quando ormai, attraverso il web, le informazioni di supporto sono sempre di più disponibili per le persone lontane dal museo, al punto tale che possono già essere considerati "visitatori virtuali" a distanza, tali da far superare il numero effettivo di ammissioni.

Non serve tanto la sostituzione dei contenuti fruibili in un museo, ma la loro utilizzazione per far crescere gli utenti, operando in modo che i contenuti stessi diventino formativi di capacità ed atteggiamenti, che facciano crescere i soggetti e li facciano diventare capaci di comprendere e di affrontare i problemi della vita. *Il problema delle istituzioni museali, dunque, non è tanto un problema organizzativo, quanto un problema metodologico-didattico.*

### 2.1.1. Crescita dell'agentività in museo: da destinatari passivi a protagonisti attivi

Se, per divulgare il significato dell'oggetto museo e migliorarne la comprensione, possono essere utilizzati vari metodi didattici, va ricordato che alcuni di questi metodi sono rivolti a un *destinatario passivo*, altri a un *protagonista attivo*. Difficilmente i primi sviluppano e potenziano competenze, limitandosi perlopiù a consolidare conoscenze e raffinare saperi. I secondi, invece, qualora concepiti in un'ottica laboratoriale attiva e collaborativa, innescano processi cognitivi, affettivi, estetici direttamente collegati con lo sviluppo personale di competenze del visitatore, direttamente impegnato e coinvolto.

*Metodi e supporti rivolti a un destinatario passivo* sono quelli ormai normalmente utilizzati in una tradizionale visita *object-oriented*, ad es.: elementi grafici, per es. diagrammi, mappe e fotografie, possono essere molto utili per illustrare un concetto e per ottenere immediata comprensione di un oggetto o fenomeno. I musei usano sempre più i computer per questo scopo. Con il computer in rete e terminali a libero accesso, software appositamente progettati, i visitatori possono imparare interattivamente molti aspetti tecnici, artistici o scientifici.

A differenza di una più tradizionale visita *object-oriented*, è invece possibile offrire una presentazione didattica *argument-oriented*. Secondo Brüninghaus-Knubel (2006), ciò si ottiene facendo sì che (1) gli obiettivi educativi prevalgano nella presentazione, (2) il contenuto, di progettazione e di assistenza educativa, sia strettamente correlato all'argomento culturale che si desidera trasmettere, e che (3) si tenga in considerazione prioritaria il particolare gruppo di destinazione cui la mostra è diretta. Con tali premesse potrà realizzarsi un intervento formativo basato su stili laboratoriali attivi di insegnamento-apprendimento.

Nel primo caso (visitatore passivo *object-oriented*), il processo di apprendimento si evolve attraverso il pensiero, la percezione, la rielaborazione cognitiva, l'azione dell'esaminare e del riconoscere. Nel secondo caso (visitatore attivo *argument-oriented*), i metodi e supporti proposti incoraggiano i visitatori a partecipare attivamente e a esaminare le collezioni, a visualizzare l'insieme e i singoli oggetti culturali attraverso un approccio estetico, tecniche sociali o attività di ricerca.

Le due categorie di metodi sono ispirate a metodi adottati in ogni genere di didattiche, che si differenziano in metodi a *mediazione docente/formatore/guida* e metodi a *mediazione sociale*. I secondi rendono l'utente realmente protagonista del processo di apprendimento e di formazione culturale.

### 2.1.2. Caratteristiche di una fruizione museale attraverso metodi-sussidi tradizionali argument-oriented

I musei contemporanei sono ormai provvisti di una certa ricchezza e tipologia dei sussidi *argument-oriented*.

*La base della formazione culturale è rappresentata da etichette e didascalie individuali:* in un museo, come minimo sono presenti le informazioni relative a ciascun oggetto visualizzato, informazioni relative, ad esempio, a classe, funzione, origine, materiale, età e contenuto. Tuttavia, oggi la maggior parte dei musei offrono molte più informazioni rispetto a questo, con pannelli di testo e oggetti individuati da didascalie ed etichette che forniscono informazioni più complete circa il soggetto in generale e il contesto dell'oggetto individuato o di gruppi di oggetti. Ma il museo - o la galleria pubblica - organizzato per la visita di gruppi di istruzione ha bisogno di ulteriore materiale didattico relativo al tipo di età o di specializzazione degli studenti interessati.

Esiste certamente un'utilità dei *supporti audio e audiovisivi* che va tenuta in considerazione nelle forme tradizionali di fruizione di mostre e musei. Come sostituto per le guide, i musei sono attrezzati con sistemi di audio-guide portatili che forniscono un commento per un singolo giro o una particolare esposizione o evidenziano i momenti salienti della visita all'intero museo. In alternativa, tali commenti e informazioni possono essere fornite in diversi punti delle mostre attraverso altoparlanti o altri dispositivi audio che offrono il commento e richiamano anche i suoni che contribuiscono a calarsi nel contesto (ad esempio le voci degli animali, i suoni delle battaglie, trasmissioni radio storico, musica adeguata al contesto). Le audio-guide possono trasmettere facilmente un numero cospicuo di informazioni, ma penalizzano la conversazione e la comunicazione tra i visitatori. L'audiovisivo (suoni, video, filmati, etc.), invece, rappresenta un alto potenziale per la didattica museale, se usato in modo educativamente corretto: un vantaggio dei mezzi di comunicazione audiovisivi è la capacità di portare informazioni dal mondo reale all'interno del museo, ad esempio narrano i processi di lavoro umano che hanno condotto alla scoperta di un reperto, o il comportamento di specifici animali, etc.

*Display tattili, supporti manipolativi.* I musei ad impostazione più educativa incoraggiano il visitatore a toccare autentici oggetti culturali, dopo averli selezionati e resi fruibili in una situazione controllata, come ad esempio un display speciale o un vassoio di esemplari di cui è possibile la manipolazione, oppure prevedono la manipolazione di campioni di materiali con i quali l'oggetto è stato realizzato, ad esempio, pietra, pelo di animali o prodotti tessili. Queste scelte possono avere ricadute formative inestimabili non solo per gli studenti ciechi e ipovedenti, ma anche per i visitatori bambini e adulti in generale.

*Dimostrazioni didattiche.* Le dimostrazioni didattiche si realizzano quando esperti come artigiani, artisti, tecnici o restauratori dimostrano l'impostazione del loro lavoro artigianale e/o artistico in sede museale, o quando attori di talento o educatori svolgono il ruolo di una figura storica. In questi contesti l'interazione con i visitatori diventa cruciale e spesso il coinvolgimento si trasforma in gioco di ruolo dal vivo, che illustriamo qui di seguito.

### 2.1.3. Per una fruizione museale attraverso metodi-sussidi a mediazione sociale argument-oriented

Un museo che vada al di là dei normali supporti audio-visivi e che offra educazione specialista attraverso metodi a mediazione sociale può essere di grande aiuto alla formazione delle persone, e, nel caso di studenti, di aiuto anche agli insegnanti. Deve però coinvolgere a livello didattico quelle figure professionali che all'interno del museo si occupano della pianificazione e della progettazione di mostre ed esposizioni, chiedendo loro di offrire la personale expertise su questioni quali la comprensibilità, linguistica, lo stile e le forme di interazione degli utenti con gli spazi culturali. La partecipazione attiva delle scolaresche o di altri fruitori, singoli o di gruppo, va incoraggiata, tenendo conto di tutti i sensi e incoraggiando l'espressione di sé. Invece di spiegare tutto, è necessario consentire agli utenti di esplorare e scoprire, descrivere che cosa vedono e percepiscono e rielaborare-personalizzare la loro esperienza. Il museo-educativo li aiuta a conferire un significato personale all'approccio culturale e a orientarlo ad obiettivi individuali.

Per Margiotta (1999) i *metodi a mediazione sociale*, di cui la didattica museale deve oggi far tesoro, sono considerati i "metodi della svolta nella formazione". Valga qui una sintesi di presentazione dei principi generali che li caratterizzano:

- Essi esprimono il tentativo di saldare il momento dell'apprendimento con quello dell'azione ovvero della quotidiana attività del soggetto in formazione. Apprendere/agire è sostanzialmente assunto come una identità inscindibile dei due momenti;
- Il progetto formativo viene così sistematicamente ancorato a problemi concreti di esistenza/lavoro nel senso proprio della trasformazione delle modalità connesse con il gestire e risolvere un problema;
- Il metodo mira a sollecitare l'attivazione nel soggetto di processi di apprendimento complessi, finalizzati a promuovere moduli integrati e interculturali di sapere/saper fare, saper essere, per ciascun singolo aspetto del problema, del caso o della situazione studiati.
- Il riferimento teorico si rifà a modelli di apprendimento e di logica del pensiero e della concettualizzazione del Pragmatismo americano (Peirce, in particolare).
- La tipologia di apprendimenti proposta e perseguita ha caratteri esplicitamente integrati, come veri e propri sistemi, di cui si studia l'applicazione e l'utilizzo in situazioni diverse ma compatibili o riducibili a compatibilità in virtù dell'intelligenza di vita maturata da parte del soggetto.
- La tipologia di traguardi formativi perseguita viene a configurarsi come un sistema articolato di ambienti di comunicazione/scoperta/invenzione:
  - Sviluppo della conoscenza dell'ambiente.
  - Sviluppo della conoscenza di sé.
  - Sviluppo dell'apprendimento del ruolo organizzativo.

Perciò la direzione è già segnata: verso l'educazione informale, che si configura come ricostruzione deweyana dell'esperienza. Nella comunità progressiva gli educatori si sforzano di orientare le esperienze dei giovani in modo che, invece di riprodurre i contesti tradizionali, preparino la società futura (Dewey 1916, p. 79).

Da tali posizioni consegue, per la didattica museale, la necessità di cogliere e

ritrovare intrinseche relazioni tra conoscere e fare, per operare tenendo sempre presente quella centralità dell'esperienza che, al Dewey, deriva dalla sua adesione alla filosofia del pragmatismo. (Vedi Fig. 3).

Proprio il ricorso al metodo scientifico (osservazione, ipotesi, tesi, controllo) dovrebbe essere per Dewey garanzia di acquisizione di conoscenze, di saperi tecnici e tecnologici, secondo le modalità indicate dalla scienza. Nei musei, le due esperienze, - da un lato, *esperienza scientifica e tecnologica* e, dall'altro, *esperienza umana*, - risultano, così, messe in comunicazione esplicita anche a livello formativo.

*Sta all'educatore organizzare momenti in cui le due esperienze vengano in contatto, e far raggiungere all'utente quel grado di sistematicità e di razionalità propria dell'esperienza scientifica e tecnologica.*

Nei primi capitoli di *Democrazia e Educazione* Dewey sottolinea che potenza tecnologica, scientifica, ed economica non costituiscono di per sé la civiltà. Piuttosto, è *l'uso strumentale* che facciamo di tali esperienze che determina la possibilità di migliorare e ampliare l'esperienza di tutti e non di pochi (1916, pp. 10, 42). Nella sua prefazione, Dewey suggerisce ai lettori, principalmente al pubblico degli *educatori*, visto che dichiara nella prefazione l'intento di scrivere un libro per gli educatori, *di assumere l'atteggiamento degli investigatori*, se vogliono riuscire a coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento. Sempre in *Democrazia e Educazione*, per la prima volta, Dewey presenta la comunicazione culturale/educativa solidamente organizzata come un *processo di coordinamento e di cooperazione sociale*.

## 2.2. Agentività e significatività del laboratorio museale di natura costruttivista ecologico-sociale

Il costruttivismo ecologico-sociale, a sua volta, ha una particolare attenzione al lavoro educativo di tipo informale, naturalmente associato al museo. Tuttavia la sua applicazione alla didattica museale presenta un certo numero di sfide particolari. Ad esempio, va ridefinito il concetto di "esperienza significativa" in contesti di *situated learning*, ma anche quello di "apprendimento", considerato troppo restrittivo per adattarsi alle pratiche formative museali, nella loro natura informale. Va pure considerato come il principio di "didattica museale" converga con quello di "responsabilità sociale": il servizio sociale dei musei, come istituzioni in qualche misura pubbliche, si traduce in offerta formativa. Una visione costruttivista (nata in contesti deweyani di educazione attiva e educazione progressiva) pone un particolare accento sul cambiamento sociale derivante dall'educazione informale come quella praticata in museo. Sin dalle sue prime formulazioni, l'educazione progressiva di John Dewey, è stata considerata un mezzo per raggiungere un obiettivo sociale, vale a dire il miglioramento della società. In *Democrazia e educazione* (1916), Dewey lo afferma chiaramente: particolari tipi di società - statiche, tradizionali, immutabili; progressive, attive, orientate al cambiamento - dipendono da determinate forme di istruzione.

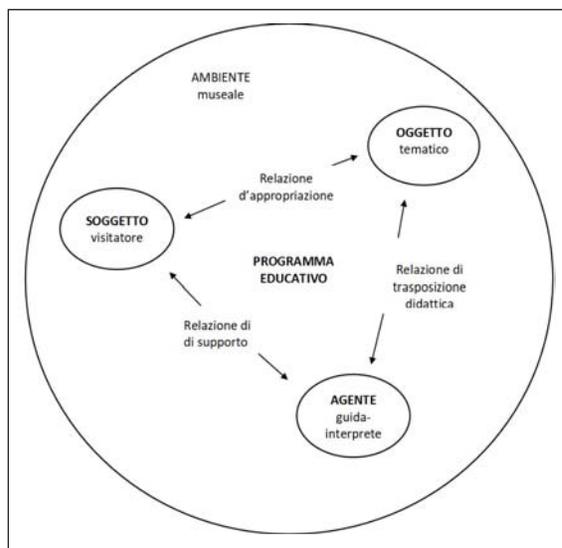


Fig. 2. Modello teorico della situazione educativa creata da un programma di museo didattico

Nella formazione, è «la ricostruzione o la ristrutturazione di esperienza che aggiunge senso all'esperienza stessa e che aumenta la capacità di dirigere il corso delle esperienze successive» (2016, p. 82).

Per Dewey, l'esperienza non è mera attività. Si tratta di «una interazione tra una persona e il suo ambiente in cui entrambi vengono cambiati» (Nemser, 2006, p. 133). È necessario comprendere attraverso l'esperienza i rapporti tra le azioni e le loro conseguenze, per prepararsi e controllare meglio le esperienze future, in un processo continuo. Pensare conferisce senso all'esperienza, ricostruisce il rapporto tra fini e mezzi.

*La ricostruzione dell'esperienza richiede coincidenza tra "fare ricerca" e apprendere, perché imparare significa imparare a pensare. L'educazione intellettuale consiste nella formazione di abiti di pensiero svegli, attenti e profondi, cioè nell'imparare il metodo della soluzione di problemi. Un reale apprendimento si ha nel corso di attività volte alla soluzione di problemi.*

Senza accompagnare il Dewey nella minuta analisi dei processi logici (concetti e giudizi) e delle loro implicanze educative, desidero rilevare l'importanza che egli conferisce all'*attività ludica* ed al *lavoro* come *mezzo di educazione del pensiero*. Per quanto riguarda la prima Dewey mette in risalto l'importanza del gioco, ma soprattutto della disposizione al gioco. I giochi hanno "un principio, un punto di mezzo". Nei giochi, regole d'ordine corrono sempre attraverso i vari atti, anche minori, e li legano in un tutto ben connesso. «Il ritmo, la competizione e la cooperazione implicati nella maggior parte dei giochi introducono inoltre l'organizzazione» (1938, p. 111). Ma la disposizione al gioco rappresenta "un atteggiamento dello spirito", di cui il gioco è solo una manifestazione esteriore.

È un atteggiamento creativo che, perché non s'esaurisca in pura fantasmagoria, deve tradursi in attitudine di lavoro.

### 3. Nuovi paradigmi della complessità per mediare la comprensione museale

I nuovi modi di comprendere la complessità della comunicazione educativa mediata come transazione culturale tra individui o gruppi, portatori di una propria esperienza sociale, di conoscenza preventiva, e particolari posizioni teoriche, hanno manifestato tutti i limiti dei paradigmi di tipo positivista. I tentativi di comprendere la natura dell'apprendimento attivo in contesti museali, riconoscendone le dinamiche di costruzione sociale, hanno portato a nuove domande di ricerca e all'identificazione di specifici paradigmi mirati sulla costruzione di senso e derivanti dalle sperimentazioni sociologiche sia di natura interpretativa che di natura interazionista (Leinhardt et al., 2002; Paris, 2002). I paradigmi di orientamento interazionista sono stati presentati con Papert e le forme di costruttivismo sopra esaminate.

Una sfida diversa è emersa a partire da posizioni filosofiche, derivante dalle esperienze in museo dei filosofi della scienza e del linguaggio. Due studiosi in particolare, Roger Miles e George Hein, furono coinvolti nella definizione dei paradigmi della conoscenza in museo attraverso quello che è diventato noto come il dibattito Hein–Miles (Bitgood, 1997; Hein, 1997). Tale dibattito parte dalle visualizzazioni alternative di conoscenza e dell'apprendimento, posizionate come: realista e anti-realista. Documentiamo tale dibattito attraverso gli studi di Macdonald (2006).

*L'approccio logico-empirico (realista)* (Miles, 1997) considera la conoscenza come esterna al conoscitore, un valore libero che può essere generalizzato, rilevabile attraverso il ragionamento empirico, e in grado di essere trasmessa agli apprendenti. *L'approccio anti-realista* sarebbe invece quello che si avvale delle prospettive costruttiviste già delineate (Hein, 1997). Concepisce la conoscenza come ciò che è costruito insieme con il conoscitore, come relativa e non assoluta, intrecciata con la sfera dei valori e di natura provvisoria, sempre mutevole (Cfr. anche Bauman, 2000).

Se l'apprendimento richiede che i fenomeni singoli e collettivi di produzione di senso necessitino di processi interpretativi variabili in base al contesto sociale, culturale, educativo, essi possono essere concordati e mediati, pur rimanendo complessi e contingenti. Fondamentale, questo riconoscimento, sia per la produzione di eventi comunicativi come mostre o programmi educativi che siano significativi per i visitatori, che per la ricerca sull'interpretazione di questi eventi attivata dagli stessi fruitori.

Ciò esige una svolta tanto dei paradigmi interpretativo–qualitativo, quanto dei metodi di ricerca. Scienze sociali, interpretative e filosofie costruttiviste insieme forniscono una solida base per lo sviluppo di un approccio più sfumato e sofisticato al visitatore del museo.

Alle posizioni sociologiche e filosofiche, si accompagnano i paradigmi di origine antropologica, che considerano il visitatore anche nella sua componente di consumatore, incentivando un tipo di educazione che valorizzi una posizione critico-riflessiva. Ne diamo testimonianza sempre attraverso lo studio di Macdonald (2006).

*L'approccio etnografico* parte dall'analisi diretta dei visitatori, delle loro interazioni e performances, osserva anche le guide, analizza le loro narrazioni, considera l'impatto degli spettacoli, e i modi in cui gli approcci vengono modificati per accogliere le specificità dei diversi gruppi di destinatari. L'analisi si estende alla discussione su come il passato venga ricostruito e comunicato e come l'identità sia messa in discussione, mediata e modificata (Katriel, 1997). Lo scopo primario di questi studi è una più profonda comprensione, piuttosto che il miglio-

mento della pratica (es. Handler e Gable, 1997). Ma si tratta pure di una pratica della ricerca che visualizza la possibilità di auto-esplorazione e di auto-apprendimento, illumina il mondo del visitatore il quale, senza l'intervento di un altro educatore, può attestare l'evoluzione, al museo, di una nuova dimensione delle pratiche dell'educazione informale e delle pratiche di ricerca, passando dalla possibilità di "educatore come ricercatore" (Stenhouse, 1975) alla realtà di un *visitatore come ricercatore* (Xanthoudaki, Tickle, Sekules, 2003).

Tuttavia, è sempre di più evidente, agli occhi del ricercatore, che se la gente usa i musei a causa del modo in cui li percepiscono, qualsiasi comprensione dei visitatori – ai fini di un potenziamento della didattica - deve includere l'analisi delle loro percezioni.

Va tenuto in considerazione anche l'approccio critico radicale di Bourdieu (1993), che denuncia l'apparente democratizzazione dei musei, a fronte di un rafforzamento di dinamiche di esclusività e di una fruizione reale "self-service". Tale funzione reale, nascosta al profano, "tradisce nei più piccoli dettagli della loro morfologia e della loro organizzazione, la loro vera funzione che è quella di rafforzare il sentimento di appartenenza in alcuni e il sentimento di esclusione di altri" (Bourdieu, 1993, p. 236).

In ogni caso, l'informale condivisione di esperienze non è sufficiente per lo sviluppo sistematico della comprensione dei processi educativi che si verificano nel museo e nella galleria, né per orientarne le impostazioni.

### Conclusioni: L'educazione informale come nuovo impegno di policy museale

Le teorie presentate sono solo alcune tra le tante sperimentate e proposte al mondo dell'educazione. Fa riflettere la loro quantità, e anche i diversi approcci proposti, poiché in ciascuno ravvisiamo elementi di attenzione. Siamo tuttavia dell'avviso che sono sempre gli elementi dell'esperienza educativa quelli che stanno alla base di qualsiasi teoria dell'educazione. Si tratta perciò di operare prioritariamente per rintracciare le *strutture portanti e caratterizzanti* l'esperienza educativa, quelle che risultano *costitutive* di essa. Poiché dall'esperienza bisogna sempre partire per identificare quei caratteri di *intenzionalità, volontarietà, professionalizzazione e autonomia di senso* senza i quali le teorie non sarebbero che insignificanti corollari.

Brüninghaus-Knubel (2006) si occupa di analizzare per l'Unesco le caratteristiche dell'educazione informale come *nuovo impegno di policy museale, con orientamento alla didattica*. Il contributo parte dalle domande-chiave: A cosa servono i musei? Qual è lo scopo di tutti gli sforzi museali concentrati nella raccolta, nel ripristino e nella visualizzazione di oggetti? Sostanzialmente, ci si interroga su quale prospettiva assumere e divulgare al pubblico nella visione del passato.

In realtà oggi l'Unesco segnala con decisione l'acquisizione di una diversa prospettiva da parte del pubblico, ma anche degli addetti ai lavori, che va al di là dell'orgoglio nel rappresentare il patrimonio culturale comune, o nel rappresentare la cultura di una nazione.<sup>1</sup> La ricerca museale e la struttura stessa operano per *fi-*

1 La stessa ICOM – International Council of Museums riconosce che, per molti musei, soprattutto quelli correlati a specifiche, la conoscenza delle tradizioni locali e della cultura regionale sono fondamentali quando si stabilisce una policy museale che combi-

*nalità prettamente educative*, che offrono al mondo dell'educazione un valore aggiunto nel diffondere la conoscenza e la cultura a persone di tutte le età e provenienza sociale, e per permettere loro di partecipare attivamente ai processi socio-culturali: «I musei aggiungono valori speciali all'istruzione formale offerta dai sistemi scolastici e universitari, come parte del settore informale dell'istruzione. Essi ampliano l'istruzione formale e offrono la possibilità di sperimentare modi diversi di apprendimento, beneficiando del piacere estetico, dell'apprendimento ludico, della possibilità di argomentazione e discussione [...] dell'importanza di scoprire e capire le radici dell'umanità e della creazione della cultura e anche del patrimonio naturale del nostro pianeta» (Brüninghaus-Knubel, 2006, p. 119). La *formazione continua* di persone di tutte le età, dai bambini molto piccoli agli anziani pensionati può avvenire nei musei: l'individuo gode della possibilità di aprire la propria mente attraverso esperienze comunicativo-culturali informali, con modalità diverse dal teatro e dai concerti, spesso inconsuete.

**Impegni relativi alla scelta dei metodi e degli oggetti culturali presentati.** I nuovi impegni di policy in ordine alla didattica museale vanno pertanto affrontati con maggior determinazione e competenza, attraverso obiettivi specifici che non concepiscano la componente educativa come «un mero espediente di marketing volto ad aumentare il numero di visitatori» (Ivi). Al contrario, ogni collezione, ogni evento museale, richiederanno un'attenta analisi, al fine di sviluppare uno specifico e rilevante orientamento educativo lavorando insieme con il personale scientifico. Non appena gli obiettivi saranno definiti, i progetti educativi potranno essere diretti alla promozione di apprendimento e cultura, con responsabilità congiunta, orientata, nel contempo, nei confronti tanto del visitatore, quanto della natura e del messaggio proposto dalle collezioni e dagli oggetti. Non solo la scelta dei metodi, ma anche la scelta stessa degli oggetti per eventi e mostre dipenderà dai temi educativi strettamente inerenti alla raccolta e, allo stesso tempo, di interesse formativo per il pubblico. Si tratta di una prospettiva che, potenzialmente, può variare il target di una mostra, indirizzarsi a problemi contemporanei diversi, tenere in considerazione particolari esigenze della società che la funzione museale un tempo non prevedeva.

**Impegni relativi alla formazione didattica del personale.** Secondo gli orientamenti dell'Unesco *la gestione della didattica museale non è realizzabile senza personale specificamente preparato e orientato in senso formativo*: se il museo vede se stesso come una istituzione con una forte valenza sociale e di impegno educativo, la creazione di un efficace servizio educativo dovrebbe essere visto

na le esigenze dell'istruzione e il lavoro curatoriale degli oggetti e delle mostre. Diversi musei conservano una straordinaria gamma di patrimonio culturale, riflettono prospettive valoriali culturali locali, nazionali, o prospettive valoriali internazionali. In un periodo di cambiamenti che procedono ad una velocità senza precedenti, oggi le persone sono spesso sul punto di dimenticare o trascurare la propria storia e le tradizioni culturali, come pure manifestano scarsa conoscenza delle altre culture e del vasto patrimonio mondiale. Offrire priorità alle finalità educative del museo non significa abbandonare gli altri orientamenti: «un museo è il luogo perfetto per promuovere e incoraggiare la consapevolezza del patrimonio naturale, culturale e il patrimonio artistico, attraverso la ricerca condotta dagli esperti museali e altri sugli aspetti materiali e immateriali della cultura studiata e conservata al museo e attraverso la possibilità di educare i visitatori» (Brüninghaus-Knubel, 2006, p. 120).

come una necessità di corsi di specializzazione sui principi e sui metodi pedagogici. Un tema affrontato sin dall'ottava Assemblea Generale di ICOM, tenutasi nel 1965 e ancora disatteso a distanza di più di cinquant'anni. Ci sono ancora molti musei che sopravvivono senza personale con formazione specificamente didattica. Anche qualora in museo vi sia uno specialista educativo, la sua collocazione nella gerarchia è spesso marginale o scarsamente funzionale, né si ritiene che una persona, da sola, possa risolvere le componenti formative presenti ai vari livelli di ideazione, progettazione, scelte metodologiche, etc. Ciò soprattutto perché tali scelte vanno ricollegate con le esigenze curatoriali di una mostra o un evento, ad esempio - con le componenti artistiche, archeologiche, biologiche, storiche, fisiche. Ma è anche vero che l'obiettivo del museo educativo dovrebbe essere quello di comunicare proprio quei vari valori e aspetti culturali connessi allo specialistico della biologia, della fisica, della storia naturale, oppure all'arte o alla scienza, in modo da farli comprendere ai visitatori e far sì che possano confrontarli con la propria esperienza nel settore.

La soluzione sta nell'offrire a tutto il personale competenze educative, in aggiunta a quelle museologiche.

Boylan e Woollard, lavorando alle indicazioni dell'Unesco sulla specifica necessità di formazione in didattica museale nel contesto delle figure di operatore e delle funzioni del museo (2006, § 2.7), sottolineano che ogni aspetto del museo e delle sue varie attività potrebbe essere considerato un'opportunità educativa e così, in una certa misura, tutto il personale del museo è coinvolto nella creazione di opportunità formative per il visitatore, perciò è opportuno che tutto il personale riceva un training formativo di base al potenziamento dell'offerta formativa di museo. «È pertanto auspicabile che tutti i membri del personale abbiano la possibilità di conoscere almeno le nozioni di base relative all'apprendimento attraverso i musei e le loro collezioni e relative al programma di formazione specificamente predisposto dal proprio museo» (Boylan e Woollard, 2006, p. 27). Pur considerando le particolari situazioni di tanti piccoli musei, gestiti con difficoltà manageriale ed economica, secondo l'Unesco, non è sufficiente inglobare personale educativo specialista nello staff di gestione di un museo, le condizioni ottimali si attuerebbero se il personale interno di un museo potesse accedere a laboratori, seminari e specifici corsi di formazione su caratteristiche, metodi, strategie di apprendimento informale in musei e luoghi culturali altamente organizzati. Tutto il personale dovrebbe avere opportunità di formazione e in particolare di aggiornamento relativamente ai nuovi sviluppi sia in didattica museale che, più in generale, dell'educazione scolastica ai vari livelli.

**Responsabilità educativa dei dirigenti.** Nel museo i dirigenti hanno un'importante influenza sulle scelte di policy, di allocazione delle risorse, di gestione complessiva delle finanze, perciò possiedono pure un ruolo importante nel decidere il peso della funzione educativa in un museo, orientare i fondi per programmi formativi, pianificare l'ampliamento futuro dell'offerta formativa di un museo. Anche i dirigenti e lo staff curatoriale di un museo hanno pertanto bisogno di comprendere a fondo il lavoro educativo e le variegate possibilità di collaborazione con gli ambiti dell'istruzione formale, per sostenere l'apprendimento dei gruppi scolastici, gruppi di adulti, famiglie, bambini, adulti e bambini con esigenze speciali, etc.

Su questo punto, gli interrogativi di Boylan e Woollard (2006) riguardano: che cosa possono fare dirigenti e operatori museali che operano ai fini formativi, per formare se stessi e le varie tipologie di utenza? E come possono mettere in atto i loro approcci?

Sempre secondo l'Unesco, la predisposizione di un percorso museale copre una vasta gamma di argomenti e informazioni che possono essere incorporati nella formazione del personale e in programmi di sviluppo dei fattori museali educativi, tra cui predisposizione di materiali didattici atti all'apprendimento, relativi in particolare a: rapporto fra le collezioni e apprendimento, sviluppo e gestione di attività didattiche museali, approfondimento dei rapporti formativi tra museo e comunità, progettazione di programmi educativi centrati sull'educazione di base, scelta dei metodi di insegnamento e di apprendimento più indicati per la didattica museale, predisposizione di pubblicazioni e tipi di materiale didattico utilizzato comunemente nei musei con particolare attenzione alle componenti di coinvolgimento offerte dall'educazione informale, ad esempio l'*edutainment* o altre metodologie che creino un ambiente di apprendimento positivo per il visitatore: «È importante che tutto il personale del museo, compreso direttore, senior management, curatori e personale acquistino familiarità con questi principi e valori: i musei sono molto di più che la raccolta, il ripristino e la ricerca di oggetti e collocazione di questi alla vista del pubblico. Lo scopo deve essere quello di rendere il museo, la conoscenza e le collezioni, note al pubblico, a persone di tutte le età e sfondo culturale, per permettere loro di partecipare attraverso il potenziamento di conoscenza e cultura. Di conseguenza è importante che tutto il personale dovrebbe comprendere le responsabilità educative del servizio pubblico del museo» (Boylan e Woollard, 2006, p. 28).

In quanto al come mettere in atto i loro approcci, dirigenti e operatori museali, per la loro formazione personale, devono considerare che l'approccio più efficace è probabilmente il più pratico, che prevede sessioni di workshop e corsi con laboratori pratici, con orientamento allo sviluppo di progetti educativi e di competenze educative di base. Ad esempio: «l'ingresso di display educativi nei musei, di canali comunicativi per un'esposizione e interpretazione più ampie dei programmi museali dovranno essere considerati anche come *parte del programma di uno specifico corso di formazione e sviluppo del personale*. In questo caso il programma dovrebbe coinvolgere specialisti provenienti da altre parti del museo, come i progettisti, per formare gruppi capaci di ideare materiale interpretativo per gli spazi della galleria» (Boylan e Woollard, 2006, p. 29).

Sono molto utili canali comunicativi tra dirigenti, curatori specializzati, ricercatori e personale che prevedano veri e propri colloqui formativi del personale per renderlo in grado di valorizzare presso un pubblico più vasto il valore scientifico e culturale delle collezioni, comunicare ai diversi tipi di visitatori le prospettive sulle opere offerte dalle ricerche più recenti e dagli altri progressi nella conoscenza.

Tuttavia, è altresì importante organizzare nel museo sessioni di formazione attraverso *gruppi misti* di personale proveniente da diverse specializzazioni e da servizi diversi, offrendo ai gruppi l'opportunità di discutere e proporre modifiche alla pianificazione, orientare la priorità del team educativo e dei progetti previsti. Si aggiungano, alla formazione del personale, regolari visite di studio alle scuole e agli istituti di istruzione superiore, per osservare le classi e studiare le pratiche più innovative di insegnamento/apprendimento.

### Riferimenti bibliografici

- Barnett, C. (1999). Culture, government and spatiality: reassessing the "Foucault effect" in cultural-policy studies. *International Journal of Cultural Studies*, 2 (3): 369-97.  
Bauman, Z (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity.

- Bitgood, S. (1997). The Hein–Miles debate: an introduction, explanation and commentary. *Visitor Behaviour*, 12 (3): 3–7.
- Bourdieu, P. (1993). *Outline of a Sociological Theory of Art Perception: The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Boylan, P. J. (2006). *Running a Museum: A Practical Handbook* (pp. 119-132). Paris: ICOM – International Council of Museums.
- Boylan, P. J., Woollard, V. (2006). Training in Museum Education in the Context of Museum Function. In Boylan, P. J., Woollard, V., *The Trainer's Manual: For use with Running a Museum: A Practical Handbook* (pp. 27-29). Paris: ICOM – International Council of Museums.
- Brüninghaus-Knubel, C. (2006). Museum Education in the Context of Museum Functions. In Boylan, P. J., *Running a Museum: A Practical Handbook* (pp. 119-132). Paris: ICOM – International Council of Museums.
- Capponi, M. (2009). *Un giocattolo per la mente. L'“informazione cognitiva” di Seymour Papert*. Perugia: Morlacchi.
- Casucci, S. (2006). *Apprendere, comunicare e lavorare in gruppo*. Perugia: Morlacchi.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: PUF.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Editions du Seuil.
- Derrida, J. (1978). *La Vérité en peinture*. Paris: Editions du Seuil.
- Dewey, J. (1910/1933). *How We think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1944.
- Dewey, J. (1938). *Logic: Theory of Inquiry*. New York: Holt and Co.
- Foucault, M. (1969). What is an author? In D. Lodge (ed.) (1988). *Modern Criticism and Theory: A Reader* (pp. 197–228). London: Longman.
- Foucault, M. (1973). *The Order of Things*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1974). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality*, vol. 1: An Introduction, trans. R. Hurley (first published 1976). London: Penguin.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Tr.. A. Sheridan (first published 1975). London: Penguin.
- Hall, S. (ed.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/Open University.
- Handler, R. and Gable, E. (1997). *The New History in an Old Museum: Creating the Past at Colonial Williamsburg*. Chapel Hill, NC: Duke University Press.
- Hein, G. (1997). A reply to Miles' commentary on constructivism. *Visitor Behaviour*, 12 (3): 14–15.
- Katriel, T. (1997). *Performing the Past: A Study of Israeli Settlement Museums*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Leinhardt, G., Crowley K., and Knutson, K. (eds.) (2002). *Learning Conversations in Museums*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lowenthal, D. (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macdonald, S. (2006). *A Companion to Museum Studies*. Malden, MA, Oxford, UK: Blackwell.
- Margiotta, U. (1999). *Pedagogia. Teoria della formazione*. Bologna: Clueb.
- Miles, R. (1997). No royal road to learning: a commentary on constructivism. *Visitor Behaviour*, 12 (3): 7–13.
- Nemser, S. F. (2006). A Teacher Educator Looks at Democracy and Education. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 129-146). Albany: State University of New York Press.
- Papert, S. (2008). *Informatica Cognitiva*. Perugia: Morlacchi.
- Paris, S. G. (ed.) (2002). *Perspectives on Object-centered Learning in Museums*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Vergo, P. (ed.) (1989) *The New Museology*. London: Reaktion Books.
- Xanthoudaki, M., Tickle, L., Sekules, V. (Eds.) (2003). *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries: An International Reader*. Dordrecht, NL: Springer.



Maltrattamento e abuso dell'infanzia  
nelle istituzioni educative e formative: dall'analisi  
del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione  
e di intervento per un modello di buon trattamento

Child maltreatment and abuse in educational  
and training institutions: from the analysis  
of the phenomenon to the definition of prevention  
and intervention actions for a model of good treatment

---

Loredana Paradiso

Università degli Studi di Parma

loredana.paradiso@unipr.it

**ABSTRACT**

The paper presents the theme of child maltreatment in education and training institutions and conducts an analysis of these types of violence according to the model proposed by the WHO in 1999. Operating under the important distinction between “abuse of means of correction” and “maltreatment”, we explore the organizational and institutional dynamics that legitimize these behaviors and the cultural scaffolding that sustains them over time. The article outlines the protective and risk factors of institutional violence in an educational context and the paths of prevention and management of such occurrences. Our aim is to start developing an awareness of this phenomenon in order to build a culture in the world of educational institutions that is based on good treatment and respect for the needs of the child, and the responsibility for which is assumed by the institution and the individual educator.

Il paper presenta il tema del maltrattamento all'infanzia nelle istituzioni educative e di formazione e compie un'analisi delle tipologie di violenza secondo il modello proposto dall'OMS del 1999. A partire dall'importante distinzione tra “abuso dei mezzi di correzione” e “maltrattamento” si esplorano le dinamiche organizzative e istituzionali che legittimano questi comportamenti e le impalcature culturali che li hanno sostenuti nel tempo. L'articolo illustra i fattori di protezione e di rischio della violenza istituzionale nel mondo educativo e i percorsi di prevenzione, gestione del fenomeno. L'obiettivo del paper è quello di iniziare a sviluppare una consapevolezza della presenza di questo fenomeno per costruire una cultura dell'infanzia nel mondo delle istituzioni educative basata sul buon trattamento, sul rispetto dei bisogni del bambino e sull'assunzione di responsabilità da parte delle istituzioni e del singolo educatore/insegnante.

**KEYWORDS**

Child Maltreatment in Education and Training Institutions, Institutional Violence, Protective and Risk Factors, Paths of Prevention.

Maltrattamento dell'infanzia nei Servizi Educativi e di Formazione, Violenza Istituzionale, Fattori di Rischio e di Protezione, Percorsi di Prevenzione.

## 1. Il maltrattamento dell'infanzia e adolescenza nei servizi educativi e di istruzione

I bambini, da sempre, sono i soggetti più a rischio di violenza: nella famiglia, nelle istituzioni, nei contesti sociali e di comunicazione di massa diventano vittime silenziose e spesso indifese dell'aggressione degli adulti (Riva, 1993; Pati, 2005; Montecchi, 2005, 2012). La ricerca su questo tema negli ultimi trent'anni si è focalizzata sullo studio del maltrattamento all'infanzia e adolescenza nel sistema intra-famigliare: la famiglia, infatti, è stata considerata l'ambito relazionale più a rischio per i minori e su di lei si sono orientati i maggiori sforzi di prevenzione e gestione del fenomeno. Eppure, il fenomeno del maltrattamento dei minori è un evento trasversale alla società che collega i diversi sistemi relazionali, istituzionali e di governance. In particolare, gli eventi di cronaca degli ultimi dieci anni, hanno dimostrato la presenza di un fenomeno crescente nell'ambito delle istituzioni educative e di istruzione che non può essere ignorato, nascosto, negato, oscurato. La ricorrenza di questi eventi, infatti, la loro trasversalità nei diversi gradi del sistema, tra le diverse figure professionali e zone geografiche dimostrano la presenza di un fenomeno sommerso che richiede di essere analizzato, definito e gestito sul piano pedagogico e istituzionale. Su questa linea, Riccardo Massa (Riva, 1993) proponeva di osservare il maltrattamento fisico e l'abuso emotivo non in funzione delle singole condotte traumatizzanti dell'adulto, ma in una logica di analisi delle dimensioni di 'contesto' e 'processo', evidenziando il ruolo della pedagogia come scienza di riferimento per la tutela dell'infanzia. Riva (1993), allo stesso modo, ribadisce "la necessità di superare un modo riduzionistico di intendere il fenomeno dell'abuso ai minori" (Riva, p. 167) come azione di un singolo adulto per osservare, invece, le responsabilità collettive, la "mente collettiva" che si alimenta di "concezioni educative distorte, le immagini dell'infanzia, di adulto, di educazione, di disciplina siano presenti a livello latente". Questo implica, come suggerisce Massa, iniziare ad analizzare il ruolo dei contesti e dei processi che determinano questo fenomeno iniziando dal tema della responsabilità educativa (Riva, p. 175).

La prospettiva pedagogica, a fianco di quella ecologica (Arcidiacono, Palomba, 2000), sposta l'attenzione dal singolo atto al sistema socio-culturale di cura, educazione, istruzione e sviluppo del bambino, interrogando le istituzioni su un modello di scuola in grado di lavorare sulla "qualità educativa e formativa", sul buon-trattamento (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2006; Prairat, 2011) e sulla tutela dello sviluppo e del benessere del bambino.

Nell'ambito delle istituzioni educative e di istruzione questo significa iniziare a lavorare per un modello organizzativo e etico in grado di evidenziare la responsabilità educativa nei confronti dell'infanzia e di "attivare processi di riflessione mediati i quali favorire l'assunzione di consapevolezza individuale e collettiva delle cause sottese al fenomeno" (Pati, 2012, pag. 131).

## 2. L'evoluzione storica del concetto maltrattamento all'infanzia nelle istituzioni educative

La violenza sui bambini è un fenomeno psico-sociale complesso che ha radici storiche precise (Macinai, 2013): è un tema scomodo sul piano politico e sociale che nella storia è sempre stato rimosso, negato o sottovalutato. Nonostante questo è sufficiente uno sguardo al delicato tema delle punizioni corporali nelle istituzioni educative (De Stefani, 2012) nella legislazione internazionale per constatare che è recente la consapevolezza che la violenza nei confronti del minore rap-

presenta la violazione di uno dei diritti fondamentali della persona all'interno di un'istituzione preposta alla tutela del minore.

Dall'inizio della storia dell'umanità, attraverso le diverse epoche, sino ad oggi, le denunce di violenza fisica sui minori hanno confermato la presenza di questo aberrante fenomeno, ancora più inquietante, quando realizzato dalle istituzioni educative, di istruzione o di cura che giustificano un modello adulto-centrico di gestione delle relazioni e dei processi di insegnamento-apprendimento. Alcuni casi eclatanti sono stati resi noti dopo molti anni, dagli stessi bambini vittime di violenze<sup>1</sup>, che diventati adulti, hanno deciso di dichiarare i maltrattamenti subiti e le conseguenze psicologiche e sociali nella loro esistenza. Ci sono stati casi di violenza sui minori nella storia delle istituzioni educative che sono stati nascosti in modo così accurato da portare il pubblico a scivolare nel dubbio della loro effettiva esistenza o del tema del "falso ricordo", delle memorie e delle false denunce (Di Cori, Sabatello, 2001; Foti, 2007). Nello stesso tempo i comportamenti di auto-protezione, di negazione, riduzione e mistificazione del fenomeno hanno impedito alle istituzioni di essere vigili e di mettere a punto un modello organizzativo orientato alla prevenzione del fenomeno, ma anche all'osservazione e controllo delle *performance* di educatori ed insegnanti.

Oggi la violenza sui minori è considerata un fenomeno articolato, poliedrico che richiede una programmazione istituzionale a partire dai sistemi di governance internazionali. È merito dell'OMS aver iniziato il processo di definizione del concetto di "maltrattamento all'infanzia" (Child abuse or maltreatment) con un modello esclusivamente orientato al bambino grazie all'influenza della Convenzione di New York sui diritti dell'infanzia del 1989. Successivamente, il Report del 1999 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ha portato all'attenzione della comunità internazionale il tema della violenza sui minori definendolo come un "primario problema di salute pubblica nel mondo intero". L'OMS (WHO, 1999, 2002, 2006) esorta tutti i paesi a operare uno sforzo nella corretta attribuzione dei significati dei comportamenti e delle situazioni in modo da determinare quelli a rischio o in cui è in essere il maltrattamento. Questo ha permesso l'analisi delle dinamiche istituzionali di maltrattamento con particolare riferimento ai comportamenti di manipolazione dei contesti e delle informazioni che mistificano la realtà trasformando i fatti. Su questa linea l'OMS invita le istituzioni e coloro che hanno ruoli di responsabilità istituzionale ad essere precisi nell'analisi e definizione delle situazioni che compromettono il benessere e la crescita del bambino e ad intervenire nella definizione di percorsi di prevenzione.

Fortunatamente la Convenzione dei diritti del bambino del 1989, attraverso la coniugazione con il concetto del superiore interesse del bambino (Convenzione di New York, 1989), ha stimolato un dibattito socio-culturale che, indirettamente, ha portato all'abrogazione delle leggi sulle punizioni corporali nella maggioranza degli Stati dove presenti o alla promulgazione di norme che le definivano reati dove vi era una tradizione tacita di accettazione (De Stefani, 2012).

In particolare i concetti di non discriminazione, di superiore interesse del bambino, di diritto alla vita alla sopravvivenza e allo sviluppo e il diritto all'ascolto sono stati la spinta di un'importante rivoluzione culturale (Lamarque, 2016) sul tema della tutela del bambino da ogni forma di violenza e delle azioni che pro-

1 Si ricorda il caso Spotlight condotto dallo Staff investigativo del Boston Globe.

muovono il benessere e quindi un percorso armonioso e positivo di sviluppo e maturazione del bambino.

Questo dibattito ha stimolato da un lato un rinnovamento giuridico del concetto in cui la violenza sui minori è diventata un reato, dall'altro un lavoro scientifico di identificazione degli indicatori del fenomeno, di prevenzione, gestione e controllo.

### 3. Tipologie di maltrattamento all'infanzia nelle istituzioni educative e di istruzione

La definizione dell'OMS di maltrattamento comprende tutte le azioni che "comportano un pregiudizio reale o potenziale per la salute del bambino, per la sua sopravvivenza, il suo sviluppo o la sua dignità nel contesto di una relazione di responsabilità, di fiducia e di potere". Il maltrattamento quindi è considerato un fenomeno pregiudiziale della salute pubblica, dello sviluppo del bambino (Di Blasio, 2000) e del benessere globale della persona e la scuola del XXI secolo è considerata un elemento di prevenzione, ma anche di tutela e protezione del minore nei confronti delle situazioni definite sul piano psico-sociale a rischio (Donati, Folgheraiter, Rainieri, 2011). La comunità scientifica riconosce quindi il maltrattamento come l'insieme degli "atti e le carenze che turbano gravemente il bambino, attentano alla sua integrità corporea, al suo sviluppo fisico, affettivo, intellettuale e morale, le cui manifestazioni sono la trascuratezza e/o le lesioni di ordine fisico e/o psichico e/o sessuale, da parte di un familiare o di altri che hanno cura del bambino" (IV Colloquio Criminologico Consiglio d'Europa, Strasburgo 1978). Quest'ultimo definisce il concetto di violenza sui minori come "tutte le forme di cattiva cura (ill-treatment) fisica e affettiva, di abusi sessuali, di trascuratezza o di trattamento trascurante, di sfruttamento commerciale o altre, che comportano un pregiudizio reale o potenziale per la salute del bambino, la sua sopravvivenza, il suo sviluppo o la sua dignità nel contesto di una relazione di responsabilità, di fiducia e di potere".

Questa definizione da un punto di vista storico rappresenta un radicale cambio di prospettiva poiché supera tutta una serie di retaggi culturali legati al tema della presenza o meno di intenzionalità nelle azioni di violenza superando la distinzione tra comportamenti commissivi od omissivi (Malacrea, Lorenzini, 2002). Nello stesso tempo focalizza l'attenzione sul ruolo di coloro che rivestono una relazione di responsabilità, fiducia e potere nei confronti di un bambino iniziando a rendere visibile il fenomeno della violenza istituzionale.

Il tema della violenza sui minori nel mondo dell'istituzione scolastica deve necessariamente riprendere questa classificazione (Malizia, 2016) per analizzare la caratterizzazione specifica nell'ambito del sistema educativo e di istruzione.

Nella *patologia delle cure* l'educatore/insegnante mette in atto una serie di comportamenti di carenze e/o omissioni che compromettono lo sviluppo del bambino e l'equilibrio psico-fisico. La patologia delle cure nelle istituzioni educative comprende principalmente l'incuria caratterizzata dall'assenza generalizzata di attenzione verso i bisogni fisici e psico-socio-affettivi del bambino. In questo ambito è possibile inserire comportamenti di limitazione dei bisogni fisiologici (sospensione della merenda come pratica di castigo, divieto di andare in bagno etc.), isolamento affettivo e/o sociale, assenza di controllo che permette la presenza ripetuta di incidenti di gravità diversa. In queste situazioni il personale educativo/formativo non mette in atto le cure essenziali necessarie per l'equilibrio fisiologico e affettivo "quotidiano" del bambino a supporto dei processi di apprendimento. Uno dei primi indicatori di questo maltrattamento ri-

guarda la ricorrenza di episodi di malattia con una compromissione generale dello stato di salute, la presenza di ansia e fobia scolastica, con ripetute assenze di un bambino dal servizio educativo e dalla scuola.

La *discuria* è una situazione in cui al bambino sono fornite cure non coerenti con l'età cronologica o il livello di sviluppo che presenta in quel momento di crescita. Nelle istituzioni educative si presenta come la proposta di attività che non sono coerenti con le capacità raggiunte dal bambino, o verso imposizione di ritmi di lavoro o di acquisizione cognitive precoci o non coerenti con il livello di sviluppo che portano i bambini a vivere sentimenti di frustrazione, incapacità, inadeguatezza. Questo tema è molto importante perché produce nell'ambito della gestione della classe a situazioni di disagio che spesso vengono ricondotte al tema dei *bisogni educativi speciali* del bambino (Circolare ministeriale 8/2003), quando rappresentano, invece, modalità o proposte di insegnamento non coerenti con il livello di sviluppo del bambino o di gestione della classe. In realtà è necessario fare una valutazione legata anche alla coerenza dell'attività educativa/didattica proposta in relazione alle caratteristiche psico-sociali del bambino, del gruppo classe. Evidentemente dietro il tema dei *bisogni educativi speciali* si celano situazioni di disequilibrio tra i tempi di crescita e raggiungimenti di obiettivi educativi o di apprendimento che se non sono rispettati generano situazioni di disagio psicologico o fisico, soprattutto se dipendono da situazioni di svantaggio sociale e culturale (Paradiso, 2017).

Il *maltrattamento fisico* nell'ambito delle indagini degli organi preposti è il fenomeno maggiormente rilevato a fianco della *violenza psicologica*. Se nel maltrattamento familiare la violenza psicologica è uno degli elementi più complessi da palesare e valutare, nell'ambito delle istituzioni educative l'utilizzo delle videocamere nelle indagini preliminari, ha permesso di rilevare la stretta relazione tra violenza fisica e psicologica. Da un punto di vista classificatorio la violenza fisica comprende situazioni di scuotimento, calci, sberle, pugni, stratonamenti da parte di operatori che hanno una responsabilità educativa sul piano legale (insegnanti, educatori, ausiliari), mentre la violenza psicologica comprende tutte le comunicazioni di denigrazione o negazione dell'identità personale del bambino, del ragazzo, di umiliazione, di frustrazione.

Nella *violenza psicologica* rientrano i comportamenti di svalutazione della persona, delle proprie potenzialità e capacità come il ricatto, la diffamazione, la squalifica, la denigrazione, l'esclusione o la minaccia. In molti casi queste azioni sono l'effetto di una richiesta non adeguata allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale del bambino e ragazzo che produce un'escalation tra educatore/insegnante e allievo. Il maltrattamento psicologico si presenta anche come espressione della tensione tra appartenenze culturali diverse. La valenza culturale del maltrattamento si traduce in comunicazioni razziste volte a denigrare le caratteristiche etniche e culturali di un bambino o a sottolineare in modo dispregiativo le caratteristiche familiari o del gruppo etnico nel quale l'allievo si identifica. Il maltrattamento presenta delle variazioni in relazione ai gradi delle istituzioni educative e di istruzione: nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia è più frequente il maltrattamento fisico associato a quello psicologico, mentre nella scuola primaria e secondaria quello psicologico legato alle caratteristiche soggettive del ragazzo, all'appartenenza socio-culturale, alle caratteristiche della famiglia, alla sua performance scolastica. Sicuramente la violenza psicologica è la forma più diffusa, spesso accettata e quindi sottovalutata nelle istituzioni educative e di istruzione verso i bambini. Se in ambito familiare la violenza psicologica è sempre un "partner" di altre tipologie di violenza, in quello istituzionale dipende dal grado di istruzione: negli asili nido e nella scuola dell'infanzia e primaria la vio-

lenza psicologia accompagna sempre il maltrattamento fisico, nella scuola secondaria, invece, è indipendente da questo.

Esiste un'altra distinzione tra maltrattamento familiare e istituzionale rispetto alle tipologie di maltrattamento che riguarda nello specifico la dinamica della classe nel maltrattamento subito e/o osservato: il maltrattamento dell'infanzia nei contesti di educazione e istruzione è sempre collettivo e quindi strettamente legato a chi subisce, agisce e osserva direttamente la violenza. Questa situazione introduce il concetto di *violenza assistita* che descrive l'esperienza percettiva, cognitivo ed emotivo dello spettatore (Van der Kolk, Alexande, McFarlane, 2006) che è costretto a osservare la violenza su un'altra persona. Nelle istituzioni educative e formative la violenza è *sempre* assistita, a differenza della violenza familiare: infatti, mentre la prima coinvolge sempre una dinamica di gruppo tra insegnante, capro –espiatorio – e gruppo classe in cui il bebè, il bambino o il ragazzo fanno esperienza diretta del maltrattamento osservando il compagno maltrattato, la seconda potrebbe coinvolgere soltanto un figlio o soltanto un genitore. In questo senso la violenza assistita è sempre *una violenza organizzativa* perché porta alla persistenza e reiterazione degli schemi violenti grazie al silenzio dei bambini che assistono alla violenza e ai comportamenti di negazione, rimozione o omertà degli adulti. I danni della violenza assistita spesso rimangono invisibili esattamente come in famiglia (Mazzaglia, 2010).

Nella classificazione del maltrattamento a scuola è stato registrato dalle autorità competenti anche l'abuso sessuale che comprende, nell'attuale definizione normativa, tutte le azioni in cui un minore è coinvolto in attività sessuali, con o senza contatto fisico e/o violenza esplicita. L'abuso sessuale a scuola si presenta sotto forma di qualsiasi attività sessuale ovvero riferimenti connotati sessualmente, sia impliciti, sia espliciti.

L'analisi delle diverse tipologie di maltrattamento all'infanzia permette di constatare che la differenza sostanziale nella famiglia e nell'istituzione è connessa con la dimensione organizzativa che rende il maltrattamento una violenza istituzionale che si propaga attraverso la violenza assistita. Dal punto di vista istituzionale, la scuola per strutturare e agire un comportamento violento, ha bisogno di una impalcatura culturale e di una struttura organizzativa che lo sostenga, che cela, mistifica, normalizza, collude con il comportamento dei soggetti che agiscono la violenza. Questo definisce il passaggio dalla violenza individuale del singolo operatore alla violenza istituzionale che, invece, rende possibile la permanenza di questi comportamenti nel tempo.

Queste riflessioni aprono al tema dell'Etica delle istituzioni educative e del lavoro educativo basate sul rispetto del bambino e sulla prevenzione, ma anche osservazione e controllo della qualità relazionale a scuola. L'obiettivo istituzionale, infatti, deve essere quello di garantire che la scuola sia un luogo di vita educativo lontano dal rischio di trasformarsi in un ambiente traumatizzante per il bambino.

#### **4. Il fenomeno istituzionale/organizzativo del maltrattamento dell'infanzia nel mondo educativo e formativo: i fattori di protezione e di rischio**

Affrontare il tema del maltrattamento nei servizi per la prima infanzia e a scuola implica la definizione non solo del concetto di violenza sui minori, ma anche di quello di violenza istituzionale. Nell'ambito dei servizi educativi e della prima infanzia si possono incontrare situazioni di maltrattamento e situazioni di violenza istituzionale: le prime sono caratterizzate dall'azione isolata di un'insegnante o

di un educatore in presenza di un contesto socio-educativo orientato alla qualità relazionale tra insegnante e allievo (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2006) e con la presenza di una governance attenta e responsabile su questo tema; la seconda, invece, è l'esito di una cultura organizzativa basata su una rappresentazione sociale del bambino che risente tutt'oggi da un lato della negazione dell'infanzia (Macinai, 2013) e dall'altro su istanze di individualismo e autonomia del comportamento dell'insegnante (Caravita, Miragoli, 2007) al di là di qualsiasi indirizzo etico formale e/o informale orientato alla qualità relazionale, alla prevenzione del fenomeno, ma soprattutto al suo controllo e gestione. Quindi, non è sufficiente che la violenza sia agita da un insegnante o educatore o operatore della scuola perché si sia di fronte ad una violenza istituzionale: quest'ultima è caratterizzata dalla presenza di un insieme di elementi che la rendono possibile e la perpetuano nel tempo.

A differenza della violenza individuale, quella istituzionale richiede la presenza di una cultura organizzativa che permette non solo l'*acting out*, ma anche la sua reiterazione, l'occultamento e/o la negazione e, in via finale, l'assenza della gestione da parte del team di lavoro o della governance istituzionale.

Quindi la violenza istituzionale sui minori si verifica in presenza di alcune situazioni che possono essere considerate dei *fattori di rischio* rispetto all'emergere di situazioni di violenza: in primo luogo la spinta verso l'autonomia e l'indipendenza didattica svincolata da ogni forma di supervisione del lavoro di equipe; in secondo luogo la possibilità di agire uno stile relazionale autocentrato sui bisogni dell'adulto anziché del bambino; in terzo luogo l'assenza di una *governance* istituzionale che monitora la qualità educativa e relazionale del proprio sistema e di Linee guida etiche sulla *mission* dell'istituto e sullo stile di insegnamento e/o di educazione (Ostinelli, Mainardi, 2016, Pairat, 2005, 2011). La violenza istituzionale sui minori nel mondo della scuola rappresenta quindi l'esito di un processo organizzativo che consente e non riesce a limitare, controllare e sanzionare il mal-trattamento, l'abuso educativo.

Nel dettaglio i fattori di rischio (Tab. 1) della violenza istituzionale a scuola sono:

- L'assenza di una mission centrata sulla tutela e rispetto del bambino;
- Il focus su esigenze dei professionisti;
- L'assenza di un Codice Etico che definisce valori, bisogni del bambino e ruolo di tutela dell'infanzia;
- L'assenza di momenti collegiali sulla qualità relazionale nella scuola e sul valore del buon trattamento;
- L'assenza di protocolli/processi organizzativi in grado di valutare la ricorrenza e la sistematicità del mal-trattamento;
- L'assenza di interventi di controllo e sanzione della *governance* della scuola;
- L'assenza di un sistema di valutazione della performance dell'educatore /insegnante e del servizio;
- L'assenza di una presa in carico delle segnalazioni formali o informali;
- L'accettazione di comportamenti che approvano e/o istigano la dinamica della violenza;
- La presenza di comportamenti di negazione, sottovalutazione e omertà da parte del personale educativo e ausiliario che hanno assistito o sentito la situazione;
- L'assenza di processi di confronto e feed-back sulla performance professionale;
- L'assenza di percorsi di selezione delle insegnanti basati sulla valutazione del-

le competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo;

- La presenza di situazioni di burn-out professionale;
- L'assenza di protocolli organizzativi che lavorano sulla definizione del comportamento atteso;
- L'assenza di percorsi di formazione in ingresso che esplicitano il comportamento atteso e la mission del contesto educativo di riferimento;
- L'abdicazione del ruolo dirigenziale, nonostante la presenza di segnalazioni da parte dei genitori e insegnanti;
- La presenza di uno o più di questi indicatori psico-sociali e organizzativi: assenze ripetute, attribuzione al gruppo classe o a qualche bambino di un comportamento aggressivi, di isolamento, ansia scolastica o fobia della scuola, dispersione scolastica, richiesta di cambio di sezione o di scuola, infortuni ripetuti.

L'analisi dei fattori di rischio della violenza istituzionale permette di definire, quindi, anche i fattori di protezione che rappresentano le azioni di prevenzione organizzativa di questo fenomeno. Questi lavorano per la co-costruzione di un contesto organizzativo in grado di prevenire, monitorare la qualità educativa e gestire, nelle situazioni borderline o di violenza, i singoli casi in una logica di protezione del minore, del gruppo classe e dell'immagine della scuola, ma anche il fenomeno organizzativo nel suo complesso.

I fattori protettivi (Tab.1) sono:

- Una struttura organizzativa che si sviluppa su una mission istituzionale centrata sulla qualità educativa-didattica e relazionale;
- L'attenzione ai bisogni evolutivi del bambino e alle esperienze che vive sul piano familiare, culturale e sociale;
- La definizione del Codice Etico di istituto in grado di evidenziare i valori del servizio, la rappresentazione sociale di infanzia, il ruolo della scuola come ambito di protezione dell'infanzia;
- La presenza e condivisione di un modello di ruolo dell'insegnante/educatore basato sul valore del buon trattamento;
- La definizione del Codice Etico dell'educatore/insegnante, a fianco di quello di servizio;
- La definizione di protocolli di intervento nella fase di segnalazione, gestione, e di sanzione e/o di segnalazione alle autorità competenti;
- La presenza di sistemi di valutazione della performance delle insegnanti basata sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo;
- La definizione di processi organizzativi di osservazione e monitoraggio della qualità relazionale a scuola;
- L'ascolto delle situazioni di malessere presenti a scuola e la presa in carico delle segnalazioni formali e informali;
- Il monitoraggio della qualità relazionale nelle sezioni attraverso momenti collegiali di presentazione dell'attività didattica e della proposta relazionale;
- La presenza di spazi di confronto e formazione sullo stile relazionale come guida costante al comportamento professionale di insegnamento e educazione;
- La presenza di modalità di monitoraggio e verifica della qualità educativa di gruppo basato sulla valutazione della performance professionale e organizzativa attraverso un processo di confronto e *feed-back*;

- La selezione delle insegnanti<sup>2</sup> basata sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo.
- La valutazione e gestione delle situazioni di affaticamento e stress professionale;
- La conoscenza del ruolo atteso dall'istituzione scolastica;
- La formazione precedente alla selezione che permetta all'insegnante, prima di scegliere di lavorare in una struttura educativa, di aver presente il valore educativo della propria professione e del contesto educativo di riferimento;
- Un sistema di governance finalizzato alla prevenzione, monitoraggio e controllo della qualità educativa e organizzativa;
- Una supervisione costante del lavoro e qualità relazione nella scuola;
- Un ruolo dirigenziale attento alla tutela dell'infanzia e alla qualità relazionale nel servizio /scuola;
- La promozione di un dibattito a inizio anno sulla verifica del Codice Etico e sul suo aggiornamento;
- La presenza di un sistema di rilevazione ed elaborazione dei dati psico-sociali e organizzativi.

La definizione dei fattori di protezione e di rischio della violenza istituzionale a scuola rappresenta un passaggio importante verso la prevenzione del maltrattamento e una migliore e attenta osservazione degli indicatori organizzativi di malessere a scuola.

Fattori di rischio	Fattori di protezione
L'assenza di una mission centrata sulla tutela e rispetto del bambino; Focus su esigenze dei professionisti; L'assenza di un Codice Etico che definisce valori, bisogni del bambino e ruolo di tutela dell'infanzia;	Una struttura organizzativa che si sviluppa su una mission istituzionale centrata sulla qualità educativa-didattica e relazionale; L'attenzione ai bisogni evolutivi del bambino e alle esperienze che vive sul piano familiare, culturale e sociale; La definizione del Codice Etico di istituto in grado di evidenziare i valori del servizio, la rappresentazione sociale di infanzia, il ruolo della scuola come ambito di protezione dell'infanzia;
L'assenza di momenti collegiali sulla qualità relazionale nella scuola e sul valore del buon trattamento;	La presenza e condivisione di un modello di ruolo dell'insegnante/educatore basato sul valore del buon trattamento; La definizione del Codice Etico; dell'educatore/insegnante, a fianco di quello di servizio;
L'assenza di protocolli/processi organizzativi in grado di valutare la ricorrenza e la sistematicità del maltrattamento; L'assenza di interventi di controllo e sanzione della <i>governance</i> della scuola; L'assenza di un sistema di valutazione della performance dell'educatore /insegnante e del servizio;	La definizione di protocolli di intervento nella fase di segnalazione, gestione, e di sanzione e/o di segnalazione alle autorità competenti; La presenza di sistemi di valutazione della performance delle insegnanti basata sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo; La definizione di processi organizzativi di osservazione e monitoraggio della qualità relazionale a scuola;

- 2 Le riflessioni sulla selezione degli educatori /insegnanti presenti nel paper sono riferiti agli asili nido e alle scuole dell'infanzia degli Enti Locali. E' possibile che la riforma legata al Sistema integrato di educazione e istruzione dei bambini zero-sei anni (Legge 175/2015) consenta una riflessione sui sistemi di selezione che in Italia, nei diversi gradi, soffrono di un modello centrato sulle conoscenze a scapito delle competenze e della motivazione.

L'assenza di una presa in carico delle segnalazioni formali o informali;	L'ascolto delle situazioni di malessere presenti a scuola e la presa in carico delle segnalazioni formali e informali;
L'accettazione di comportamenti che approvano e/o istigano la dinamica della violenza;	Il monitoraggio della qualità relazionale nelle sezioni attraverso momenti collegiali di presentazione dell'attività didattica e della proposta relazionale;
I comportamenti di negazione, sottovalutazione e omertà da parte del personale educativo e ausiliario che hanno assistito o sentito la situazione; L'assenza di processi di confronto e feed-back sulla performance professionale;	La presenza di spazi di confronto e formazione sullo stile relazionale come guida costante al comportamento professionale di insegnamento e educazione; La presenza di modalità di monitoraggio e verifica della qualità educativa di gruppo basata sulla valutazione della performance professionale e organizzativa attraverso un processo di confronto e <i>feed-back</i> ;
L'assenza di percorsi di selezione delle insegnanti basati sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo; La presenza di situazioni di burn-out professionale;	La selezione delle insegnanti basata sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo. La valutazione e gestione delle situazioni di affaticamento e stress professionale
L'assenza di protocolli organizzativi che lavorano sulla definizione del comportamento atteso; L'assenza di percorsi di formazione in ingresso che esplicitano il comportamento atteso e la mission del contesto educativo di riferimento;	La conoscenza del ruolo atteso dall'istituzione scolastica; La formazione precedente alla selezione che permetta all'insegnante, prima di scegliere di lavorare in una struttura educativa, di aver presente il valore educativo della propria professione e del contesto educativo di riferimento;
L'abdicazione del ruolo dirigenziale, nonostante la presenza di segnalazioni da parte dei genitori e insegnanti;	Un sistema di governance finalizzato alla prevenzione, monitoraggio e controllo della qualità educativa e organizzativa. Una supervisione costante del lavoro e qualità relazione nella scuola; Un ruolo dirigenziale attento alla tutela dell'infanzia e alla qualità relazionale nel servizio/scuola; La promozione di un dibattito a inizio anno sulla verifica del Codice etico e sul suo aggiornamento;
La presenza di uno o più di questi indicatori psico-sociali e organizzativi: assenze ripetute, attribuzione al gruppo classe o a qualche bambino di un comportamenti aggressivi, di isolamento, ansia scolastica o fobia della scuola, dispersione scolastica, richiesta di cambio di sezione o di scuola, infortuni ripetuti.	La presenza di un sistema di rilevazione ed elaborazione dei dati psico-sociali e organizzativi.

**Tab. 1 - Fattori di rischio della violenza istituzionale e di protezione del benessere del bambino nei servizi educativi o di istruzione**

## Conclusioni

Il maltrattamento e la violenza istituzionale sui minori rappresenta la forma di abuso più aberrante perché viola il patto di fiducia tra comunità sociale, insegnanti e genitori e trasforma un contesto considerato protettivo in uno degli ambienti di rischio più significativi anche in funzione della quantità di tempo trascorso a scuola dal bambino/ragazzo. È un fenomeno psico-sociale che per verificarsi ha bisogno di un'impalcatura culturale e organizzativa che legittima i comportamenti attivi, ma anche quelli di omertà e negazione. Per questo è importante superare la logica prevalente che il maltrattamento è un fenomeno in-

tra-famigliare e individuale per individuare i fattori di protezione e di rischio in ogni luogo di vita del bambino, con particolare riferimento ai contesti educativi e di formazione prestando attenzione ai processi che la giustificano, legittimano o ignorano. Lo studio della violenza nelle istituzioni educative richiede un intervento di tutela che comincia con la diffusione di una cultura pedagogica di protezione dei minori per arrivare a definire modelli, strumenti e processi organizzativi di prevenzione, controllo e gestione del fenomeno nelle sue diverse manifestazioni. All'interno di questa prospettiva la pedagogia si colloca come una disciplina in grado di tutelare l'infanzia grazie a modelli che definiscono la qualità dei sistemi e dei processi di educazione e istruzione. In questo modo la scuola e i servizi educativi come luoghi di vita del bambino possono avvalersi di modelli e linee di indirizzo in grado di guidare i processi educativi e relazionali di ogni istituzione, in una logica di inclusione e di prevenzione dell'abuso e del malessere dell'infanzia. La diffusione di una cultura di tutela e protezione dei bambini presuppone, infatti, sempre, un modello pedagogico pragmatico del buon trattamento nei processi educativi e di insegnamento che garantiscono la qualità e il benessere relazionale a scuola.

### Riferimenti bibliografici

- Arcidiacono C. Palomba P. (2000). Abuso e maltrattamento: il paradigma ecologico di Bronfenbrenner. *Maltrattamento e Abuso all'infanzia*, 2, 63-77.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1989), *Convention on the Rights of the Child*, New York.
- Caravita S., Miragoli S., (2007). Stile educativo degli insegnanti e percezione del maltrattamento psicologico a scuola. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 1, 49-66.
- Circolare ministeriale 8/2003 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.
- Consiglio d'Europa, 1978 - IV Colloquio Criminologico Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- De Stefani P. (2012), Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti. Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia. In *Studium Educationis*, XIII, 2, 67- 78.
- Di Blasio P. (2000). *Psicologia del bambino maltrattato*. Bologna: Il Mulino.
- Di Cori R., Sabatello U. (2001). Vere e false denunce: il bambino tra memoria di abuso e abuso di memoria. In *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 2, 79-102.
- Donati P., Folgheraiter F., Rainieri M.L. (2011). *La tutela dei minori*. Trento: Erickson.
- Foti, C. (2007). Il negazionismo dell'abuso sui bambini, l'ascolto non suggestivo e la diagnosi possibile. In *MinoriGiustizia*, 2, 1-2.
- Lamarque, E. (2016). *Prima i bambini: Il principio dei best interests of the child nella prospettiva costituzionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Macinai E., (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carrocci.
- Malacrea, M., Lorenzini, S. (2002). *Bambini abusati. Linee-guida nel dibattito internazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malizia, N. (2016). *Abusi, Violenze, maltrattamenti a scuola: quando i bambini subiscono in silenzio*. Torino: Giapichelli.
- Mazzaglia, S.(2010). *Il danno invisibile nella violenza assistita tra aspetti penali, civili e psicologici*. Roma: Edizioni Universitarie Romana.
- Meneghello, M. (2011). *Abuso dei mezzi di correzione o di disciplina*. In *Diritto penale della famiglia*. Vol. IV. (a cura di) S. Riondato. In (2011). *Trattato di diritto di famiglia* diretto da P. Zatti (pp. 616 – 633). Milano: Giuffrè.
- Montecchi, F. (2005). *Gli abusi all'infanzia: gli interventi possibili*. Milano: Franco Angeli.
- Ostinelli, M., Mainardi, M. (2016). *Un'etica per la scuola. Verso un codice deontologico dell'insegnante*. Roma: Carrocci.

- Paradiso L. (2017). Il concetto di "Bisogni educativi speciali" nella scuola dell'infanzia. *Bambini*, 2, 22-24.
- Pati L. (2005), (a cura di). *Ricostruire la comunità: violenze sui minori e responsabilità educativa degli adulti*. Brescia: Centro studi pedagogici Pasquali-Agazzi del Comune di Brescia.
- Pati L., (2012). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pourtois, J.P., Desmet, H., Lahaye W., (2006). Il buon trattamento. Bisogni del bambino - Competenze dei genitori. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 109-125.
- Prairat, E. (2005). *De la deontologie enseignante*. Paris: PUF.
- Prairat, E. (2011). *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Riva M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Kempe, R.S., Kempe, C.H. (1980). *Child Abuse*. London: Fontana Open Books. (Trad. it. 1989). *Le violenze sul bambino*. Roma: Sovera Multimedia.
- The investigative Staff of the Boston Globe (2015). *Betrayal: The Crisis in the Catholic Church. The findings of the investigation that inspired the major motion picture, Spotlight*. New York: Back Bay Books.
- Van der Kolk B., Alexander C., McFarlane L.W. (2006). *Traumatic Stress. The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body, and Society*. New York: Guildford. (Trad. it. 2015): *Stress traumatico. Gli effetti sulla mente corpo e società delle esperienze intollerabili*. Roma: Magi.
- Vescovi G., (2007). Etica e deontologia per la scuola d'oggi. *Methodicki obzori* 2, 1, 82-90.
- Who, (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, Geneve. WHO/HSC/PVI/99.1.
- WHO, (2002), World Report on violence and health, Geneve.
- WHO, (2006), Preventing child maltreatment: a guide to taking action and gerating evidence. Geneve.9241594365



# L'evoluzione del concetto di cura del corpo: la prospettiva filosofica e le neuroscienze

## The evolution of the concept of body care: the philosophical perspective and the neurosciences

---

Salvatore Pignato

Università degli Studi di Enna "Kore".

salvatore.pignato@unikore.it

### ABSTRACT

Body and soul dualism, in its various interpretations, has had an enormous influence on the Western culture. Starting from a review of the critical issues that characterized the process around which philosophical research has developed, the reflection conducted in this work aims to achieve a key objective. It wants to point out the positivity of the educational contributions of the science of human movement: it has allowed to recover the modern notion of "body", by anchoring it to the values of the care for the well-being of the person and of society.

Il dualismo corpo e anima, nelle sue diverse interpretazioni, ha avuto un'enorme influenza nella cultura del mondo occidentale. Partendo da una rivisitazione dei nodi critici che hanno caratterizzato il processo intorno a cui si è sviluppata la riflessione filosofica, si indica la direzione di un ragionamento, centrato sulla positività degli apporti educativi delle scienze del movimento umano, che hanno permesso di recuperare la moderna nozione di corpo, ancorandola ai valori più generali della cura come fondamento del più generale processo educativo per il benessere della persona e della società.

### KEYWORDS

Body, Mind, Wellbeing.  
Corpo, Mente, Benessere.

Nel corso della storia, il corpo ha costituito la fonte di studi, di interpretazioni e di valori diversi. (Cambi, 2006; Mariani, 2004; Sarsini, 2004). Per secoli, il denominatore comune è stato centrato sugli schemi concettuali dicotomici, efficientisti e utilitaristi, in base ai quali, la cura del corpo era assoggettata esclusivamente alla predisposizione del fisico alle guerre e al lavoro. Il filo conduttore dello sviluppo ontogenetico e filogenetico di corpo e movimento (Meraviglia, 2012; Schmidt, 2008, Meinel, 1984) è stato legato a quel modello e, anche in epoca moderna, la nascita e l'affermazione della pratica motoria, dalla ginnastica all'educazione fisica e sportiva, nelle diverse elaborazioni e tradizioni culturali non hanno subito migliore sorte. Oggi è ancora da conquistare definitivamente, la concezione secondo la quale la cura del corpo è il risultato dell'equilibrio psico-fisico che si ottiene per mezzo di pratiche motorie rispettose delle leggi di natura e svolte in armonia con lo stile di vita sano, capace di generare condizioni di benessere e di cura di sé stessi spesso compromessi dagli effetti negativi del ritmo convulso e spersonalizzante con cui si consuma la vita quotidiana. Il discorso sulla ricerca della giusta dimensione del corpo e della sua cura rinvia al grande tema della sua percezione come risultato del condizionamento della cultura di appartenenza. Il corpo è stato esaminato da angolazioni diverse. Nella prospettiva biomedica, esso è considerato una complessa macchina interdependente che per essere compresa, necessita di essere scomposta e messa in correlazione tra le diverse parti. La storia delle scienze mediche, almeno dalla società moderna in poi, ha considerato il corpo da questo versante d'indagine e lo ha classificato come un'entità divisibile, sezionabile, ispezionabile, analizzabile per verificare e valutare la sua funzionalità. Nella prospettiva fenomenologica, che annulla la dicotomia corpo/mente, il corpo biologico è astratto e depersonalizzato, è il corpo che si ha, contrapposto al corpo che si è, prodotto dall'esperienza umana e dalla sua infinita relazione, che lo modificano con incedere perenne. Il soggetto ha di sé il corpo vissuto, il corpo che si è, che si struttura così, qui ed ora, perché connesso ai codici, ai simboli della realtà culturale e sociale che lo circonda, trasformandolo e modellandolo incessantemente (Galimberti, 2006). La società industriale per tutto il Novecento ha perfezionato il concetto dell'uomo faber e gli strumenti, resi sempre più sofisticati dall'avanzare della ricerca scientifica, hanno agito su di lui, estraniandolo e relegandolo a componente passivo di un ingranaggio più complesso che guida la società. Il corpo è stato così meccanizzato, reso altro da sé. Nella società postmoderna, la subordinazione alla cultura della società reale a quella simulata e globalizzata ha finito per rendere virtuale il corpo e le sue esigenze oggettive e essenziali. Infatti, il soggetto rompendo i suoi limiti corporei e disperdendosi nella rete, è divenuto esso stesso prodotto e componente della rappresentazione virtuale. L'elaborazione di sofisticati sistemi virtuali ha permesso di simulare tutte le attività del corpo e di portare a termine al suo posto attività complesse che prima erano di netto dominio dell'uomo. In sostanza, l'estraniazione teorizzata da Marx nella sua analisi sull'alienazione dell'uomo subordinato alla macchina, torna sotto nuove forme e dimensioni. Il disagio esistenziale non è soltanto un aspetto caratterizzante del nostro tempo, bensì una costante che ha attraversato la sua vita sin dal suo nascere. Le spiegazioni ricercate per dare senso alle diverse questioni poste sono state diverse. Il mito, le religioni e la speculazione filosofica nel corso dei secoli hanno cercato di mettere al riparo l'uomo da problemi esistenziali, senza mai riuscirci in modo convincente e razionale. Il dualismo corpo e anima ha avuto una forte influenza nel determinare il valore da assegnare alla loro rispettiva funzione. La concezione più antica del corpo è quella che lo considera strumento dell'anima. In generale, uno strumento può essere apprezzato per la funzione che assolve e per tale motivo elogiato

ed esaltato, oppure, qualora non risponda adeguatamente allo scopo, criticato, svalutato e disprezzato per le sue condizioni limitanti e impedenti. Entrare nel merito della storia del valore attribuita al corpo, comporta la necessità di entrare nel merito delle diverse speculazioni filosofiche che lo presentano di volta in volta, come la prigionia dell'anima o lo esaltano come l'unica fonte della conoscenza e del sentire umano. In questa sede non è necessario ripercorrerle in modo organico tutte, ma vale la pena soffermarsi, a maglie larghe, su alcune tesi che hanno costituito i punti di snodo più significativi, da cui poi è nata, a partire dagli ultimi decenni del XX secolo, l'esigenza di affermare la reale funzione del corpo e del congegno a supporto del suo benessere con gli interventi propri dell'educazione motoria (Gamelli, 2004; Lipoma, 2014), delle scienze motorie e della personalizzazione delle attività fisiche.

Nel pensiero antico di matrice platonica, l'anima preesiste al corpo, è una sostanza capace di moto proveniente da sé stessa, è intelligente e perciò capace di scienza e di virtù, di conoscenza delle cose immutabili e eterne. Accanto all'anima razionale, Platone (1967) ne pone un'altra, non dotata di intelligenza, legata al corpo e, quindi, mortale, formata da due parti distinte e contrarie. La parte nobile, sede del coraggio, è l'aiutante positivo dell'anima intelligente quando conquista il bene ed ha sede nel cuore; l'altra parte è meno nobile, rappresenta la concupiscenza, il desiderio e la spinta verso il male e risiede nell'intestino. Il corpo è la prigionia dell'anima ed essa deve fare di tutto per liberarsene. Essa deve, inoltre, dominare il corpo, vincere le passioni, passando di corpo in corpo, per giungere alla perfetta purificazione. Vivere badando solo al corpo, come fanno molti, equivale a prestare attenzione alle cose che sono destinate a perire ed a perdersi nel nulla. L'educazione ha lo scopo di allontanare l'anima razionale dalla sensualità del corpo e avvicinarla alle virtù (giustizia, prudenza, forza e temperanza) che rende felici. L'educazione è un bene che va oltre l'individuo, essa riveste una valenza collettiva allorché consente all'individuo di diventare cittadino e di porsi al servizio del bene comune ovvero dello Stato, i cui reggitori devono apprendere la virtù attraverso la filosofia, scienza della scienza. Curare il corpo, renderlo efficiente, tonico e forte non serve. Tuttavia, se guardiamo alla grandezza e alla popolarità dei giochi olimpici e non soltanto ad essi, le considerazioni sul corpo e sul movimento sono state altre.

La strumentalità del corpo è poi affermata dalla filosofia scolastica. A seguito dello stato di caduta dovuta al peccato, l'anima ha bisogno del corpo e le è indispensabile avvalersi dei suoi servizi. (Abbagnano, 1969). Con Aristotele, la dottrina della strumentalità del corpo si compie pienamente. Nel *De Anima*, egli delinea il concetto di corpo come strumento naturale dell'anima. Nella *Summa*, Tommaso afferma che la finalità dell'esistenza umana consiste nell'andare sempre verso l'anima, sede della razionalità. Il corpo esiste in vista del raggiungimento della forma e gli strumenti esistono per caratterizzare le azioni compiute per tali fini dall'agente. Per tutto il periodo della speculazione filosofica scolastica e, dunque, per tutto i secoli che ci separano dalla modernità, il corpo è considerato strumento dell'anima. In generale si può sostenere che tutto il pensiero medievale considera l'essere umano costituito da due elementi principali: l'anima, di natura spirituale, attiva e intelligente e il corpo di natura materiale, passivo e privo di intelligenza. La duplicità è un'eredità dell'antichità classica che l'essere umano ha sempre avvertito non riuscendo a venire a capo di una questione di fondo: da un lato egli è capace di conoscere il mondo, sviluppando tante idee e facendosene un concetto sempre più raffinato e preciso e dall'altro essere consapevole di appartenere a quello stesso mondo oggetto della sua indagine, come dire un corpo tra corpi. Su questa considerazione valida sia per i filosofi gre-

ci che latini, la tradizione filosofica cristiana tenta di giustificare razionalmente le verità accolte per fede e vedere nell'uomo la natura a immagine di Dio e allo stesso tempo il volto mortale e peccatore. La natura dualistica del corpo pone il problema di come interagiscono le due parti. Nella riflessione medievale al dualismo anima/corpo si aggiunge la nozione di spirito, nell'accezione di mens, sostanza incorporea che, anche per merito degli studi di filosofia naturale, assume un significato vicino all'interpretazione stoica di pneumà, principio mediano tra corpo e anima.

Il corpo, sostiene Tommaso d'Aquino, è costituito da due principi: la materia prima e la forma sostanziale. L'uomo scaturisce dall'unione sostanziale di un'anima unica col corpo. Il suo Io è l'insieme di soggetto vegetante, senziente, intelligente e volente, ma questa unità che compone l'Io non appartiene né all'anima, né al corpo solamente, ma all'insieme dell'una e dell'altro. Con la differenza che per essere ciò che è, il corpo ha bisogno dell'anima, e l'anima richiede il corpo per potere compiere le operazioni della vita sensitiva e vegetativa. L'abbandono della prospettiva della subordinazione assoluta del corpo alla concezione della strumentalità si delinea con Cartesio. Si ritiene, comunemente, che la separazione corpo e anima abbia avuto come effetto fondamentale quello di stabilire l'indipendenza dell'anima dal corpo. In effetti, la conseguenza principale dell'interpretazione cartesiana è servita a stabilire l'indipendenza del corpo rispetto all'anima. Se, infatti, il corpo è uno strumento dell'anima, come in tutta la filosofia scolastica, si postula il fatto che esso non è nulla e non può svolgere funzione alcuna senza l'anima, ma il riconoscimento che l'anima e il corpo, *res cogitans* e *res extensa*, sono due sostanze indipendenti implica, per la prima volta, un valore nuovo che Cartesio attribuisce al corpo inteso come principio di movimento. Il corpo è una macchina con realtà sua propria, indipendente, autonoma, contenente il principio corporeo dei movimenti per i quali è stato progettato insieme a tutte le caratteristiche finalizzate all'azione, si distingue nettamente dalla macchina quando il suo movimento cessa di produrre effetti. La tesi cartesiana del corpo definito come realtà indipendente apre la via alla ricerca scientifica sui corpi viventi, che caratterizzerà la successiva storia dell'umanità. Ma Cartesio con la sua teoria apre una prospettiva che la filosofia antica non aveva posto. Tutta la concezione della filosofia classica, definendo il corpo come strumento dell'anima ed essa come ragion d'essere del corpo, finiva per risolvere il problema del loro rapporto come un compimento necessario dell'uno verso l'altro. Ma il dualismo cartesiano corpo-anima apre un problema irrisolvibile sul piano teorico. Infatti, se corpo e anima sono due sostanze indipendenti, non si comprende come e per quale fine conoscibile esse si combinano per formare l'uomo. E come può accadere che l'uomo, pensato come realtà unica, possa, invece, essere il risultato combinato di due realtà indipendenti?

Leibniz, aveva sostenuto la tesi che negava la diversità delle sostanze e riduceva quella corporea alla sostanza spirituale. Il corpo è un insieme di monadi, sostanze spirituali semplici raggruppate intorno ad una entelechia, termine enunciato da Aristotele, per indicare l'atto finale, ovvero la compiuta affermazione della potenza. La realtà e la stessa materia sono organiche, ovvero risultato vivente del principio vitale o monade con un corpo. Le monadi hanno in sé una perfezione che le rende capace di dare origini alle loro azioni interne, cioè esse sono qualcosa di somigliante ad automi senza corpo, principio della vita di tutti gli esseri animati. La seconda tesi considera il corpo come la manifestazione dell'anima, un segno esteriore di cui l'anima è perfetta forma e come tale non è reale ma simbolica. Già Platone nel Cratilo attribuisce questa lettura del rapporto corpo-anima agli Orfici, ma è con Hegel nel periodo dell'età romantica che que-

sta interpretazione si afferma con maggiore vigore. L'anima, sosterrà Hegel, si pone come soggetto singolo per sé e il corpo ne rappresenta la sua singola esteriorità. In definitiva, la manifestazione esterna del corpo non rappresenta sé stesso ma l'anima, esso può al massimo assurgere a segno di questa.

Un'altra interpretazione del rapporto corpo-anima è quella di Spinoza, per il quale la sostanza, proprio per l'unicità dell'essenza che la caratterizza, non può presumere diversità, tranne che per il corpo e l'anima, che costituiscono manifestazioni della stessa sostanza. Spinoza, infatti, considera l'anima e il corpo attributi dell'unica Sostanza divina, come pensiero e l'estensione. Il corpo con la sua forma, le sue caratteristiche distintive esprime l'essenza di Dio considerato come cosa estesa. L'individuo è la manifestazione dell'idea del corpo e del corpo in carne ed ossa, che formando un solo individuo viene concepito sia sotto l'attributo del pensiero sia sotto quello dell'estensione. La dottrina spinoziana implica che l'organizzazione e la connessione dei fenomeni che contraddistinguono la vita del corpo siano equivalenti ai fenomeni mentali e che, pertanto, si possa ricostruire attraverso un parallelismo l'ordine e la connessione degli eventi fisici e psichici come due serie parallele di eventi, che non si confondono tra loro, ma agiscono e determinano casualmente gli uni sugli altri. La causa del pensiero è sempre un pensiero, la causa del corpo è sempre un corpo, mentre l'ordine attraverso cui si manifestano le concatenazioni che caratterizzano la vita sono sempre le medesime. In questo modo, Spinoza negando la causalità del pensiero e la causalità dell'estensione, garantisce la loro completa subordinazione alla sola e vera causalità, quella di Dio. Anche in questa specifica elaborazione del rapporto corpo-anima, il corpo rappresenta un disvalore e, quindi, non ha alcun senso pensare alla sua cura e badare ai processi relazioni che determina.

L'affermazione di alcuni elementi di centralità e di celebrazione del corpo appartengono alla tradizione illuministica francese e costituiscono un vero e proprio punto di svolta rispetto a tutta la precedente elaborazione che in precedenza sono state accennate. L'illuminismo si fa portavoce di esperienze vissute, di trasporto fisico permettendo così all'individuo di riscoprire una sensualità nuova e una potenza espressiva fondata sullo specifico piacere del corpo (Franzini, 2009). Nasce la consapevolezza razionale: l'autosufficienza e l'auto-determinismo costituiscono i perni del sapere e dell'agire; il vivere sulla propria pelle diventa la condizione imprescindibile per apprendere le cose del mondo e, per la prima volta, il corpo viene posto sullo stesso piedistallo su cui l'anima era stata eretta, senza che alcuna dicotomia deteriorasse il valore di uno o dell'altro. Basedow, ispirato dai pensieri di Rousseau, fu il primo educatore ad associare l'educazione fisica a quella intellettuale e morale, traducendo in pratica il suo concetto unitario di educazione (Naccari, 2003). Viene data importanza alle attività ludico-motorie giovanili perché garantiscono svago e crescita del bambino in forma intuitiva e non imposta. L'educatore tedesco specifica pertanto che "l'individuo può essere completamente sé stesso non tanto nella vita sociale quanto nel contatto con la realtà. È nel contatto con le cose, per l'interesse che vi dedica, che egli si forma, e il metodo educativo più sicuro deve avere soltanto carattere ricreativo e intuitivo" (Naccari, 2003). Molto tempo dopo, con la fenomenologia di Husserl, il corpo viene considerato come il risultato di una forma di esperienza, ovvero un modo di essere vissuto posto accanto ad altri modi d'essere. Il corpo, per Husserl, non può essere ridotto a spirito come per l'idealismo hegeliano, non rappresenta il segno dell'anima, ma l'esperienza che viene isolata dopo atti successivi di riduzione fenomenologica, con i quali la natura dell'individuo perde i tratti dell'oggettività, assumendo una particolare fisionomia. Il corpo emendato da tutto ciò che gli è

estraneo, si distingue dagli altri perché è “il corpo che mi appartiene” ovvero è il corpo che l’individuo è riuscito a formare attraverso la sua esperienza, e la coordinazione delle sue diverse sensazioni. È il medesimo corpo che l’individuo dispone assieme ai suoi organi. Il corpo come esperienza vivente, connessione di immagini fisiche variabili e multiformi, che dà vita ad atteggiamenti e fenomeni che originano da tutti gli organi e che sono funzionali alla capacità di accumulare le sue esperienze e oltrepassare i suoi livelli di capacità. (Foucault, 2009). Il corpo, per dirla con Sartre, rappresenta il passato immediato che vive nel presente per oltrepassarlo, un punto di partenza, un “io sono” assieme a “io oltrepasso” per raggiungere ciò che dovrò essere: un movimento incessante che segna il continuo divenire del progetto di sé, di cui il corpo è il punto di vista. Sia la tesi presente nella fenomenologia husserliana che nell’esistenzialismo di Sartre postula il dato che il corpo non può essere considerato alla stregua di un oggetto. Per conoscerlo, per amarlo, bisogna viverlo e, come sostiene Merleau-Ponty (2003), confondersi con il corpo alloggiato nel dramma dell’esperienza umana, in cui esso è sempre inserito e dal quale non si può prescindere. È con il corpo che percepiamo, apprendiamo e comprendiamo. Per questo, il corpo è come un nodo di significati viventi, perché è attraverso di esso che possiamo cogliere la stessa essenza del mondo, col riferirla alle nostre sensazioni ed ai nostri vissuti.

A nulla vale pensare il corpo o formarsene l’idea attraverso la distinzione dei processi che regolano la sua funzione, perché essi considerati singolarmente danno luogo ad una rappresentazione ambigua, generano fraintendimenti, perché le funzioni umane non sono legate tra loro e il mondo esterno da un rapporto di causalità, bensì unite disordinatamente a rappresentare lo scenario drammatico dell’esperienza dentro cui il corpo è inesorabilmente gettato e costretto a dare senso a tutto ciò che gli accade intorno. La riduzione del corpo a insieme di comportamenti, non significa necessariamente scadere nella riduzione idealistica della realtà oggettiva del corpo stesso, a pensare questo come idea o rappresentazione. L’interpretazione fenomenologica della nozione di corpo ha potenziato il campo dell’esperienza e della ricerca nell’ambito più vasto della realtà, dando consapevolezza, secondo la lezione di Heidegger, all’individuo che, in quanto Esserci, è Cura, rappresentazione di tutte le possibilità offerte dall’esistenza vincolate con le cose e con gli altri uomini, dominate dalla situazione e animate dalla speranza che essa (la spensieratezza, la gaiezza, il benessere, l’equilibrio con la natura) non abbandoni l’uomo fino alla morte. Ma proprio perché l’esistenza umana è il risultato di un’incessante processo di Cura, l’uomo deve prendersi cura non soltanto di sé, ma anche degli enti diversi da sé, cioè delle cose, della natura, di tutto quanto è utilizzabile nella dimensione in cui si svolge l’esistenza. E ciò è possibile proprio perché il soggetto è nel mondo, e per questo assolve ad una funzione insostituibile e, pertanto, è vano pensarlo come un essere senza mondo, come invece aveva concluso Cartesio.

L’approdo originale del tema relativo alla moderna concezione della cura del corpo è segnato dall’affermazione della psicomotricità, che darà un fondamentale contributo agli studi circa l’importanza del ruolo svolto dal movimento del corpo all’interno di un contesto esterno e delle dinamiche che si sviluppano tra il bambino e l’altro. Jean Le Boulch, in particolare, a partire dalla seconda metà degli anni ’80 del secolo scorso, aveva approfondito le radici della sua attività didattica (era anche un docente di educazione fisica), conferendole un’accezione funzionale, orientata verso l’esigenza di studiare il movimento come mezzo di

espressione della condotta globale del soggetto. Il movimento dell'individuo ha sempre un obiettivo e questo si esprime con il movimento prassico, volontario (Pesci, 2011) portavoce dell'affettività e dell'estetica, essenziale alla percezione degli stimoli, funzionale alla correlazione esistente tra funzioni psicomotorie e cognitive nell'apprendimento. La sua posizione risultava, pertanto, estremamente vicina a quella di Wallon (1975), avendo difeso la necessità di un'educazione attraverso il movimento, la cui base fosse rappresentata dall'educazione psicomotoria, applicata a tutti i soggetti in sviluppo. Le Boulch aveva promosso, infatti, un'azione sull'uomo mirato allo sviluppo della persona, come condizione di un migliore adattamento del comportamento alle norme socio-culturali e dell'acquisizione della responsabilità nel quadro della vita sociale. Siamo in un contesto storico che riconosce l'assoluto legame instauratosi tra l'educazione e la valorizzazione del corpo, pertanto diventa impossibile non associare la nascita dell'educazione motoria, come complesso processo d'inesco della più generale concezione del benessere, alla nascita del concetto di psicomotricità. L'affermazione delle neuroscienze ha permesso di superare concezioni dualiste, dimostrando come mente e corpo siano intrecciati, e come i vari sistemi su cui poggia il corpo (nervoso, motorio, sociale, ecc.) siano strettamente connessi tra di loro: la mente, le emozioni, il corpo non sono valutabili come entità separate, ma interconnesse (Gamelli, 2012; Meraviglia, 2012). La stessa teoria enattiva di Maturana e Varela (2001) stabilisce che la cognizione nasce dal rapporto tra l'esperienza soggettiva del corpo immerso nell'ambiente che condiziona le sue radici biologiche. Da questo assunto è possibile recuperare la nozione di cura del corpo come elemento per la costruzione di "un'educazione del corpo, con il corpo e per il corpo" che orienta le nostre azioni. "In questa direzione, il fine che orienta le azioni della cura del corpo, con il corpo e per il corpo è il benessere in senso non esclusivamente personale, ma in una visione fortemente sociale e politica" (Milani, 2010). Un concetto di benessere che rinvia alla nozione di "vivere bene", in senso oggettivo (opportunità socio-economiche) e soggettivo come percezione dello star bene in rapporto al contesto, alle aspettative e al progetto di vita.

L'attività di cura del corpo e della mente, potenziato da stili di vita attivi, raccomandati ormai da tutte le più grandi agenzie specializzate internazionali è essenziale, per migliorare le condizioni di benessere (salute del singolo e dei gruppi). La Carta di Ottawa del 1986, il documento dell'OMS del 2006 definiscono il nuovo concetto di salute, superando la visione biomedica, volta all'"aspirazione al benessere psicofisico, fisico, sociale, frutto di un processo dinamico e relazionale, con sé stessi, con gli altri, con l'ambiente e risorsa per lo sviluppo della comunità". A partire dagli anni '90, si assiste a una nuova elaborazione dei concetti di stile di vita attivi, esercizio fisico, attività motoria, sport che porta a evidenziare le differenti ricadute in termini di salute. Lo sviluppo etico e morale, la trasmissione di valori fondamentali alla convivenza pacifica, essenziali alla maturazione del senso della cura si fondono in un ibrido con il corpo. Il corpo diventa sempre più l'universo intorno a cui ruotano grandi investimenti, dalla salute al tempo libero, dall'inclusione sociale alle strategie educative. Il centro di irradiazione di questa nuova cultura è il movimento (Gamelli, 2011). In definitiva, se il corpo deve assolvere a tutte le nuove funzioni di cui si è appena detto, allora esso va sostenuto e migliorato, garantito e protetto attraverso la moderna cultura del movimento.

## Riferimenti bibliografici

- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: De Agostini scuola.
- Foucault, M. (2009). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Franzini, E. (2009). *Elogio dell'Illuminismo*. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori.
- Galimberti, U. (2006). *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli, I. (2012). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Milano: edizioni libreria Cortina.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2004). Pedagogia e Educazione motoria. In: AA. VV. *Pedagogia ed educazione motoria* (pp. 97–129). Milano: Guerini scientifica.
- Lipoma, M. (2014) (a cura di). *Educazione motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mariani, A. (2004). Il corpo narratore. In: Gamelli I., *Pedagogia e Scienze motorie*, Milano: Guerini scientifica.
- Maturana, H., R., Varela, J., F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Padova: Marsilio.
- Meinel, K., Schnabel, G. (1984). *Teoria del Movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Meraviglia, M.V. (2012). *Sistemi motori. Nuovi paradigmi di apprendimento e comunicazione*. Milano: Springer.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Milani, L. (2010) (a cura di). *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*. Milano: Mondadori Università.
- Naccari, A. G. (2003) *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*. Perugia: Morlacchi, 104.
- Platone, (1967). *Opere* (vol.1). Roma-Bari: Laterza, 1186-1187.
- Pesci, G. (2011). *La Psicomotricità funzionale. Scienza e metodologia*. Roma: Armando.
- Sarsini, D. (2013). *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci Faber.
- Schmidt, R., Wrisberg, C. (2008). *Apprendimento Motorio e Prestazione*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia ed educazione del bambino*. Firenze: La Nuova Italia.



# Responsabili della memoria Senso della temporalità e prospettiva educativa Memory Responsible Sense of temporality and educational perspective

---

Marcello Tempesta

Università degli Studi del Salento  
marcello.tempesta@unisalento.it

## ABSTRACT

The way a social group thinks and lives the temporal dimension of existence decisively affects the educational dynamics. Analysing postmodern culture allows to seize the reasons of the current centrality of the present, with respect to the emphasis on the past (typical in traditional societies) and on the future (typical in modern era). The essay underlines how important and essential is to educate memory, seen as a factor that doesn't direct to the past but on the contrary gives everyone the opportunity of living with awareness his time creating a new history.

Il modo in cui un gruppo sociale pensa e vive la dimensione temporale dell'esistenza incide in maniera decisiva sulle dinamiche educative. Un'analisi della cultura postmoderna permette di cogliere le ragioni della odierna centralità del presente, rispetto alla enfattizzazione del passato (tipica delle società tradizionali) e del futuro (tipica dell'epoca moderna). Il saggio sottolinea il valore e le dimensioni fondamentali di una educazione della memoria, come fattore che non trascina verso il passato ma permette di vivere più consapevolmente il proprio tempo e di generare nuova storia.

## KEYWORDS

Temporality, Presentism, Traditionalism, Utopianism, Education of Memory.  
Temporalità, Presentismo, Tradizionalismo, Utopismo, Educazione della Memoria.

## 1. Un nodo pedagogicamente decisivo

La riflessione sulle modalità e le dinamiche attraverso le quali è prevalentemente concettualizzata e vissuta la dimensione temporale dell'esperienza umana nell'orizzonte della cosiddetta cultura postmoderna appare un passaggio non eludibile allorché ci si accinge a ripensare le condizioni di un'educazione possibile per il nostro tempo. In questa prospettiva, il nostro percorso tenta di giustificare e delineare l'idea di una "promozione della memoria" quale aspetto fondamentale del difficile lavoro di ricomprensione-rigenerazione dell'impresa educativa che ci impegna nel presente.

Come osserva icasticamente F. Botturi "la coscienza contemporanea è posta nell'antinomia d'essere intrisa di senso storico e d'essere sempre più impotente a formulare il pensiero della storia: pensiero pensante plasmato dal senso storico della sua tradizione, ma divenuto incapace di produrre il pensiero pensato della storia" (Botturi, 1998, p. 71). Se nel secolo XIX si compie il processo che porta al pensiero di una completa storicizzazione dell'esistenza, all'idea dell'uomo come ente storico che storicizza un mondo in evoluzione e lo sottrae ad ogni forma di fissismo (attraverso tappe fondamentali quali la *Fenomenologia dello spirito* di Hegel del 1807, i *Manoscritti economico-filosofici* di Marx del 1844, e l'*Origine della specie* di Darwin del 1859, che documentano come la carica totalizzante di questa dinamica investa la rappresentazione dell'esperienza umana, della struttura sociale e dello stesso mondo naturale), il secolo XX è segnato, al contrario, "dalla drammatica sfiducia nella pensabilità del progresso storico: vive dell'eredità trionfale delle grandi filosofie della storia, ma cammina inarrestabilmente verso il suo esaurimento, come quello di un patrimonio cui si attinge senza poterlo più alimentare, fino alla dissoluzione del contenuto concettuale di «storia»" (Botturi, 1998, p. 72).

L'affermazione, variamente riproposta in epoca contemporanea, della *fine della storia* trova nel saggio di K. Löwith *Significato e fine della storia. I presupposti teologici della fine della storia* una illuminante interpretazione (Löwith, 1965)<sup>1</sup>, che ne mostra la paradossale filiazione dalle potenti filosofie della storia che la modernità (da Condorcet a Comte, da Hegel a Marx) ci ha consegnato: esse, nel proporre le loro visioni unitarie del processo storico, celano un fondamentale riferimento al principio, proprio della teologia cristiana, di un fine escatologico quale condizione di possibilità della sensatezza della storia.

Nell'emancipazione da un'origine dalla quale, tuttavia, si continua a dipendere (e verso la quale si prova crescente ostilità) consiste per Löwith la paradossale condizione della moderna coscienza della storia, "tanto cristiana nella sua origine quanto anticristiana nelle sue conseguenze" (Löwith, 1965, 225), che giungono secondo lui (attento in questo alle suggestioni di Heidegger, suo maestro, e di Nietzsche, del quale è stato acuto interprete) ad un esito impreveduto e insieme ineluttabile: riproporre visioni della temporalità proprie dell'universo concettuale greco, ispirate ad un necessitarismo ciclico che si impone in modo inesorabile alle vicende dell'uomo, negando valore alla sua libertà ed alla sua iniziativa.

Il sogno prometeico di conoscere e dirigere in modo puramente razionale il corso storico si ribalta (anche a causa delle tragiche smentite che la concreta vi-

1 Più superficiale e più esposta alle smentite provenienti dallo sviluppo degli avvenimenti appare l'interpretazione (prevalentemente giocata in una dimensione politologica) presente in F. Fukujama, 1992.

cenda storica novecentesca, ed in particolare gli orrori dei totalitarismi, si incaricano di produrre) in un pessimismo o quantomeno uno scetticismo nei confronti della storia, che ripresenta i tratti dell'anistorismo extragiudaico e precristiano (Natoli, 1995); l'idea moderna della fine della storia, nel senso hegeliano della locuzione (come compimento della vicenda umana e cosmica attraverso la compiuta realizzazione dell'Assoluto nella storia), si risolve nell'idea postmoderna della fine della storia, come decadimento del senso storico dell'esperienza umana, la quale, priva di un significato unificante, è abbandonata ad un fluttuare nichilistico, frammentato ed ultimamente disperato: "si entra così nella crisi profonda di quella coniugazione di esperienza storica e razionalità che ha caratterizzato, nella storia dell'umanità intera, la cultura occidentale. Non senza uno sconvolgimento profondo, che coincide con l'apertura dell'epoca del nichilismo con il suo tentativo di rimuovere gli interrogativi sul nesso tra storia e desiderio di felicità e sul problema del male nella storia. La fine dell'epoca moderna è così anche perdita dei lineamenti di un *umanesimo storico*" (Botturi, 1998, p. 74).

## 2. Chiusura nel presente e dinamiche educative

Quest'ultima osservazione consente di collegare il discorso fin qui condotto a proposito della dimensione storico-temporale alla più generale riflessione sulla temperie culturale propria della "condizione postmoderna" (permettendo di cogliere più chiaramente la posta in gioco per la riflessione sull'educazione), e di evitare il suo confinamento nei cieli rarefatti dell'indagine speculativa (aprendo il varco ad un confronto con la fenomenologia dei vissuti esistenziali, soprattutto giovanili, e con i concreti problemi educativi che si offrono oggidi all'analisi descrittiva della sociologia dell'educazione).

Un'ampia letteratura<sup>2</sup> si è già incaricata di indicare la natura della relazione che nella cultura postmoderna collega la crisi dell'idea di storia alla crisi dell'idea di razionalità e dell'idea di soggetto, nonché la necessità di riproblematizzare in maniera radicale la riflessione sull'educazione alla luce di questa triplice criticità.

L'educazione in senso *umanistico* (secondo un'accezione ampia dell'aggettivo, non riferita solo ad alcune discipline con esclusione di altre), concepita come processo che favorisce la complessiva crescita personale introducendo alla scoperta della realtà ed alla relazione con gli altri tramite la comunicazione di ipotesi culturali operata dalla generazione adulta (verificabili, modificabili e superabili), è fortemente messa in questione dal dubbio sulla stessa esistenza di una obiettiva esigenza di senso da parte dell'io, del quale sono fatte valere esclusivamente esigenze di tipo biologico e sociale, condannandolo ad essere parte di una "folla solitaria", cioè ad una sostanziale omologazione: "l'affermazione [...] di un plesso di esigenze costitutive dell'io, qualificanti la sua natura propria (verità, giustizia, felicità, amore, bellezza ecc.) le quali muovono la ragione alla ricerca del significato complessivo dell'essere appare [...] come sintomo di altro, *ideologia*, espressione sublimata di un'alienazione. [...] In questo passaggio l'io, come essere sociale, perde la sua egoità, la sua irripetibile individualità [...] che fa di ognuno una personalità singola, un volto nella folla, un luogo insostituibile dell'essere" (Borghesi, 2000, p. 65).

2 Cfr. G. Dalle Fratte, 2003, pp. 443-467; F. Pesci, 2012; M. De Nicolò, 2009; M. Tempesta, 2002, 1, pp.151-163; G. Accone, 1994; L. Rosati, 1993.

La decostruzione del significato e del soggetto comporta la decostruzione della temporalità, poiché senza significato e senza io umano non c'è propriamente storia, e dunque è impensabile la continuità di una memoria, la consegna di un patrimonio, come, del resto, l'autentica proiezione progettuale e la speranza: non resta che la prigione dell'istante e la "dittatura" del presente. Lucidamente lo aveva compreso P. P. Pasolini, che nella sua *Poesia della tradizione* descriveva (incompreso e isolato nell'imperversare della furia iconoclasta propria dell'epoca della contestazione studentesca) la mutilazione operata su quella "generazione sfortunata" che era stata privata della possibilità di rapporto con la ricchezza del passato: "piangerai, ma di lacrime senza vita perché forse non saprai neanche riandare a ciò che non avendo avuto non hai neanche perduto" (Pasolini, 1971, pp. 125-126).

Ma altrettanto lucidamente lo aveva compreso, qualche anno dopo la fine dell'ebbrezza ideologica, quel giovane inglese che ispirandosi ai canoni estetici della *No future generation* si vestiva completamente di nero e, interrogato nel corso di un'intervista sulle ragioni di quell'abbigliamento, rispose che, poiché di passato e futuro non aveva senso parlare, esisteva solo il presente: ma essendo un simile presente in fondo una tomba, pur sotto l'apparenza della vita, occorreva viverlo vestendosi a lutto. Esempio di come il senso attribuito da un uomo o da un gruppo sociale all'esperienza del tempo dica, implicitamente o esplicitamente, di una posizione complessiva di fronte all'esistenza.

Non sempre, naturalmente, il nichilismo contemporaneo presenta questo volto rigoroso e seriamente tragico, offrendosi ben più spesso sotto vesti sgarbanti, gaie e inconsapevolmente spensierate.

Nondimeno, ci pare che solo alla luce del complessivo sfondo culturale che abbiamo cercato di tratteggiare si comprendono le radici culturali e antropologiche di una vasta fenomenologia (soprattutto giovanile), definita dai sociologi "presentismo postmoderno", documentabile sia a livello di educazione informale (vissuti esistenziali) che di educazione formale (tendenze culturali), rispetto alla quale il mondo dell'educazione si scopre sovente incerto e dubitoso, e che in vario modo documenta una soppressione dello spessore temporale dell'esperienza umana.

Le ricerche sociologiche hanno ampiamente indagato, negli ultimi anni, gli atteggiamenti giovanili<sup>3</sup>; a riguardo del rapporto con il tempo, emerge "un anomalo prolungamento della fase giovanile, una fatica ad assumere le responsabilità richieste dalla vita adulta, una preferenza per la situazione di vita protetta assicurata dalla famiglia, senza i costi di una soggezione alla sua autorità. [...] In questo appare una incertezza rispetto al proprio futuro, una esitazione a varcare soglie importanti nel percorso verso la vita adulta, poco attraente, preferendo restare in una sorta di «moratoria». [...] Tra i giovani fa capolino un nuovo senso del tempo, declinato tutto al presente" (Plebani, 2003, pp.169-170).

Essi sono testimoni ed attori del declino della centralità del passato, tipica delle società tradizionali, che guardavano a ciò che è stato come modello di ciò che è e deve essere, così come della crisi del futuro, ideale della modernità, trascinata dall'aspettativa dello sviluppo continuo, di un miglioramento inarrestabile, che si presentasse sotto le vesti del progresso tecnologico e del benessere o dell'avvenire rivoluzionario.

Rispetto a queste emergenze empiriche, la considerazione pedagogica e la

3 Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, 2007; Istituto Giuseppe Toniolo, 2017.

gestione educativa oscillano tra opposti atteggiamenti, che appaiono entrambi non soddisfacenti: vi è la riprovazione di stampo moraleggiante della società post-industriale (caratterizzata dal narcisismo di un "io minimo" votato alla sopravvivenza e dal restringimento dell'orizzonte di senso tipico della "società dei consumi") e della galassia giovanile ("generazione della vita quotidiana", esentata da quell'impatto con la durezza del vivere al quale non erano sfuggite le generazioni precedenti e caratterizzata perciò dalla "cultura della post-durezza" e dal mito del "fare esperienze senza direzione"); vi è, d'altro canto, la proposta di un'educazione attenta a rispecchiare questo "spirito del tempo", che rischia però fortemente di ridursi al semplice affinamento della capacità dei soggetti di "abitare contesti parziali", di rincorrere l'evoluzione tecnologica e culturale della *fast moving society*, di nuotare per non annegare nella piscina postmoderna nella quale ci si trova heideggerianamente "gettati": alla proposta, in definitiva, di strategie adattive ed "istruzioni per l'uso" con le quali si cerca di puntellare identità sempre più incerte e fragili.

### 3. L'ineludibile rapporto con il passato

L'uomo moderno si è, per lo più, rappresentato come collocato in una sorta di *Nullpunkt*, di punto zero della storia, tutto proiettato verso un futuro utopico da costruire in virtù delle proprie capacità autopoietiche. La fine della modernità e della sua spinta propulsiva verso il futuro lascia sopravvivere in modo dogmatico il discredito verso il passato ed il veto a considerarlo fattore vivo di edificazione della realtà umana.

La postmodernità si ritrova, così, consegnata ad una concezione puntiforme della temporalità, ridotta all'affermazione della sola dimensione presente, senza profondità e senza prospettiva. L'"attimo fuggente" (per usare il titolo di un film di Peter Weir ambientato non a caso in un contesto scolastico), da vivere in modo gaudente ed estetizzante o in modo volontaristicamente impegnato e "morale", appare comunque figlio del disincanto, fragile cresta dell'onda sulla quale il singolo può effimeramente sforzarsi di resistere prima di essere riassorbito nella Totalità, panteisticamente intesa: "passione inutile", egli non può pretendere di sfuggire alla ferrea legge della Natura, del Cosmo, del Tempo senza tempo.

Ma è possibile fare (autentica) esperienza, è possibile vivere (profondamente) il presente, saper dare un giudizio che colga la pienezza dell'attimo quotidiano in cui il soggetto è collocato, senza memoria? "È veramente possibile saggezza senza confronto con il passato?" (Jedlovski, 1991), si chiede P. Jedlovski, che all'elaborazione di una sociologia della memoria ha dedicato negli ultimi anni numerosi interventi<sup>4</sup>.

La risposta, se si considera il significato profondo della memoria come funzione psicologica fondamentale per la vita del soggetto, come fattore di esperienza e di identità personale e sociale, come elemento costitutivo del processo educativo, non può che essere negativa: "la memoria è sempre un processo di selezione e reinterpretazione del passato, all'interno di quadri socialmente definiti e sulla base di bisogni presenti. La memoria individuale si pone quindi all'intersezione di più flussi di memoria collettiva, costituita da un insieme dinamico di rappresentazioni e da insiemi di pratiche, in cui si sedimentano i significati che

4 Cfr., tra gli altri, P. Jedlovski, 1989; P. Jedlovski, M. Rampazi (curr.), 1989.

una generazione attribuisce ai fatti di cui è protagonista e li tramanda alle generazioni successive. Per questa caratteristica di condivisione con altri dei quadri sociali con cui singoli e gruppi danno senso al ricordo e di continua ricostruzione del passato in un «presente che dura», la memoria è strettamente legata all'identità" (Plebani, 2003, pp.171-172).

La memoria è ciò che permette quella consegna intergenerazionale sulla quale si fondano l'educazione e la possibilità per l'uomo di vivere un'esperienza autenticamente "storica". Con profondità di pensiero lo coglie H. Arendt, commentando una enigmatica frase dello scrittore francese R. Char ("Notre héritage n'est précédé d'aucun testament") che, però, ben descrive una cifra della condizione contemporanea: "Elencando quel che sarà legittima proprietà dell'erede, il testamento lega beni passati ad un momento futuro. Senza testamento, o fuor di metafora, senza la tradizione (che opera una scelta e assegna un nome, tramanda e conserva, indica dove siano i tesori e quale ne sia il valore), il tempo manca di una continuità tramandata con un esplicito atto di volontà; e quindi, in termini umani, non c'è più né passato né futuro, ma soltanto la sempiterna evoluzione del mondo e il ciclo biologico delle creature viventi" (Arendt, 1970, p. 9).

La consegna intergenerazionale introduce, dunque, una discontinuità rispetto alla natura ed al *continuum* come fluire ininterrotto, inaugura la dimensione del "tempo umano" e della storia, la trasmissione-ricomprensione del passato che consente di illuminare il presente e di prospettare il futuro: "in tal modo il passato non è ciò che tira all'indietro ma ciò che spinge in avanti. [...] Esso è il lascito che rende possibile la *storia*, il luogo in cui il presente è provocato verso il suo futuro, il suo compimento" (Borghesi, 2002, p. 11).

Si comprende, allora, il valore profondo del passato quale *principio metodologico* indispensabile per il darsi dell'educazione (in un senso, dunque, previo rispetto alla specificazione del suo contenuto). Esso è la grande ipotesi di lavoro indispensabile all'uomo per lanciarsi nel paragone con la realtà, patrimonio ereditato nel quale confluisce in maniera eminente l'esperienza di chi ci ha preceduto, che permette agli ultimi arrivati d'essere (secondo la suggestiva immagine consegnataci da Ugo di San Vittore) "nani sulle spalle di giganti", ossia di vedere più lontano di essi.

La tradizione fornisce il materiale tramite il quale può essere alimentato lo sviluppo e l'arricchimento della persona dal punto di vista concettuale ed immaginativo (ed in mancanza del quale essa si presenta, viceversa, impedita nell'espressione e nella consapevolezza di sé): l'incontro con i momenti apicali della tradizione letteraria, filosofica, artistica, scientifica, con i "classici" (concetto estremamente problematico per l'educazione post-moderna, che rifugge l'idea di "canone") rappresenta quell'"incontro con la grandezza" che permette di risvegliare l'"eterno nell'uomo".

La tradizione come fattore di educazione (cioè operante in uno spazio relazionale improntato alla libertà, che promuove autenticità personale, spirito critico e capacità di prospettiva futura) si differenzia in maniera radicale da un tradizionalismo ripetitivo, paralizzante e sclerotizzato, ispirato esclusivamente a preoccupazioni di riproduzione sociale o di condizionamento ideologico. Si apre qui il discorso sulle dimensioni, le dinamiche e le attenzioni di un'educazione *della memoria* per il nostro tempo, che ci occuperà nell'ultima parte di questo scritto: perché la memoria diventi fattore di educazione non è, infatti, sufficiente proporre il passato, ma occorre ritrovare con esso un contatto vivo che ne permetta una verifica personale. Occorre, cioè, che tale comunicazione sia *adeguata*, ossia educativamente avveduta ed opportunamente contestualizzata.

#### 4. Educazione della memoria e apertura al futuro

Abbiamo fin qui variamente sottolineato la problematicità del nesso temporalità-educazione nell'orizzonte della cultura postmoderna, nesso che pure non può essere smarrito senza vanificare il senso stesso dell'autentica formazione umana. Si tratta ora di cogliere su quali elementi può far leva la ripresa di un'educazione della memoria, capace anche di ricomprendere la sensibilità contemporanea nella sua istanza di senso e di sottrarla alla sua apparente parzialità.

##### *Il valore dell'esperienza presente*

Ci pare si possa, anzitutto, partire (non sembri paradossale) dalla *sottolineatura del valore dell'esperienza presente*. Non certamente un presente senza radicamento nel passato e privo di respiro futuro, né un'esperienza intesa come cieco provare e come successione di sensazioni: il presente, invece, come momento dell'incontro con il concreto esistente, e l'esperienza come giudizio consapevole su ciò che si vive, alla ricerca di una adesione alla ricchezza della realtà ed alla positività dell'essere contro ogni tendenza idealistico-virtualizzante e pessimistico-derealizzante.

L'accentuazione della dimensione del presente può, in questo senso, essere vista come una ricchezza portata in dote dall'epoca contemporanea, soprattutto a livello giovanile<sup>5</sup>: "le società tradizionali e quelle moderne non hanno evitato il pericolo di svaloriare il presente, le une considerandolo semplice ripetizione del passato, le seconde continuando a sfuggirlo nell'attesa frenetica di un «dopo» mai raggiunto. La reazione «presentista» richiama l'attenzione sulle possibilità positive che si aprono in ogni attimo presente, senza il quale non si dà realizzazione del passato e preparazione dell'avvenire. Si affaccia la consapevolezza che il presente è l'unico tempo che si apre realmente alla nostra azione, in cui si può giocare la libertà, conseguenza di scelte precedenti e radice da cui può nascere il futuro. [...] Di fronte a istituzioni sociali eccessivamente preoccupate di trasmettere e conservare le tracce del passato oppure di progettare e tracciare linee di futuro, il «presentismo giovanile» può essere colto come un invito a vivere profondamente l'attimo presente" (Plebani, 2003, pp.170-171).

##### *La sollecitazione della domanda umana di significato*

Favorire l'impatto attento con la realtà presente e la tensione a farne esperienza (sostenendo in chi si sta educando la fiducia nella possibilità di stabilire con l'essere un rapporto conoscitivo ed affettivo) comporta una *sollecitazione della domanda di significato dell'io* ed una presa di coscienza del suo carattere costitutivo e razionale, contro ogni tendenza irrazionalistico-vitalistica: il rifiuto postmoderno delle grandi narrazioni utopiche e delle identità collettive, che in esse giocavano il ruolo del protagonista, appare una salutare contestazione della soppressione del valore del singolo uomo che, se non abbandonata alle derive dell'individualismo narcisista, appare di decisiva importanza, soprattutto per le giovani generazioni. I giovani, in particolare, vanno aiutati a scoprire l'ampiezza delle loro esigenze conoscitive e morali, alla luce delle quali inizia ad assumere in-

5 Si pensi, in tal senso, al grande significato educativo della diffusione del volontariato, come presa in carico del mondo che non delega a strutture impersonali e ad un tempo indefinito il bisogno umano di condivisione della problematicità della realtà (accoglienza del "dato") e di costruzione positiva (apertura al "possibile").

teresse il tempo come trama di eventi significativi: l'educazione della memoria coincide con un'educazione dell'io e del suo "pregio", una pro-vocazione ad uscire dal nascondiglio angusto dell'*hic et nunc* per cercare nei sentieri della storia risposte all'altezza della statura delle proprie domande e dei propri desideri.

#### *La testimonianza dell'educatore-narratore*

In questa pro-vocazione assume un ruolo decisivo la *testimonianza dell'educatore-narratore*, che sostiene l'avventura conoscitiva perché permette di "entrare" nel tesoro della tradizione, (presentificando il passato) e di illuminare il presente (facendo scorgere dove esso affondi le sue radici). Egli non è un tecnico, che in modo neutrale si limita a veicolare l'informazione, ma rende possibile il legame tra conoscenza e interesse: "Il maestro/docente non informa solamente, egli «racconta» ciò che gli autori, poeti, storici, filosofi, artisti, scienziati hanno «visto» prima di lui" (Borghesi, 2002, p. 7).

La dimensione "narrativa" della cultura contemporanea appare qui nella sua estrema importanza e fecondità, perché permette di recuperare il tempo vissuto, il tempo umano ed esistenziale, quello che può tradursi in modello comprensibile ed avvicinabile nell'oggi, riscattando il passato dall'essere totalmente passato<sup>6</sup>. La narrazione, infatti, non comunica regole e leggi, ma esempi ed immagini, e contribuisce alla educazione della memoria proponendo "universali concreti" che mostrano "il tutto nel frammento".

#### *Un ripensamento della dimensione memoriale dell'educazione scolastica*

A questo discorso si collega la necessità di ridare spessore alla *presenza della memoria nella scuola*, correggendo la sua crescente emarginazione dai processi di apprendimento propri della educazione scolastica. *L'exemplum maius* è costituito dallo studio della storia: la scuola vive una profonda difficoltà nell'appassionare alla conoscenza del passato. Tale impaccio discende anche dal prevalere del paradigma storiografico delle *Annales* e dell'impostazione propria dell'*histoire globale*, che miravano a modellare la storia sul modello dell'oggettivismo delle scienze esatte.

Il metodo genealogico (unito a quello enciclopedico) ha ridotto il sapere a mera accumulazione quantitativa, senza criteri di selezione (come testimoniato dall'ingigantirsi dei manuali). Né vale ad accendere l'interesse il contemporaneismo che rincorre la cronaca e l'attualità, spesso ridotto ad un uso ideologico del passato, del quale vengono ritagliati singoli aspetti strumentalmente adottati a giustificazione di realtà presenti.

La memoria va, invece, sollecitata promuovendo l'attenzione ed il rispetto per le realtà da conoscere, ma anche la capacità di porre ad esse le proprie domande (si tratti di epoche storiche, produzioni letterarie o quant'altro appartenga ad un orizzonte apparentemente lontano e che può invece essere "incontrato" e scoperto come straordinariamente denso di suggestioni): "ogni criterio didattico resta aprioristico ed astratto se non viene posta in primo piano la realtà dello studente: Il ragazzo non impara se non è provocato e coinvolto a porsi davanti alla realtà del passato «dentro un vissuto presente» (il che non ha nulla a che vedere col «presentismo» di chi pensa che solo la storia contemporanea possa interessare). [...] Solo in questo si può fondare l'interesse e la motivazione dello studio

6 Cfr., come esempio tra i più significativi del «narrativismo» contemporaneo, P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, tr. it., Jaca Book, 1986-88.

della storia, che altrimenti si riduce ad un arido nozionismo, o verbalismo, o operazionismo. È una didattica che privilegia la domanda personale e l'approccio critico inteso come «un rendersi ragione delle cose», paragone libero che deve sostanziare fin dai primi anni la proposta educativa” (Carmo, 2002, pp. 12-13).

### *La liberazione dalla smemoratezza e dalla chiusura della memoria*

Il tema dell'educazione della memoria presenta, nel nostro tempo, un'ulteriore valenza, che può essere letta come necessità di *liberazione dalla smemoratezza e dalla chiusura della memoria*. Sullo sfondo della cosiddetta globalizzazione, che costituisce lo scenario planetario degli ultimi decenni, emergono infatti dinamiche identitarie che propongono due movimenti opposti ma coesistenti: “da un lato siamo coinvolti in processi che potremmo definire «tensioni verso l'uniformizzazione degli stili di vita e delle aspirazioni identitarie»; [...] e così, da un paio di decenni le avanguardie culturali predicano la fine delle appartenenze stabili e l'affermarsi di modelli esistenziali basati sul *passing*, cioè sul tentativo di mutare razza e status. [...] Dall'altro lato, tuttavia, un numero sempre crescente di individui, gruppi, nazioni rivendica l'irriducibilità della propria identità ed il proprio diritto a viverla pienamente, ovvero separatamente” (Callari Galli, 2000, p. 12).

La cultura dell'educazione (ed in particolare la pedagogia interculturale<sup>7</sup>, per la sua specifica attenzione alle problematiche della convivenza nella società multietnica e globalizzata) è chiamata a farsi carico di questa complessità, giacché per l'inevitabile processo di incontro e relazione interculturale che interesserà l'umanità nei prossimi decenni non appare attrezzato né chi si presenta all'appuntamento privo di memoria e di radici, senza volto e senza storia, né chi vi giunge esibendo un particolarismo identitario aggressivo, di tipo etnicista, un'enfasi sulle “radici” e sulla “tradizione” di tipo fondamentalistico, che nasconde a volte l'invenzione di una “memoria artificiale”.

Occorre lavorare in ambito educativo per costruire identità mature, capaci di trovare nella propria memoria le ragioni dell'incontro con l'alterità: l'autentica memoria non è un deposito, che risucchia il presente nel passato, ma una potenza, che apre dinamicamente il presente al futuro. L'educazione interculturale deve essere, perciò, attenta a coniugare diritto alla differenza e diritto all'uguaglianza, favorendo una triplice memoria, disposta secondo cerchi concentrici che si coappartengono e non si escludono: individuale (come sentimento profondo della somiglianza-appartenenza a se stessi); culturale (come senso della somiglianza-appartenenza alla propria comunità di riferimento); universale (come consapevolezza della somiglianza-appartenenza all'umanità).

### *L'apertura della memoria alla speranza*

Un'ultima dimensione, forse la più complessa per l'educazione, merita di essere evidenziata: *l'apertura della memoria alla speranza*. Essa emerge in tutta la sua valenza, per opposizione, quando ci si confronta con il difficile problema di conservare la memoria del dolore della storia. Tra i tanti riferimenti ai quali si potrebbe attingere, ben più noti, ne scegliamo uno che si collega ad una tragedia dimenticata eppure indicibile, il genocidio del popolo armeno. L'intellettuale francese di origine armena G. Chaliand tenta di ricostruire in *Memoria della mia memoria* questa pagina oscura e non divulgata della storia del XX secolo: “La memoria della mia memoria non è ciò che ho vissuto ma quanto ho ereditato. L'eco di

7 Cfr. M. Santerini, 2017; A. Portera, 2013.

un passato. È la parte sommersa della mia storia. Il tratto notturno a monte della mia saga. Il grumo di sangue che avevo in pugno il giorno della mia nascita e di cui, da bambino, mi è stata tramandata la tragedia. E che ho voluto dimenticare” (Chaliand, 2003, p. 7). Per lungo tempo l’oblio ha costituito per Chaliand l’unica cura del grande male, ma ad un certo punto ad esso è subentrato il bisogno di ritrovare le parole taciute, nella consapevolezza che “ciò che non è stato registrato non esiste”<sup>8</sup>.

Il dovere della memoria, inteso come tentativo di sottrarre il male all’oblio, non elimina il problema di qualcosa che possa sanare la ferita, impedire la logica della vendetta e del risentimento e permettere quella dimensione vertiginosa che P. Ricoeur chiama “il perdono difficile” (Ricoeur, 2003). Perciò, come afferma P. Jedlowski, la memoria non è tanto la “consacrazione di una continuità”, ma rimanda al “compito dell’elaborazione di ciò che il passato ha lasciato aperto, di ciò che attende di essere rimarginato. Il passato lascia ferite che chiedono di essere curate. Ma non solo: nella memoria non stanno soltanto le tracce di ferite, ma anche le promesse di felicità non adempiute. In questo senso, la memoria ha una potente carica utopica. E piegarsi all’ascolto del passato non è così solo piegarsi sulle volute del proprio destino, ma anche trarne gli auspici per ciò che va adempiuto nel futuro” (Jedlowski, 1991, p. 135).

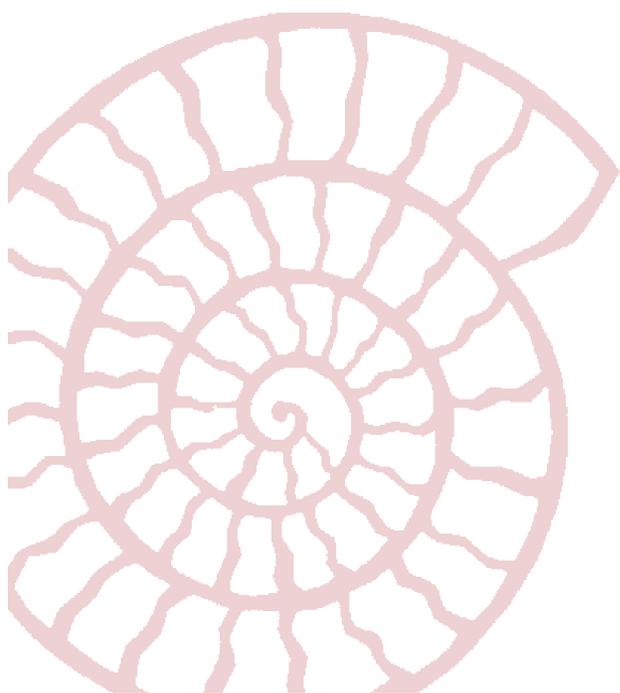
La memoria allora assume la configurazione di *lotta contro la morte*: giacché, se la morte è l’ultima parola, allora il passato viene abbandonato a sé stesso e diventa destino. Si potrebbe dire che la grande letteratura e l’arte sorgono proprio come protesta contro la morte e nostalgia di redenzione: “Memorie avvelenate stravolgono le vite dei popoli. Dalle guerre sorgono odio e vendetta. È raro che vincitori e vinti stiano sullo stesso piano. Proprio qui sta la grandezza di Omero: che Greci e Troiani stanno sullo stesso piano, non c’è alcun razzismo, non c’è nessun giudizio morale per cui gli uni sono superiori agli altri, uno sguardo pietoso abbraccia le vite spezzate di entrambi: gli educatori, senza perdersi nei dettagli, devono mostrare questi punti alti della tradizione, narrarli, fissarli come luoghi della memoria, alba di redenzione. Così si contribuisce a formare personalità e a porre le premesse di una civiltà” (Borghesi, 2002, pp. 84).

### Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (1994). *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*. Brescia: La Scuola.  
 Arendt, H. (1970). *Tra passato e futuro*. Tr. it. Firenze: Vallecchi.  
 Borghesi, M. (2000). Crisi del soggetto ed educazione oggi. Il Nuovo Areopago, 4.  
 Borghesi, M. (2002). *Memoria evento educazione*. Castel Bolognese: Itaca.  
 Botturi, F. (1998). Senso storico e storicità. L’aporia della fine della storia. In AA.VV. *Verum et certum. Studi di storiografia filosofica in onore di Ada Lamacchia*. Bari: Levante.  
 Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell’Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.  
 Callari Galli, M. (2000). *Antropologia per insegnare*. Milano: B. Mondadori.

8 Viene alla mente quanto è stato tramandato a proposito delle assicurazioni che Hitler diede nel suo nido di Obersalzberg, il 22 agosto del 1939 agli ufficiali del suo Stato maggiore, convocati a gruppi di trenta per volta nell’imminenza dell’attacco alla Polonia, ricordando il crimine avvenuto meno di venti anni prima e rimasto impunito: “Chi volete che si ricordi oggi del massacro degli Armeni?”

- Carmo, S. (cur.) (2002). *La storia nella scuola. Ricerca storica ed esperienze didattiche*. Genova: Marietti.
- Chaliand, G. (2003). *Memoria della mia memoria*. Tr. it. Lecce: Argo.
- Dalle Fratte, G. (2003). *Quale pedagogia della libertà nel postmoderno?* In F. Botturi (cur.), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna* (pp. 443-467). Milano: Vita e Pensiero.
- De Nicolò, M. (2009). *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*. Bologna: Clueb.
- Fukujama, F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Tr. it. Milano: Rizzoli.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2017). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*. Bologna: Il Mulino.
- Jedlovski, P. (1991). *Sull'etica, la critica e la memoria*. In F. Crespi (cur.), *Etica e scienze sociali*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Jedlovski, P. (1989). *Memoria, esperienza e modernità*. Milano: Franco Angeli.
- Jedlovski, P. Rampazi, M. (curr.) (1989). *Il senso del passato*. Milano: Franco Angeli.
- Löwith, K. (1965). *Significato e fine della storia. I presupposti teologici della fine della storia*. Tr. it. Milano: Edizioni di Comunità.
- Natoli, S. (1995). *I nuovi pagani*. Milano: Il Saggiatore.
- Pasolini, P. P. (1971). *La poesia della tradizione, in Trasumanar e organizzar*. Milano: Garzanti.
- Pesci, F. (2012). *Mediazione pedagogica, globalizzazione e postmodernità. Preliminari allo studio della storia dell'educazione*. Roma: Kollesis.
- Plebani, T. (2003). *La trama e l'intreccio. Percorsi dell'identità giovanile nella post-modernità*. Bergamo: Junior.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la storia e l'oblio*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*. Tr. it. Milano: Jaca Book.
- Rosati, L. (1993). *Il tempo delle sfide. Educare nel postmoderno*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Tempesta, M. (2002). I destini dell'educazione nell'orizzonte della seconda modernità. *Psicologia scolastica*, 1, 151-163.





# Responsabili della ragione Insegnamento della filosofia e prospettiva educativa

## Reason Responsible Teaching of Philosophy and Educational Perspective

---

Marcello Tempesta

Università degli Studi del Salento  
marcello.tempesta@unisalento.it

### ABSTRACT

The actual cultural climate (in which the themes of the crisis of rationality and deconstruction of the subject dominate) profoundly affects the teaching of Philosophy in school, which today presents difficult issues and interesting ferments. Analysing those elements the essay reflects on the way Philosophy should be taught seeing it as an opportunity to develop extremely effective way of teaching rationality. It tries to identify the dimensions and the conditions giving much importance to the educational responsibility and the teaching competence.

Il clima culturale contemporaneo (nel quale dominano i temi della crisi della razionalità e della decostruzione del soggetto) incide in maniera profonda sull'insegnamento scolastico della filosofia, che presenta oggi complesse problematiche accanto a interessanti fermenti. Partendo dall'analisi di tali criticità e di tali potenzialità, il saggio riflette sull'insegnamento scolastico della disciplina filosofica come occasione privilegiata per sviluppare una preziosa opera di educazione alla razionalità, cerca di individuarne le dimensioni fondamentali e le condizioni facilitanti, dedica particolare attenzione alla responsabilità educativa e alla competenza didattica degli insegnanti.

### KEYWORDS

Reason, Subjectivity, Meaning, Criticism, Teaching of Philosophy.  
Ragione, Soggettività, Significato, Critica, Insegnamento della Filosofia.

## 1. Uno sguardo su alcuni approdi della filosofia contemporanea

La ricerca sull'insegnamento della filosofia nella scuola vive nel nostro paese un'interessante fase di incremento quantitativo e qualitativo, come testimoniato dal gran numero di pubblicazioni e convegni sul tema: essi hanno esplorato i modelli d'insegnamento propri delle principali tradizioni filosofiche, hanno analizzato gli orientamenti prevalenti in altre nazioni, hanno illustrato il posto della filosofia all'interno del complessivo *iter* formativo, hanno documentato il cospicuo rinnovamento metodologico, contenutistico ed organizzativo che l'ha riguardata, le trasformazioni relative all'immagine del docente di filosofia, gli apporti dell'informatica e della multimedialità<sup>1</sup>.

Pensiamo valga la pena, in questo vivace contesto, di proporre un interrogativo che lascia trasparire un problema di carattere culturale, gravido di rilevanti conseguenze sul piano dell'azione educativa e della prassi didattica: come si insegna filosofia in un'epoca che, riprendendo un'espressione di R. Rorty, si pone, per tanti versi, "dopo la filosofia" (Rorty, 1989)?

Ci pare, infatti, di registrare una tensione profonda, irrisolta e soprattutto non adeguatamente esplicitata, tra due elementi compresenti e facilmente rilevabili: da un lato, l'insistenza sull'importanza dell'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori (veicolo privilegiato per la comunicazione di contenuti concettuali e principi indispensabili per comprendere la cultura occidentale), sulla necessità di incoraggiare il suo studio motivando adeguatamente i giovani, sul valore formativo e non appena informativo che si ascrive a tale disciplina (alla quale si riconosce una particolare capacità di contribuire all'educazione di personalità desiderose di sapere e ricche di senso critico, autoconsapevoli e libere, in grado di concettualizzare, problematizzare ed argomentare, di gestire le dinamiche metacognitive, di relazionarsi e dialogare costruttivamente con chiunque, di promuovere i valori etico-politici sui quali si fonda la nostra convivenza<sup>2</sup>); dall'altro, la diffusa incertezza sullo statuto della stessa filosofia, sull'identità e la consistenza del soggetto umano che ne è il protagonista, sul significato dalla tradizione culturale dell'Occidente, sulla portata conoscitiva della razionalità, che pervade tanta parte della riflessione contemporanea e che porta a preconizzare uno scenario epocale non più solo post-metafisico o post-ideologico, ma radicalmente post-filosofico.

Il clima culturale degli ultimi decenni appare caratterizzato, rispetto alla *ipertrofia del soggetto* che ha segnato in prevalenza la filosofia nella modernità, da una reazione eguale (per intensità) e contraria (per direzione): in un radicale rovesciamento dialettico, prevalgono oggi nel dibattito filosofico i temi della "crisi della razionalità", della "rimozione del soggetto", della "fine della filosofia". Non vogliamo, naturalmente, sottovalutare l'importanza della salutare denuncia di concezioni chiuse e totalizzanti, della valorizzazione di registri conoscitivi negati da riduzionismi e monismi metodologici, della critica alla metafisica della soggettività logocentrica, propri della riflessione del secondo '900: occorre, però, constatare che i suoi punti d'approdo sono molto più radicali e problematici.

1 A titolo esemplificativo si vedano: S. Belvedere, 2005; F. Cambi, 1992; M. De Pasquale 1998; L. Illetterati 2007; C. Lanzetti, C. 1994; R. Minello, 2014; A. Modugno, 2014; E. Ruffaldi, 1999; V. Scalera, 1999; C. Tugnoli 2007.

2 Riguardo ad una tassonomia degli obiettivi cognitivi, affettivi e relazionali dell'insegnamento della filosofia, si veda M. De Pasquale, 1994, in particolare le pp. 61-84.

La filosofia vede da più parti messa in questione (e revoca essa stessa in dubbio) la propria identità di possibile sapere teorico e critico intorno al mondo e all'uomo (sfumando per un verso nella poesia, per un altro nelle scienze), ed appare impegnata o a discutere esclusivamente problematiche particolari (venendo così meno alla propria originaria vocazione per l'intero) o (allorché instaura un discorso filosofico di respiro generale) a gestire la propria "presa di congedo" e le proprie "volontà testamentarie", a raccontare il proprio "declino"; la *hybris* moderna si muta nella constatazione dell'*ipotrofia del soggetto*, della sua debolezza conoscitiva e pratica, della sua marginalità cosmica, del suo essere preda di forze impersonali, della sua incapacità di rapporto col mondo, attraverso "una stagione che giunge fino a noi, fino a Derrida, Deleuze, Guattari e che può essere riassunta in un programma di radicale capovolgimento [dell'idealismo]: «decostruzione del soggetto»" (Rigobello, 2000, p. 20).

Pur presentando la filosofia contemporanea una miriade di orientamenti non sintetizzabili ed un certo numero di logiche e linguaggi "regionali", il prevalente razionalismo moderno pare rovesciarsi nel prevalente irrazionalismo postmoderno. È significativo quanto afferma G. Vattimo, allorché riconosce come "in parte legittima" l'osservazione secondo la quale "l'ermeneutica, nella sua versione decostruzionistica, sembra implicare l'irrazionalismo in quanto, per sfuggire alla metafisica, rifiuta ogni giustificazione argomentativa del suo modo di procedere e delle sue scelte" (Vattimo, 1994, p. 127).

L'intenzione post-metafisica porta il pensiero contemporaneo ad una sorta di afasia o ad una poetica restaurazione del mito dal quale il *logos* si era distaccato al suo nascere, poiché il suo argomentare non può partire dalla presenza della realtà, dal rapporto con l'essere: "l'ontologia, presa nella rete delle interpretazioni e dei giochi linguistici, diviene il luogo di una assenza e non di una presenza. La riflessione «post-moderna» diviene così un pensiero senza contenuti il cui materiale è dato da ciò che nega, dalla critica incessante della tradizione. È un *logos* che, nella sua opera di decostruzione del sapere dell'Occidente deve farsi *anti-logos*, rottura di ogni nesso significante tra l'io e la realtà" (Borghesi, 1997-8, p. 3). Ne consegue un pensiero dal carattere "parassitario", che vive cioè di ciò che nega, come nota Rorty a proposito di Derrida: "Se non c'è costruttore non c'è decostruttore. Se non c'è norma, non c'è perversione. Derrida (come Heidegger) non avrebbe niente da scrivere se non ci fosse una metafisica della «presenza» da oltrepassare" (Rorty, 1986, p. 123).

Negazione del valore propriamente conoscitivo della razionalità, negazione del valore rivelativo della realtà come segno di qualsivoglia significato, negazione del carattere libero e cosciente dell'io umano appaiono, nel panorama della riflessione contemporanea, esiti prevalenti e, questa è la nostra tesi, estremamente influenti anche dal punto di vista educativo e didattico.

## 2. L'insegnamento scolastico della filosofia: obiettivi, modelli, valori, derive

Si obietterà che, anche volendo accettare tale analisi come pertinente, la filosofia a livello scolastico è lontana da questo genere di problematiche, poiché essa si concentra sul quotidiano processo di insegnamento-apprendimento, sulle opzioni metodologiche e sulle scelte contenutistiche che la riguardano da vicino, sul *corpus* di autori e sull'insieme di questioni che costituiscono il suo tradizionale campo d'interesse, e non è chiamata a sposare posizioni filosofiche: quegli sviluppi sono, semmai, propri della filosofia «militante», di un dibattito contem-

poraneo che è ancora molto raramente oggetto di studio nei nostri istituti d'istruzione secondaria.

Non siamo convinti che le cose stiano in questi termini: il *mix* culturale cui abbiamo accennato non si rende presente, anzitutto, perché oggetto di una trattazione tematica e consapevole, ma perché esprime una sensibilità diffusa, una mentalità comune, nella quale tutti siamo immersi quasi senza farci caso. La nostra scuola non sembra fare eccezione, ed anzi vive una situazione paradossale: profondamente influenzata dallo "spirito del tempo" ad un livello strettamente conoscitivo, è chiamata da più parti a contestarlo ad un livello etico (educando, secondo una abusata retorica, ai "valori perduti" o a "nuovi valori" che riempiano il posto lasciato deserto dalla eclissi dei primi).

Quali sono le conseguenze specifiche di quanto stiamo argomentando, le ricadute osservabili nell'insegnamento della filosofia? In che senso vengono a modificarsi le spinte motivazionali allo studio della disciplina ed i suoi obiettivi educativi, lo stile didattico e il modo di trattare i tradizionali contenuti filosofici? Come vengono influenzati il processo didattico ed i suoi protagonisti? Le risposte, più che nella letteratura specifica, vanno ricercate immergendosi nella scuola reale, dialogando con gli studenti e gli insegnanti, sfogliando i manuali più diffusi, cercando di esplicitare presupposti e di intercettare tendenze spesso lasciate nell'implicito eppure estremamente significative.

Prendiamo in considerazione il processo nel suo insieme, ossia le prevalenti modalità didattiche ed il valore attribuito allo studio della filosofia (non senza aver registrato la permanenza di forme di insegnamento stantie, ripetitive e scarsamente motivanti, impermeabili a qualsiasi sollecitazione). L'approccio attualmente più accreditato è duplice: si mira, anzitutto, allo studio ed alla conoscenza della tradizione filosofica, delle posizioni teoriche e delle modalità argomentative che la caratterizzano, con particolare attenzione per la lettura diretta dei classici e per la costruzione di percorsi tematici, cercando di superare un appiattimento sul manuale e la semplice ricostruzione di una "dossografia di opinioni"; si cerca, inoltre, di promuovere l'abitudine all'esperienza del filosofare, a partire da suggestioni che vengono dalla storia del pensiero, da domande di carattere personale o da spunti offerti dal proprio tempo, secondo forme didattiche di tipo laboratoriale volte a modificare radicalmente lo schema della lezione frontale, l'apprendimento mnemonico, la valutazione affidata esclusivamente alla tradizionale interrogazione<sup>3</sup>. Analizziamo gli obiettivi educativi che vengono perseguiti: inquadrato nel contesto di un'educazione "post-moderna" che abiliti a navigare nella società "complessa" (Massaro, 1995), lo studio della filosofia svolge un importante ruolo di contestazione delle apparenti ovvietà del senso comune e di ogni precomprensione parzializzante; esso contribuisce in maniera decisiva alla formazione di menti aperte, flessibili e capaci di problematizzazione, di soggetti amanti di una ricerca spregiudicata e condotta in maniera epistemologicamente consapevole e multiforme, abituati a valorizzare una pluralità di prospettive e di linguaggi, a confrontarsi creativamente e cordialmente con le differenze.

Segnalato tale positivo fermento, carico di istanze profondamente innovative, occorre operare alcuni rilievi critici riguardo allo spirito che, in maniera crescente, informa l'insegnamento della filosofia, e che comporta una specie di *autogol*

3 Un'ampia documentazione sullo "stato dell'arte" può essere rintracciata in E. Ruffaldi, 1999.

rispetto all'intenzione di motivare al suo studio. La lotta contro ortodossie e pregiudizi poggia su di un "non detto", su di una granitica e pervasiva, per quanto implicita, convinzione: che lo scopo della ricerca filosofica è *ovviamente* costituito dal perpetuarsi della ricerca stessa, che essa *naturalmente* non attinge verità alcuna ma comporta al più una chiarificazione di problemi, che la "pretesa" conoscitiva è *manifestamente* una sorta di illusione, di malattia dalla quale l'Occidente ha impiegato oltre due millenni per guarire, che ogni posizione che pretenda di riconoscere valore filosofico a qualsivoglia certezza è *sicuramente* violenta, almeno in potenza. Abbiamo messo in evidenza alcuni avverbi per sottolineare l'apparente ovvietà di una posizione che si autodefinisce impropriamente "socratica" e si presenta come l'unica autenticamente filosofica: essa invece, a nostro sommo avviso, cela, dietro il solido schermo di quello che sta diventando un "luogo comune", una ben più problematica dichiarazione di *inanità della conoscenza*, un *autodepotenziamento* direttamente riconducibile alla ipotesi nichilista che grava sulla nostra cultura e del quale si sono in precedenza descritti alcuni tratti.

Chiariamo, a scanso di equivoci, che non si vuole qui negare che nelle nostre scuole ci siano tanti docenti di filosofia accorti e competenti dal punto di vista educativo, didattico e disciplinare, o studenti motivati ed acuti, in grado, gli uni e gli altri, di orientarsi con libertà di pensiero e di agire autonomamente. La nostra sottolineatura non vuole proporre banali generalizzazioni né ha intenzioni moralizzanti, ma vuole rimarcare descrittivamente una tendenza che, come visto, si spiega dal punto di vista storico, e che non sorprende in una scuola fisiologicamente (né potrebbe essere altrimenti) figlia del proprio tempo. Parimenti, desideriamo però evidenziare il suo peso educativo e didattico: non è in questione il carattere finito, storico, situato, parziale, rivedibile della conoscenza umana, la sua componente soggettiva, il suo svilupparsi sempre a partire da un orizzonte (che la tradizione filosofica, in particolare nei suoi sviluppi contemporanei, ha variamente messo in luce); il rischio è quello di trasmettere un'immagine radicalmente illusoria ed ultimamente scettica della razionalità, che, a nostro avviso, coarta il desiderio conoscitivo degli studenti e, come un tarlo invisibile, ne corrode l'interesse, fino a far considerare le grandi domande che il pensiero umano si è posto nella sua avventura come un esercizio non più comprensibile, un gioco ozioso, un *divertissement* strano, un ingombro inutile, una perdita di tempo rispetto ad esigenze più "concrete" e a saperi più "utili" che premono da ogni parte.

Volendo individuare alcune conseguenze, osserviamo che risulta intimamente modificato (pur mantenendo in apparenza l'aspetto consueto) l'approccio di tipo storico alla tradizione filosofica (opportunosamente innovato, negli ultimi anni, da una maggiore attenzione alla lettura diretta dei testi): essa non viene più *incontrata* nei suoi protagonisti per essere *conosciuta e valutata* (nel desiderio di attraversare l'evidente distanza temporale e trovare materiali per rispondere alle domande che in qualche misura appartengono ai giovani studenti come ai grandi filosofi, in ragione della comune umanità), ma *sospettata* (nel senso attribuito al termine da Ricoeur) e *smontata*, ricostruendone puramente la *genealogia* ed i dispositivi strutturali. L'esito è una moltiplicazione delle differenze concettuali che le appiattisce in una comune e sostanziale irrilevanza, un disorientante caleidoscopio di posizioni che gli studenti faticano ad apprendere ed a giudicare autenticamente, non essendo adeguatamente sollecitata in loro una reale domanda di conoscenza e di paragone personale.

Questo approccio "disincantato" agli autori porta "all'abolizione del soggetto, dell'io come protagonista libero e cosciente della storia. [Esso] presuppone il

superamento della dimensione del *significato*. L'analisi non prende sul serio le intenzioni e i desideri degli uomini, *non assume l'io come l'io assume se stesso*, ma presume di «svelare» l'arcano che agendo dietro la coscienza la determina" (Borghesi, 1997-8, p. 8). L'abolizione del soggetto che traspare in tanta manualistica può portare o alla identificazione del *testo* degli autori con il *contesto* (riducendo i significati a *sintomi* di situazioni psicologiche o sociali), o ad un *assolutizzazione del testo*: nella pratica decostruttiva si parte dal presupposto che "«non esiste nulla al di là del testo», cioè che un testo, un qualsiasi testo della tradizione filosofica, letteraria o delle scienze umane non significa, non imita, non dipende, non rimanda ad un mondo oggettivo a esso esterno, né ad un deposito di un'identificabile intenzione del suo autore"<sup>4</sup>. L'interpretazione del testo avviene così sullo sfondo di una duplice assenza: dell'autore e di referenti reali dei suoi segni.

Anche la condivisibile attenzione a non trasmettere semplicemente conoscenze, ma a sviluppare abilità e competenze filosofiche, rischia di ridursi, in questa cornice, ad una sorta di esercizio di "meccanica concettuale", ad un laboratorio di "trattamento delle idee" che opera sullo sfondo di una neutralizzazione dei contenuti, come pura capacità di decostruire un discorso, di smontare e rimontare posizioni (quelle degli autori, del docente, dei compagni, la propria, non cambia), *ab origine* considerate da un punto di vista formale e deprivate di possibili riferimenti reali, di possibile valenza significativa. Questo evidente impoverimento di senso della dinamica conoscitiva ha una consequenziale ricaduta sulle scelte contenutistiche che in misura crescente vengono operate: rifacendosi a modelli di tipo analitico ed anglosassone, sempre più nelle nostre scuole vengono privilegiate le tematiche *logico-epistemologiche* (valorizzando gli elementi procedurali e la *coerenza* del discorso filosofico, essendo caduta ogni fiducia nella sua capacità di *cogenza*) e quelle *etico-politiche* (sottolineando le impellenti domande suscitate dal progresso tecnologico, dalla minaccia del disastro atomico ed ambientale, dalla bioetica, dai contrapposti fenomeni della frammentazione e della globalizzazione, dalle nuove forme di comunicazione, dalla preoccupazione per la convivenza democratica all'interno di contesti sempre più pluralistici e multiculturali, dalla ricerca di una "società giusta", rispetto alle quali prevale per lo più la proposta di un'etica sociale astratta, fatta di norme di convivenza di tipo, ancora una volta, convenzionalistico-formale o di infondati ed irrealistici richiami utopici).

Spostiamo ora la nostra attenzione sui docenti: se negli anni '70 era in voga il docente "critico", che metteva in luce il "conflitto delle interpretazioni", il "tecnico dello smascheramento con il pathos dell'ideologo che marcava le differenze" (Borghesi, 1997-8, p. 8), e negli anni '80 il docente "cognitivista", impegnato a privilegiare gli aspetti cognitivi e a proporre a tutti gli alunni di percorrere "una sequenza di abilità disposte lungo una linea" (Ruffaldi, 1999, p. 74), a partire dagli anni '90 emerge come docente alla moda "l'ermeneuta senza pathos, il tecnico dei segni che gioca all'infinito con la sfera dei significati tra loro equivalenti" (Borghesi, 1997-8, p. 8). Preso nel gioco della *indefinita affabulazione*, egli di fatto si sottrae al compito educativo, se per educazione intendiamo un processo che stimola lo sviluppo integrale della persona attraverso la comunicazione di ipotesi esplicative dell'io e del mondo, di un vivente patrimonio culturale da ve-

4 R. Diodato, *Decostruzionismo*, Bibliografica, Milano 1996, p. 25.

rificare in proprio ed eventualmente modificare o superare. Egli rischia di non poter educare poiché “non può indicare un confronto critico con il reale né richiamarsi alla *tradizione* come ambito di umanità con cui confrontarsi. [...] Prigioniero di segni che non rimandano ad un significato oggettivo, di una *grammatologia senza ontologia*, egli diviene custode del potere esistente, teorico del quietismo, apologeta del nichilismo. Di fronte a quest’ultimo il sapere nuovo, neutralizzato, livellato nei suoi contenuti, può richiamarsi solo alla tolleranza, ad un’etica senza verità, ad un’ethos come sublimazione-trasfigurazione estetica del mondo” (Ruffaldi, 1999, p. 74).

### 3. Coltivare la ragione insegnando filosofia

Se può aver dato l’impressione di tratteggiare un quadro a tinte fosche, in realtà il nostro argomentare mira a delineare un insegnamento della filosofia capace di riproporre (in modo equilibrato ed attento alla messe di indicazioni che l’attuale ricerca psico-pedagogica e didattica fornisce) una educazione della razionalità possibile nella nostra scuola e nel nostro tempo. Gli elementi sui quali far leva non sono da inventare, poiché si tratta di dati pervicacemente presenti nel nostro contesto scolastico: occorrerebbe valorizzarli e non, come accade sovente, censurarli o contestarli.

Il primo valido “alleato” è la naturale propensione alla domanda che caratterizza la giovinezza: dal punto di vista dello sviluppo psicologico, i 14-15 anni sono l’età in cui affiorano, tematicamente e secondo modalità affini a quelle del pensiero astratto, quegli interrogativi di carattere complessivo, quei “perché?” ultimi, che costituiscono la trama di fondo della razionalità, di ogni moto conoscitivo, la “stoffa” segreta di ogni interrogazione particolare, anche di quelle rivolte a porzioni minute dello scibile; insieme ad esse, come correlato inevitabile, compare a quest’età un senso sempre più vivace della propria autocoscienza, della natura “esigenziale” del proprio io, costituito cioè dalla necessità di appagare i propri bisogni (conoscitivi, affettivi e relazionali), tra i quali spicca questa curiosità sul significato del mondo e del proprio “esserci” (non più considerati come ovvii), che esercita una potente attrazione sulla vita concreta dei giovani.

La giovinezza è insomma, strutturalmente, *domanda di senso*, poiché lascia emergere, con la freschezza e la vivacità di ciò che è aurorale, quel “filosofo” che, secondo quanto ci ricorda una lunga tradizione, c’è in ogni uomo: sulla base di questo “sfondo” implicito, l’investigazione filosofica, in senso tecnico ed esplicito, si è costruita fin dai primi pensatori greci, come ricorda M. Heidegger in una famosa pagina dedicata alla “domanda fondamentale”: “Ecco la domanda. Non si tratta, presumibilmente, di una domanda qualsiasi. È chiaro che la domanda «*perché vi è, in generale, l’essente e non il nulla?*» è la prima di tutte le domande. Non certo la prima per quanto riguarda l’ordine temporale. [...] Capita a molti di non imbattersi addirittura mai in una simile domanda, né di chiedersene il significato. [...] Eppure, capita a ciascuno di noi di essere, almeno una volta e magari più di una, sfiorato dalla forza nascosta di questa domanda, senza tuttavia ben rendersene conto” (Heidegger, 1972, p. 13).

Con grande finezza di analisi, Heidegger osserva che tale domanda è sempre provocata dalla realtà: essa sgorga più facilmente davanti a ciò che fa soffrire (il dolore), a ciò che fa gioire (l’amore), a ciò che si avverte come insufficiente (la noia). Dentro la domanda ontologica, sull’essente, ne sgorga un’altra, di tipo antropologico: *perché ci sono io che domando?*

Tanto stentato insegnamento della filosofia nasce proprio dalla difficoltà di

collegare lo studio degli autori (il necessario rigore storico e metodologico, la necessaria analiticità e tecnicità di cui esso abbisogna) e degli ambiti estremamente vari nei quali il sapere filosofico si articola (teoria della conoscenza, epistemologia, logica, etica, estetica, diritto, politica, storia, religione, educazione, fino alle più recenti domande su intelligenza artificiale, bioetica, alterità e differenza, responsabilità planetaria etc.), nonché lo stesso esercizio volto ad acquisire competenze e capacità filosofiche (sul quale massicciamente oggi si insiste), con questi interrogativi personali che tendono all'estremo l'arco della razionalità, che ne individuano la statura compiuta e il supremo interesse, e che sono implicitamente già presenti ed assai vivi nell'età giovanile.

Tanto "malessere scolastico" nasce, a nostro giudizio, da impostazioni dell'insegnamento-apprendimento di tipo "nozionistico", "frammentato" o "procedurale" (e non "significativo"), in difficoltà nel suscitare, intercettare, valorizzare tale domanda di significato, accompagnandola nella sua evoluzione, liberandola dalle sue impazienze e dalla sua ingenuità, accrescendone la profondità critica, fornendole materiale ricchi ed articolati nonché criteri di giudizio per costruire le proprie risposte.

Essa non è, naturalmente, confinata solo nella disciplina della quale ci stiamo occupando (che ne fa il proprio oggetto formale per eccellenza), ed assume una fenomenologia plurale: in una prospettiva transdisciplinare (Ruffaldi, 1999, p. 76), la filosofia risulta estremamente feconda se si usano i suoi strumenti per documentare ed evidenziare, in dialogo con altre materie, la dimensione di "ricerca del significato" che attraversa altri ambiti disciplinari (dall'arte alla letteratura alle scienze) e si esprime attraverso altri linguaggi. Appare perciò non solo legittimo, ma estremamente interessante, il ricorso a quelli che (sulla scorta delle riflessioni di M. De Pasquale) possiamo chiamare "testi di interesse filosofico" accanto ai "testi filosofici classici" che la tradizione ci ha consegnato (De Pasquale, 1994, pp. 111-113).

Nella prospettiva che intendiamo delineare, l'insegnamento della filosofia, invece di cedere alla tentazione di accarezzare le mode culturali, si pone come luogo privilegiato nel quale gli studenti possono accorgersi di quella dimensione costitutiva della complessità antropologica<sup>5</sup> che è la razionalità: ciò accade, come per tutti i fattori dell'umano, se essa è opportunamente stimolata, messa in gioco, provocata all'azione, e questo è possibile solo a partire dalla presenza di un'ipotesi euristica positiva: si cerca per trovare, per conoscere (sia pure in modo perennemente incompiuto e mai perfettamente soddisfatto), e non per il puro gusto di cercare.

L'autentica libertà di pensiero non rinuncia mai a tenere aperta la suprema categoria della vita razionale, quella della possibilità: essa suggerisce di *prendere sul serio la ragione* (quella dei filosofi, come quella dei docenti e degli studenti), guardando a questo punto infiammato (nel quale emerge la strutturale esigenza di ri-

5 La nostra proposta di educazione alla "riscoperta della ragione" non cerca di sottrarsi alle secche dell'irrazionalismo riproponendo forme ingenue e datate di razionalismo: parlare di complessità antropologica, in questo contesto, significa non dimenticare che la razionalità è incardinata in una unità vivente e polidimensionale, fatta di corporeità, sensibilità, affettività, esposta a determinismi di vario genere ma caratterizzata dalla libertà. Significa non dimenticare la lezione novecentesca, che ci ricorda come l'"accesso al significato" avvenga secondo vie, metodi, linguaggi diversi, e come la stessa intelligenza sia, nel suo intimo, plurale (cfr. H. Gardner, 1989.)

sposta alle domande sulla verità, il bene, la bellezza, la speranza, la convivenza che costituiscono l'uomo) come ad un'energia conoscitiva *capace di rapporto con l'essere* (comunque si intendano i termini di questo rapporto). Senza questa fondamentale "apertura di credito", la valenza educativa e l'efficacia didattica dell'insegnamento della filosofia (nonostante il lodevole tentativo di rinnovamento dei metodi e l'arricchita offerta di strumenti) rischiano di essere minati alla radice: una ricerca alla quale sia strutturalmente negata la possibilità di iniziare ad incontrare risposte è una ricerca non umana e perciò ultimamente non attraente.

Questa riscoperta della "profondità di campo" della ragione appare estremamente importante dal punto di vista motivazionale: nello studio della filosofia lo studente può avvertire di non essere semplicemente chiamato a riprodurre meccanicamente dei contenuti a lui estranei o, rischio forse più presente nella scuola di oggi, ad esibire competenze operative e trasversali secondo modalità standardizzate, ma di essere invitato a percorrere l'avventura della conoscenza, nei limiti della sua età, ma secondo un'alta considerazione della sua dignità.

Abbiamo così introdotto l'altro elemento sul quale appoggiarsi, il secondo "alleato" di una ridefinizione dell'insegnamento della filosofia capace di innescare continuamente una educazione della razionalità: la presenza di tanti insegnanti, *la soggettività (già all'opera) di tanti docenti* che in questi anni hanno generato esperienze nelle quali un ampio rinnovamento metodologico e didattico ha accompagnato e sostenuto il permanere di una solida competenza culturale e di una motivata intenzionalità educativa. Essi hanno realizzato preziose forme di "sapere pratico" incarnando, come il saggio nell'etica aristotelica, la "norma vivente" alla quale orientare il "buon insegnamento" filosofico, un "modello di fatto" capace di recepire il meglio delle istanze innovative e di limitare con buon senso le astrattezze e la mancanza di realismo di certe "mode" didattiche e politiche.

Tale efficace protagonismo si è esercitato anzitutto a partire dalla tenace convinzione di *avere qualcosa di importante da trasmettere*: un sapere, un patrimonio culturale, quello costituito dalla tradizione filosofica occidentale (nella sua articolata composizione riveniente dall'apporto del pensiero classico, del pensiero cristiano e del pensiero moderno-contemporaneo), consistente certamente in una *forma mentis*, ma anche in un insieme di conoscenze, di "dati" (nel senso di qualcosa che è consegnato e ricevuto), di posizioni, di significati, necessari per il costituirsi di una coscienza "ampia" e libera da parte del singolo e da parte della collettività, la perdita dei quali è avvertita come un impoverimento, così come il loro utilizzo puramente strumentale (allo scopo magari di affinare competenze e processi lavorativamente o socialmente richiesti). Non è assente la consapevolezza che a questo tipo di tradizione e di sapere appartengono certamente alcune competenze, che non sono mere tecniche, bensì attitudini del soggetto (cariche anche, indubbiamente, di grandi valenze operative e di ricadute pratiche): competenze osservative, logiche, riflessive, comunicative.

Accanto a questa valorizzazione di una tradizione vivente, nella "buona prassi didattica" ci pare di poter individuare un invito, rivolto ai giovani, a superare un sapere puramente riproduttivo, una assimilazione acritica, per far posto ad un insegnamento che fa perno sul soggetto e sulle sue domande: si tratta di *un invito a chiedersi le ragioni, il perché di ciò che viene trasmesso*, a verificarne la validità, riconoscendo allo studente la possibilità di instaurare un "dialogo a distanza" con gli autori e riconoscendogli il possesso di un criterio di giudizio con il quale vagliare, se opportunamente guidato in questa "educazione alla critica", il valore dei contenuti e delle posizioni incontrate nello studio filosofico, in modo da non perdersi davanti ad una molteplicità disorientante di proposte teoriche. Si tratta, altresì, di un invito a ricercare l'essenziale (il cuore significativo delle

teorie e dei problemi), a fare sintesi e non solo analisi, a *comporre* piuttosto che a decostruire, a selezionare i dati significativi rispetto a quelli irrilevanti. Occorre qui sottolineare che stiamo assumendo il termine *critica* nella sua accezione etimologica (dal greco *krinein*, vagliare, trattenere ciò che vale) e non nel suo senso dubitoso e negativo (critica = negazione, ricerca delle cose da accusare, della realtà cui obiettare) (Bertin, 1965).

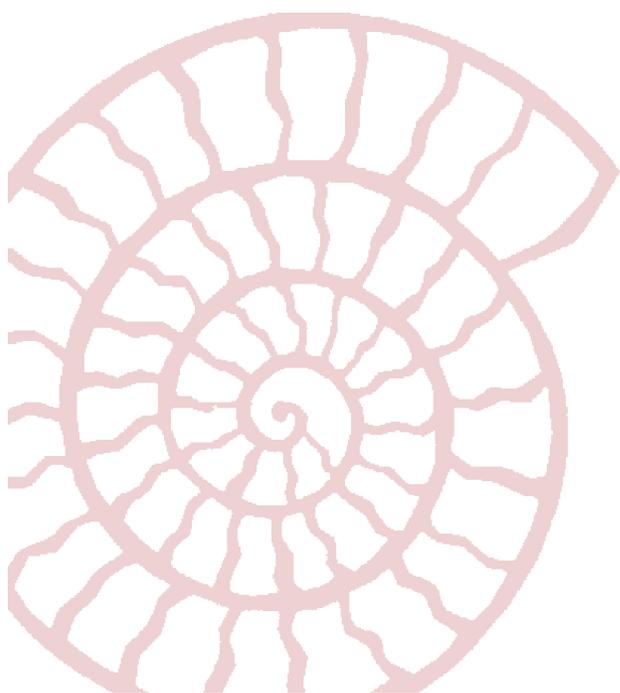
Il terzo elemento che favorisce una educazione della razionalità, oltre alla valorizzazione della tradizione ed alla necessità di una sua verifica critica da parte dello studente, è *la capacità dell'insegnante di stabilire una relazione che, nel presente, si costituisca come provocazione continua*, come ambito di lavoro comune che ripropone questa curiosità verso il passato, attualizzandolo come oggetto di interesse per l'oggi. Il modello dell'insegnamento che ne risulta innesca una feconda dialettica passato-presente, presente-passato, poiché ci si interessa al passato presentato e presentificato dall'insegnante (cioè messo in relazione con le esigenze di significato che gli studenti vivono), e si ritorna al presente per misurare l'importanza, la ricaduta, l'attualità del passato come materiale di costruzione dell'oggi. Il metodo non è, quindi, né "enciclopedico" (poiché valorizza l'approccio "zetetico"<sup>6</sup>), né "smemorato" (poiché valorizza l'approccio storico, innestando i problemi dell'oggi su ciò che ci ha preceduto ed evitando di concepirci ingenuamente come i primi uomini della storia), cerca di coniugare problemi e contenuti, sistematicità e motivazione. La classe diventa laboratorio nel quale si possono esperire una pluralità di modalità didattiche a seconda delle necessità (per obiettivi, per moduli, per ricerca, per strutture, per problemi, per progetti, per concetti, per narrazione e sfondo integratore etc.), così come si possono favorire dinamiche di eteroapprendimento, di autoapprendimento o di apprendimento cooperativo. L'insegnante può porsi come facilitatore o come regista o come architetto degli apprendimenti: ma la cosa più importante, essendo comunque egli l'elemento strategico e decisivo del processo, è che non rinunci nel suo insegnare ad essere educatore, cioè ad implicarsi con le persone che gli sono affidate in una relazione aperta ad una conoscenza significativa e profonda della realtà, testimoniando una autentica capacità di valorizzare l'apporto, l'anima di verità di ogni posizione filosofica (anche la più lontana dalla sua personale visione), testimoniando una sincera simpatia per l'umano in tutte le sue espressioni, cogliendo il desiderio di pienezza, la nostalgia del vero che abita anche la negazione più disperata.

In questi anni si è, giustamente, discusso della necessità di migliorare la preparazione metodologico-didattica degli insegnanti di filosofia. Ma se molti studenti hanno, nel frattempo, preso gusto a questa "strana" disciplina è per aver incontrato maestri di cultura e testimoni di una passione e di un interesse personale per la verità, come il Socrate che conosciamo, quello che traspare dai dialoghi platonici: *tafano instancabile*, che "assilla i suoi interlocutori con domande che li mettono in questione, li obbligano a far attenzione a se stessi, a preoccuparsi di sé" (Hadot, 1988, p. 43).

6 Variante del metodo per problemi, che valorizza la *zetesis* (ricerca personale) come via di accesso allo studio dei problemi generali della filosofia, proposto in F. Bianco, 1990, pp. 391-410.

## Riferimenti bibliografici

- Belvedere, S. (2005). *Insegnare filosofia nei licei*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertin, G. M. (1965). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bianco, F. (1990). Insegnamento della filosofia: metodo "storico" o metodo "zetetico"? *Paradigmi*, VIII, 23, 391-410.
- Borghesi, M. (1997). Etica, ontologia, educazione. *Libertà di educazione*, 3.
- Cambi, F. (1992). *L'esercizio del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia nella scuola secondaria*. Roma: Armando.
- De Pasquale M. (cur.) (1998). *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*. Milano: Franco Angeli.
- De Pasquale, M. (1994). *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*. Milano: Franco Angeli.
- Diodato, R. (1996). *Decostruzionismo*. Milano: Bibliografica.
- Gardner, H. (1989). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Hadot, P. (1988). *Esercizi spirituali e filosofia antica*, tr. it. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1972). *Introduzione alla metafisica*, tr. it. Milano: Mursia.
- Illetterati, L. (cur.) (2007). *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Torino: Utet.
- Lanzetti, C., Quarenghi, C. (curr.) (1994). *L'insegnamento della filosofia nelle scuole sperimentali. Rapporto della Società filosofica italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Massaro, D. (1995). *Filosofia e sistemi formativi. Idee per una didattica dei nuovi programmi*, in M. Piscitelli, G. Polizzi (curr.), *Il progetto di riforma della scuola secondaria superiore della Commissione Brocca*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Minello, R. (2014). *Insegnare filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*. Roma: Anicia.
- Modugno, A. (2014). *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*. Roma: Carocci.
- Rigobello, A. (2000). *Il circolo maieutico: alterità, estraneità, persona*, in Id. (cur.), *L'altro, l'estraneo, la persona*. Roma: Urbaniana University Press.
- Rorty, R. (1986). *Conseguenze del pragmatismo*, tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà*, tr. it. Roma-Bari: Laterza.
- Ruffaldi, E. (1999). *Insegnare filosofia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scalera, V. (1999). *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tugnoli, C. (cur.) (2007). *La filosofia nella scuola. Tradizione e prospettive di riforma*. Milano: Franco Angeli.
- Vattimo, G. (1994). *Oltre l'interpretazione*. Roma-Bari: Laterza.





# Il Valore Pedagogico della Gamification: una Revisione Sistemática

## The Pedagogical Value of Gamification: a Systematic Review

Yvonne Vezzoli

Università Ca' Foscari di Venezia

yvonne.vezzoli@unive.it

Alice Tovazzi

Università Ca' Foscari di Venezia

alice.tovazzi@unive.it

### ABSTRACT

This paper aims to analyse the emerging methodology of gamification, defined as “the use of game design elements in non-game contexts” (Dertending et al., 2011). In particular, we focus on the pedagogical dimension of the methodology. Given the origin of the term in the informatics sector, the major part of the empirical studies that involve gamification developed in the field of Human-Computer Interaction and Psychology. These researches mainly analysed the efficacy of the methodology, and its relationship with some factors of influence on learning such as motivation and attention. In this context, it is not clear how the Educational Sciences approached the concept, and how they contributed to the contemporary debate around it.

The aim of this work is to discuss the contribution of the Educational Science to the literature through a systematic analysis (Pettigrew and Roberts, 2006) of the pedagogical dimensions of the researches in which gamification was involved in either an empirical or theoretical way. Results show a limited pedagogical elaboration that appears only tangential to the psychological dimension. Furthermore, a number of criticisms emerged. Future work will fill this gap through a systematic pedagogical elaboration of the methodology of gamification, combining pedagogical tradition and technological innovation while integrating ICT in didactics.

Questo lavoro prende in esame la metodologia emergente della gamification, cioè l'utilizzo di elementi tipici del gaming in contesti esterni al gioco stesso (Deterding et al., 2011), con un focus sulla dimensione pedagogica della metodologia. Considerata l'origine del termine nel mondo informatico, la maggior parte degli studi empirici che coinvolgono la gamification si è sviluppata nei settori dello Human-Computer Interaction e della Psicologia, analizzando l'efficacia della metodologia e coinvolgendo i fattori che influiscono sull'apprendimento come la motivazione e l'attenzione. Non è però ancora chiaro come le Scienze della Formazione si siano approcciate e abbiano contribuito al dibattito. L'obiettivo della presente ricerca è quello di comprendere il contributo delle Scienze della Formazione nella letteratura attuale, attraverso un'analisi dei contributi pedagogici delle ricerche nelle quali è stata utilizzata o analizzata, in modo empirico o teorico, la metodologia della gamification attraverso un processo di systematic review (Pettigrew e Roberts, 2006).

I lavori analizzati hanno rivelato un'elaborazione pedagogica limitata e solo tangenziale alla dimensione psicologica. Futuri lavori in questa direzione offriranno l'opportunità di coniugare la tradizione pedagogica con l'innovazione tecnologica, mirando a evitare approcci sterili e tecnicistici da parte dei docenti all'introduzione della gamification nella didattica.

### KEYWORDS

Gamification; Systematic Review; Pedagogy; ICT; Didactics.

Gamification; Revisione Sistemática, Pedagogia; ICT; Didattica.

## Introduzione

Le mutazioni sociali e storiche strettamente connesse alla pedagogia richiedono un continuo sforzo di rinnovamento della disciplina che non può prescindere dall'innovazione stessa, ma nemmeno dall'assunzione di uno sguardo critico e consapevole nei suoi confronti. Negli ultimi anni si è spesso guardato all'introduzione e all'utilizzo delle ICT (*Information and Communication Technologies*) in classe come a una fonte di possibili soluzioni ai problemi emergenti (Marín et al., 2015). Per esempio, si pensi alla competenza digitale come competenza chiave dell'Unione Europea fra le altre, numerose richieste a cui la scuola deve saper far fronte.

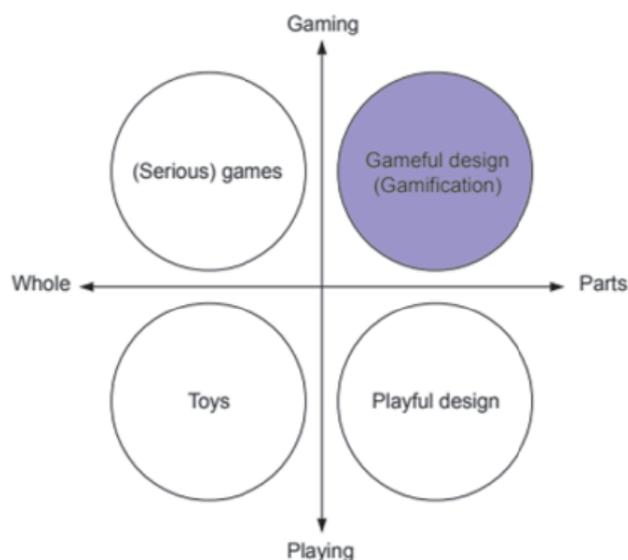
Ci sono stati sforzi da parte della comunità scientifica di definire modelli di integrazione delle ICT in contesto scolastico, come ad esempio il modello TPACK (Koehler & Mishra, 2009), che mira a evitare approcci sterili e tecnicistici da parte dei docenti all'introduzione delle ICT nella didattica (Agrati, 2017). In linea con questo approccio, crediamo sia necessaria l'assunzione di una forte responsabilità pedagogica nei confronti delle nuove tecnologie emergenti. Con questo sguardo critico, il presente articolo prende in esame una metodologia digitale innovativa quale la *gamification*, che potrebbe offrire l'opportunità di coniugare la tradizione pedagogica con l'innovazione tecnologica, ma che ad oggi non è ancora riuscita nell'intento.

Con il termine "gamification" si intende l'utilizzo di elementi tipici del *gaming* in contesti esterni al gioco stesso (Deterding et al., 2011). Questa metodologia trae la sua origine nel mondo informatico dei videogame e dei *serious-game*, da cui vengono estratti alcuni principi di design e di meccanica del gioco, quali proprietà (possedere punteggi, *badge*, premi), realizzazione (superare delle prove, che possono avere gradi di difficoltà diversi ed essere affrontate da soli o in gruppo), status (livello posseduto da ciascun giocatore visibile da tutti i membri), comunità collaborative e sfide (sfide, spesso a tempo, da risolvere da soli o in collaborazione) (Vassileva, 2012). Non si tratta, quindi, solo di proporre attività accattivanti e coinvolgenti per i discenti, ma di rendere la lezione stessa parte di un gioco più ampio e complesso, rispettandone le dinamiche e le meccaniche, ossia i bisogni del giocatore da un lato e le esigenze tecniche per il buon funzionamento del gioco dall'altro (Werbach & Hunter, 2012).

I benefici mostrati dall'applicazione di questi elementi nel promuovere l'apprendimento hanno ispirato pratiche didattiche condivise in tutte le età (lifelong learning) e in tutti i contesti di vita (lifewide learning). Inoltre, l'attuale ampia disponibilità di materiali utili per l'apprendimento (basti pensare alle piattaforme Mooc) fa presupporre l'avvento di un approccio alla formazione sempre più auto-diretto (Collins & Halverson, 2009) e autonomo. In questi contesti, una grande sfida è stata - ed è ancora - quella di progettare ambienti digitali e percorsi formativi in grado di mantenere una motivazione sufficiente a sostenere gli apprendimenti proposti. Una soluzione a questa sfida è stata individuata nella natura fortemente sociale dell'attività del *gaming* contemporaneo, che richiede cooperazione e collaborazione per il raggiungimento di obiettivi specifici. Infatti, la progettazione di percorsi formativi digitali che incorporano le caratteristiche proprie dei videogame sembra aumentare la motivazione a lungo termine, oltre a incrementare l'esplorazione delle risorse didattiche disponibili e la partecipazione nelle *communities* (Vassileva, 2012).

Considerata questa sua natura sociale, la metodologia della *gamification* offre l'opportunità di progettare percorsi didattici inclusivi e personalizzati, che promuovono

vono l'integrazione attraverso un'esplorazione degli apprendimenti non solo guidata nel suo complesso, ma anche autonoma e strutturata in modo cooperativo fra pari nelle sue parti. Per una maggiore chiarezza sul rapporto del concetto della gamification con il mondo del gioco, nel diagramma di seguito viene illustrato il rapporto della gamification rispetto ad altri approcci basati sull'elemento ludico.



**Figura 1. Posizionamento del termine gamification rispetto ai serious games sull'asse parti/intero e al playful design sull'asse gaming/playing (Deterding et al., 2011)**

Diverse ricerche empiriche condotte sull'argomento hanno dimostrato come l'utilizzo della metodologia della gamification in aula possa portare ad uno sviluppo della motivazione estrinseca, grazie all'utilizzo di elementi di design come i *badge* e le *progress bar* come premio (Utomo & Santoso, 2015; Paiva et al., 2016), ed intrinseca (Rigby & Ryan, 2011; Groh, 2012; Schell, 2011). Deterding e colleghi (2011) hanno individuato come proprio questa metodologia didattica permetta di soddisfare quei bisogni identificati da Deci e Ryan (1985) nella teoria dell'autodeterminazione: Relazione, come bisogno universale di contatto con l'altro; Competenza, come esigenza di percepirsi come efficaci e abili in un dato ambiente; Autonomia, come necessità di controllo sulla propria vita.

I risultati ottenuti dalle ricerche empiriche non si limitano all'aspetto motivazionale, coinvolgendo anche l'attenzione e la competenza interpersonale, ed in particolare partecipazione e proattività (Barata et al., 2013). Come sottolineato da Barata e collaboratori (2013), ciò porta ad una conseguente diminuzione della discrepanza tra i livelli di competenza dei singoli studenti. Questo fenomeno è stato largamente trattato in letteratura ed esistono varie evidenze riguardo a come le strategie di insegnamento-apprendimento mediate dai pari siano promotrici sia di un alto grado di integrazione ed inclusione sia di benefici in termini di acquisizione di competenze per l'intero gruppo classe (lanes, 2006).

## 1. Obiettivi della ricerca e metodi

Considerata l'origine del termine nel mondo informatico, la maggior parte degli studi empirici che coinvolgono la gamification si è sviluppata nei settori dello *Human-Computer Interaction* e della Psicologia, analizzando l'efficacia della metodologia e coinvolgendo i fattori che influiscono sull'apprendimento come la motivazione e l'attenzione. Non è però ancora chiaro come le Scienze della Formazione si siano approcciate e abbiano contribuito al dibattito. Infatti, nonostante le ricerche empiriche sui benefici della gamification siano molteplici e le applicazioni didattiche molto diffuse, la dimensione pedagogica di questa metodologia didattica non ha ancora ricevuto sufficiente attenzione. L'obiettivo della presente ricerca è proprio quello di comprendere il contributo delle discipline delle Scienze della Formazione nella letteratura attuale, attraverso un'analisi dei contributi pedagogici delle ricerche nelle quali è stata utilizzata o analizzata, in modo empirico o teoretico, la metodologia della gamification attraverso un processo di *systematic review* (Pettigrew & Roberts, 2006).

La ricerca della stringa di parole chiave "gamification", e "learning" o "educat\*" o "pedagog\*" è stata effettuata in due diversi database: Scopus e ACM Digital Library. La scelta dei database è stata fatta secondo una logica precisa: ACM è la principale associazione mondiale di *Computer Machinery*, cioè il settore in cui è nata la gamification; Scopus è il database internazionale in cui è raccolto il maggior numero di pubblicazioni di Scienze Sociali. Nei motori di ricerca considerati, il campo di ricerca è stato limitato a titolo, abstract e parole chiave delle pubblicazioni selezionate dai database. Considerato il corpus vastissimo di pubblicazioni disponibile (oltre 1500), abbiamo limitato la nostra analisi alla tipologia di pubblicazione "review", selezionando solo i lavori afferenti alle discipline delle Scienze della Formazione. Sono stati poi ulteriormente esclusi dal campione gli studi non sottoposti a processo di *double-blind review* e gli articoli scritti in una lingua diversa dall'inglese e dall'italiano, oltre ai lavori che dopo una prima lettura sono emersi come assolutamente non correlati all'obiettivo della nostra analisi.

Al termine di questo processo di selezione, sono risultate 22 review, 20 in Scopus e 2 in ACM. È stato possibile accedere per mezzo dei database dell'università Ca' Foscari di Venezia a tutti i lavori selezionati, interamente di natura teorica. In particolare, 20 delle review analizzate sono state pubblicate su riviste, mentre 2 studi fanno parte degli atti di convegno di conferenze internazionali. Tutti i lavori raccolti sono stati pubblicati fra il 2012 e il 2018.

Per maggiore chiarezza, riportiamo la stringa di ricerca utilizzata in Scopus: "TITLE-ABS-KEY ("gamification" AND "learning" OR "educat\*" OR "pedagog\*") AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Italian")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "re")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "COMP") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "MATH"))".

Abbiamo analizzato i 22 lavori selezionati secondo tre diversi parametri: 1) definizione di gamification utilizzata (se presente); 2) fondamento pedagogico o dimensione educativa della gamification analizzati dagli autori; 3) eventuali risultati interessanti della review con valenza o ricadute pedagogico-educative.

## 2. Risultati e discussione

Nonostante il vastissimo - e sempre crescente - numero di pubblicazioni sulla metodologia della gamification in tutte le discipline, la meta-analisi svolta sulla letteratura selezionata ha messo in luce una serie di criticità che potrebbero aprire la strada a molteplici percorsi di ricerca pedagogica sia teorica sia empirica.

Il primo criterio utilizzato per la conduzione dell'analisi è stata la distinzione tra le differenti definizioni di gamification: in questo contesto, è emersa con evidenza una confusione terminologica fra ciò che rientra a tutti gli effetti nella gamification e ciò che invece può essere ricondotto al *game-based learning* (Dertending et al., Perrotta et al., 2013; Simões et al., 2013; de Sousa Borges et al., 2014). La causa di questo problema può essere individuata nell'origine del termine: come già anticipato, la gamification nasce in un settore di studi come quello dello *Human-Computer Interaction*, e in particolare nei *game studies* come i *serious games*, gli *alternate reality games* e il *playful design*. Nonostante la sua provenienza, il termine ha, però, presto assunto una propria identità, connotandosi come «un approccio che utilizza elementi del gioco (elementi, meccaniche, strutture, estetica, pensiero, metafore) in contesti esterni al gioco» (Faiella & Ricciardi, 2015), aprendosi a possibili meticciami con le scienze sociali. Ad oggi, settori disciplinari diversi possono assumersi la responsabilità di ri-definire la gamification all'interno del proprio dominio di indagine.

In aggiunta all'eterogeneità riscontrata, in alcuni dei lavori selezionati non è presente alcuna esplicitazione dell'oggetto d'analisi, nonostante la relativa "novità" del termine e le conseguenti confusioni terminologiche non permettano di dare per scontato una definizione completamente condivisa e solida della gamification (Lin & Shih, 2015; Marin et al., 2015).

Nonostante ciò, se volessimo trovare una soluzione di continuità nelle pur varieguate definizioni, potremmo considerare l'ampio numero di lavori che coinvolge l'*engagement* e la motivazione in modo diretto, nel tentativo di delineare punti in comune e di discrepanza. Fra gli altri, Vassileva (2012) indica la gamification come «the integration of Game Mechanics in non-game environments to increase audience engagement, loyalty and fun», mettendo in luce dimensioni come l'*engagement*, la lealtà e il divertimento, mentre Bowker (2016) descrive la gamification come: «the use of game thinking and game mechanics in a non-game context in order to engage people». Sulla base di queste definizioni, quindi, emerge come la gamification possa essere interpretata come una metodologia direttamente finalizzata ad incrementare l'*engagement* e, di conseguenza, possa essere capace di farsi promotrice di una maggiore motivazione durante lo svolgimento del compito. In un altro lavoro, Figueroa Flores (2015) delinea la gamification come «pedagogical strategy, [...] it empowers and engages the learner with motivational skills towards a learning approach and sustaining a relax atmosphere». Quest'ultima definizione si focalizza su due aspetti piuttosto ricorrenti nella letteratura analizzata, cioè da un lato le potenzialità delle gamification di aumentare la motivazione correlata allo svolgimento del compito e dall'altro le evidenti connessioni con l'apprendimento e la dimensione educativa. L'effettiva correlazione che si instaura fra gamification e motivazione nell'apprendimento, sia essa di natura estrinseca o di natura intrinseca a seconda della presenza o dell'assenza di una sorta di premio, è oggetto di grande dibattito in letteratura. Diversi studi analizzano il ruolo di elementi specifici della gamification come *progress bar* e *badges* in relazione all'aumento della motivazione, come ad esempio Utomo e Santoso (2015).

In realtà, fra le ricerche empiriche non è chiaro in che modo la gamification influenzi la motivazione. Gli studi più critici, a tratti speculativi, hanno messo in evidenza come questa metodologia aumenti la motivazione estrinseca e riduca quella intrinseca, fondamentale per un apprendimento significativo (Hecker, 2010; Nickolson, 2012). In generale, i risultati sperimentali appaiono discordanti: alcuni lavori mostrano una relazione positiva fra la gamification e la motivazione intrinseca (Mekler et al., 2013), mentre altri non trovano alcuna correlazione (Mekler et al., 2013b). Gootch e colleghi (2013) suggeriscono come, in accordo alla Teoria dell'Autodeterminazione di Ryan e Deci (1985), la gamification promuova una fonte della motivazione a cavallo fra le dimensioni di "introjection" e "identification" del modello, cioè in cui lo studente è motivato da un miglioramento di se stesso, anche se premiato in modo estrinseco con *badges* e altri elementi tipici del gioco. Ciò è pedagogicamente rilevante, rivelando possibili potenzialità educative della metodologia in una direzione di apprendimento significativo. Inoltre, nella fase di definizione degli obiettivi di apprendimento, secondo l'approccio della gamification non è sufficiente considerare il loro posizionamento nella zona di sviluppo prossimale, ma occorre tener conto anche dello sforzo richiesto dal discente per raggiungere questi obiettivi, al fine di incrementare la sua soddisfazione, al pari delle sue conoscenze, abilità e competenze (Coccoli, Iacono & Vercelli, 2015).

Prescindendo dall'aspetto motivazionale, gli studi sulla gamification hanno evidenziato come essa abbia ricadute positive in classe. Una delle sue caratteristiche è infatti l'adattabilità al contesto, poter cioè essere personalizzata al fine di rispondere ai bisogni educativi degli studenti e alle necessità espresse dagli insegnanti (Gotch et al., 2016). Anche De Santana e altri (2016) riportano come si possa utilizzare la gamification in un processo tipicamente pedagogico (rilevazione dei bisogni educativi, identificazione di modelli di risposta ai bisogni, intervento educativo, monitoraggio e valutazione), interpretando i dati dell'ambiente gamificato per strutturare un ponte tra ambiente digitale e la pratica didattica.

Il valore aggiunto della gamification sarebbe il saper rendere alcune situazioni didattiche più accattivanti, senza però sfociare nelle derive dell'"edu-intrattenimento" che impoverirebbero e ridurrebbero di spessore gli apprendimenti. Questa metodologia influenza i processi di presa di iniziativa da parte degli studenti, rendendoli maggiormente propositivi all'azione (Bowker, 2016). Ciò è reso possibile dalla possibilità offerta dalla gamification di creando un *mindset* propositivo, che incoraggi gli studenti ad affrontare situazioni nuove e sfidanti, non avendo paura di fallire (Chung-Ho & Ching-Hsue, 2013). Come riportato da Botha e Herselman (2015), la personalizzazione dell'apprendimento, la centralità dell'apprendente, e l'approccio cooperativo e fortemente creativo della gamification permettono di affrontare in maniera trans-disciplinare i contenuti e le abilità, a cui deve far seguito una valutazione formativa.

In ultima analisi, questa metodologia sembra avere le potenzialità di fungere da ponte tra le diverse età rappresentate rispettivamente da insegnanti e alunni, agevolando il dialogo intergenerazionale avvicinando le pratiche di insegnamento alle pratiche di apprendimento informale dei ragazzi (Kapp, 2007; Oblinger, 2004).

### 3. Limiti e conclusioni

In generale, pur essendo coscienti che il lavoro di analisi svolto non può essere considerato esaustivo, le review analizzate hanno rivelato un'elaborazione pedagogica limitata. A nostro avviso, assumersi questo tipo di responsabilità implicherebbe le seguenti fasi di lavoro:

- un lavoro epistemologico che colleghi in modo coerente la metodologia della gamification con i principi del socio-costruttivismo e dell'apprendimento situato, che guidano gli studi sulle *literacies* e l'apprendimento correlato al *gaming* (Gee, 2007);
- una conseguente ri-definizione del termine in chiave di strategia pedagogica;
- un lavoro evidence-based che porti ad una strutturazione solida della metodologia.

Ricerche future si muoveranno in questa direzione, con l'obiettivo di dare alla gamification un'identità ben definita in ambito pedagogico.

### Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2017). Contenuti digitali e pratica di insegnamento. Lo studio di caso di un repository di scuola superiore di II grado. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9(13), 195-213.
- Barata, G, Gama, S, Jorge & Gonçalves, J. (2013). Improving participation and learning with gamification. *Gamification*, 2-4.
- Botha, A. & Herselman, M. (2015). ICTs in Rural Education: Let the Game Begin. *Annual Symposium on Computing for Development Proceedings*, 105-113.
- Bowker, L. (2016). The Need for Speed! Experimenting with "Speed Training" in the Scientific/Technical Translation Classroom. *Meta*, 61, 22-36.
- Chung-Ho, S. & Ching-Hsue, C. (2013). A Mobile Game-based Insect Learning System for improving the learning achievements. *Science Direct*, 103, 42-50.
- Coccoli, M, Iacono, S. & Vercelli, G. (2015). Applying gamification techniques to enhance the effectiveness of video-lessons. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 73-84.
- Collins, A. & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and schooling in America*. New York: Teachers College Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Perspectives in social psychology*. 11-40.
- Deterding, S, Dixon, D, Khaled, R & Nacke, L. (2011). Gamification: Toward a definition. *CHI 2011 gamification workshop Proceedings*.
- Deterding, S, Dixon, D, Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *MindTrek*, 11, 28-30.
- Dodero, G, Melonio, A, Gennari, R. & Torello, S. (2014). Gamified Co-design with Cooperative Learning. *CHI '14 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems Proceedings*, 707-718.
- Domínguez, A, Saenz-de-Navarrete, J, de-Marcos, L, Fernández-Sanz, L. & Pagés, C. (2013). Gmifying learning experiences: practical implications and outcomes. *Computers & education*, 63, 380-392.
- Faiella, F. & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(3),13-21.
- Figuerola Flores, J. (2015). Using Gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.
- Gooch, D, Vasalou, A, Benton, L. & Khaled, R. (2016). Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia. *CHI 2016 San Jose, CA Proceedings*, 10.
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the Art Definition and Utilization. *RTMI Proceedings*, 39-46.

- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Science. Proceedings*.
- Hamari, J. & Koivisto, J. (2013). Social Motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. *ECIS 2013 Proceedings*. Paper 122.
- Hecker, C. (2010). Achievements Considered Harmful? *Game Developers Conference 2010*.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Jagušt, T., Boticki, I., Mornar, V. & So, H.J. (2017). Gamified Digital Math Lessons for Lower Primary School Students. *6th International Conference on Learning Technologies and Learning Environment Proceedings*.
- Kapp, C. (2007). Tools and techniques for transferring know-how from boomers to gamers. *Global Business and Organizational Excellence*, 26(5), 22-37.
- Kiryakova, G., Angelova, N. & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. *9th International Balkan Education and Science Conference Proceedings*.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2009). What Is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE)*, 9(1), 60-70.
- Leitão, R., Rodrigues, J. & Marcos, A. F. (2014). Game-Based Learning: Augmented Reality in the Teaching of Geometric Solids. *International Journal of Art, Culture and Design Technologies (IJACDT)*, 4(1), 63-75.
- Lin, C.H. & Shih, J.L. (2015). Evaluations to the gamification effectiveness of digital game-based adventure education course – GILT. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 41-58.
- Marín, V., Maldonado, G. & López, M. (2015). Can Gamification be introduced within primary classes? *Digital Education Review*, 27, 55-68.
- Mekler, E. D., Bruhlmann, F., Opwis, K. & Tuch, A. N. (2013). Disassembling gamification: the effects of points and meaning on user motivation and performance. *In CHI'13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 1137-1142.
- Mekler, E. D., Bruhlmann, F., Opwis, K. & Tuch, A. N. (2013). Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements. *First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications Proceedings*, 66-73.
- Morales, J. (2013). El diseño de serious games: una experiencia pedagógica en el ámbito de los estudios de Grado en Diseño. *Digital Educational Review*, 23, 99-115.
- Nesti, R. (2017). *GAME-BASED LEARNING: gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: ETS.
- Nicholson, S. (2012). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. *Proceedings GLS*, 8.
- Oblinger, D.G. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8, 1-18.
- Paiva, J.C., Leal, J.P. & Queirós, R. (2016). Enki: A Pedagogical Services Aggregator for Learning Programming Languages. *2016 ACM Conference Proceedings*.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente
- Rigby, S. & Ryan, R. (2011). *Glued to games: how video games draw us in and hold us spell-bound*. Santa Barbara (California): Praeger.
- Santana, S., Victor, A., Florentin, V., Duvall, R., Bittencourt, I. & Isotani, S. (2016). A Quantitative Analysis of the Most Relevant Gamification Elements in an Online Learning Environment. *International World Wide Web Conference Committee (IW3C2) Proceedings*.
- Schell, J. (2011). The Pleasure Revolution: Why Games Will Lead the Way, *GoogleTechTalks Std Proceedings*.
- Utomo, A. & Santoso, H. (2015). Development of Gamification-Enriched Pedagogical Agent for e-Learning System based on Community of Inquiry. *International HCI and UX Conference in Indonesia Proceedings*.
- Vassileva, J. (2012). Motivating participation in social computing applications: A user modeling perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22, 177-201.



# Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa

## Agenda 2030, young people and Higher Education. Between pedagogical responsibility and educational research

---

Alessandra Vischi

Università Cattolica del Sacro Cuore

alessandra.vischi@unicatt.it

### ABSTRACT

Over the years, awareness of environmental issues has placed the theme of sustainability at center of the international debate. Pedagogy is called to elaborate hermeneutical perspectives and project contributions to conduce to lasting, inclusive and supportive development.

This article considers the United Nations Agenda 2030 as a commitment on the part of the countries involved to tackle some phenomena such as inequalities and respect for the environment that are not unrelated to the discourse on education. Interpreting the 2030 Agenda according to a pedagogical perspective means improving the educational action as a lever for social cohesion and sustainability, in the perspective of intergenerational responsibility. Higher Education, in alliance with the territory, can contribute to the achievement of the Sustainable Development objectives through sustainable training programs and research projects to the benefit of the territory and young people.

Negli anni la consapevolezza delle questioni ambientali ha posto il tema della sostenibilità al centro del dibattito internazionale. La pedagogia è chiamata a elaborare prospettive ermeneutiche e ipotesi progettuali per contribuire ad uno sviluppo durevole, inclusivo, solidale.

Il presente articolo considera l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite quale impegno da parte dei Paesi coinvolti per affrontare alcuni fenomeni come le disuguaglianze e il rispetto per l'ambiente che non sono estranei al discorso sull'educazione. Interpretare la Agenda 2030 secondo una prospettiva pedagogica significa valorizzare l'azione educativa quale leva per la coesione sociale e la sostenibilità, nella prospettiva della responsabilità intergenerazionale. L'Alta Formazione, nel dialogo con il territorio, può contribuire al raggiungimento degli obiettivi di Sviluppo Sostenibile attraverso percorsi formativi sostenibili e progetti di ricerca a beneficio del territorio e dei giovani.

### KEYWORDS

Agenda 2030, Young people, Responsibility, Pedagogy, Educational research.  
Agenda 2030, Giovani, Responsabilità, Pedagogia, Ricerca educativa.

## 1. Agenda 2030, responsabilità, educazione

Il concetto di sostenibilità considera i vincoli, le risorse e le condizioni dei contesti a cui si riferisce, sia a livello globale che locale, per non comprometterne il futuro. Ma il cambiamento è uguale per tutti? “Non esiste un solo modello di sostenibilità, esistono problemi diversi in contesti diversi – spiega Chabay -. Gli obiettivi dell’Onu delimitano i confini della questione globale, ma poi ci vogliono soluzioni pratiche e specifiche che possono essere fornite solo portando le comunità e i loro saperi informali all’interno del dibattito” (Chabay, *Lo sviluppo parte dai contesti*, 18/02/2018). Di fronte alla perseverante condizione di crisi globale è “giunto il momento di interrogarci su *dove va l’innovazione* (e la formazione con essa) dentro una società contemporanea, che si proietta ogni giorno verso il cambiamento globale, e accetta e vive le sfide della trasformazione come dolorosi imperativi, dominanti nel discorso e nelle pratiche della modernizzazione. Perché non possiamo pretendere di contribuire, noi pedagogisti, a dar forma all’azione (formazione) degli individui e dei popoli, e a sistemi diffusi, moltiplicativi e autopoietici di azione nuova (innovazione) *se non trasformiamo il nostro stesso passo in una scienza capace di anticipare il futuro, in verità e in libertà*” (Margiotta, 2015, p. 12).

Nella prospettiva di promuovere uno sviluppo durevole e solidale, il 25 settembre 2015 l’Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato la risoluzione “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile” che intende “porre fine alla povertà e alla fame in ogni luogo; combattere le disuguaglianze all’interno e fra le nazioni; costruire società pacifiche, giuste ed inclusive; proteggere i diritti umani e promuovere l’uguaglianza di genere e l’emancipazione delle donne e delle ragazze; assicurare la salvaguardia duratura del pianeta e delle sue risorse naturali, [...] creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, inclusiva e duratura, per una prosperità condivisa e un lavoro dignitoso per tutti, tenendo in considerazione i diversi livelli di sviluppo e le capacità delle nazioni” (UN, 2015). L’Agenda individua 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals – SDGs) a loro volta articolati in 169 Target, da perseguire entro il 2030. Esprime in modo chiaro una valutazione sull’insostenibilità dell’attuale modello di sviluppo, sia sul piano ambientale, sia su quello economico e sociale. La sostenibilità è designata come un processo globale e riguarda aree di importanza cruciale per il futuro dell’umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persona. Tutti i Paesi sono chiamati a dare il proprio contributo, senza alcuna distinzione tra Paesi sviluppati, emergenti e in via di sviluppo. In Italia, in continuità con la risoluzione internazionale, il Ministero dell’Ambiente si è fatto promotore della “Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (SNSvS)”, un documento che, raccordandosi con i documenti programmatici esistenti, in particolare con il Programma Nazionale di Riforma (PNR) e il Documento di Economia e Finanza (DEF), delinea una prospettiva di sviluppo incentrata sulla sostenibilità, quale valore condiviso ed elemento chiave per affrontare le sfide globali del Paese. La SNSvS si pone come aggiornamento della “Strategia d’azione ambientale per lo sviluppo sostenibile in Italia 2002-2010” e come uno strumento per inquadrare la stessa nel più ampio contesto di sostenibilità economico-sociale delineato dall’Agenda 2030. La sostenibilità richiede una profonda riflessione antropologica e morale che attraverso le scienze, che chiami in causa l’educazione per promuovere la pace, per riconoscere la dignità umana, per “capacitare l’innovazione” (Costa, 2016) e costruire una società inclusiva (Nussbaum, 2006).

Rileva Mortari: “Una pedagogia che sta al suo tempo, cioè che assume la responsabilità di individuare un’idea di educazione mirata a promuovere nelle nuove generazioni la capacità di abitare con signoria ecologica il proprio luogo esistenziale, non può sottrarsi all’impegno di dialogare con quei linguaggi che offrono piste d’indagine orientate a comprendere le radici della crisi ecologica e a prospettare ipotesi per la costruzione di un nuovo humus culturale” (Mortari, 2001, p. 33). La crisi planetaria, e il fenomeno del cambiamento climatico ne è un emblema, è dovuta ad una distorta idea di dominio dell’uomo sulla natura, accompagnata da una mancanza di prospettiva durevole e una diffusa noncuranza per le conseguenze delle proprie attività. Oggi, in modo improcrastinabile, occorre scegliere nuovi stili di vita e inedite modalità di produzione per contribuire a fermare il deterioramento della “nostra casa comune” a patto che al centro ci sia una “ecologia integrale” (Francesco, 2015). Si deve agire prendendo le mosse anzitutto da se stessi. L’impegno nei confronti della sostenibilità deve essere accompagnato da percorsi educativi che richiamano, da una parte, “a non cedere la responsabilità ad altri ma ad assumerla con coraggio e forza, perché ciascuno è ‘cittadino della terra’; dall’altro, alla comprensione e alla salvaguardia dell’ambiente per costruire un nuovo modello di ‘abitare la terra’” (Galeri, 2003, p. 164). L’ambiente, considerabile come un bene della comunità “non è la semplice collezione di beni privati, né il bene proprio di un tutto che frutta solo a sé e sacrifica le parti. È la buona vita umana della moltitudine, di una moltitudine di persone. È la loro comunione del vivere bene; è dunque comune al tutto e alle parti, sulle quali si riversa e che devono trarre beneficio da lui” (Maritain, 1995, p. 50).

Educare allo sviluppo sostenibile rimanda ai valori fondamentali della vita sulla Terra, evidenzia la responsabilità di tutti, anche verso le generazioni a venire, per “realizzare appieno l’agenda dello sviluppo umano. Porre le persone al centro dello sviluppo non è un mero esercizio intellettuale; significa rendere il progresso equo e diffuso, fare in modo che le persone abbiano un ruolo attivo nel cambiamento e assicurare che i risultati di oggi non siano ottenuti a scapito delle generazioni future. Vincere queste sfide è non solo possibile, ma anche necessario. Ed è più urgente che mai” (UNDP 2010, p. 12). Il rispetto per l’ambiente chiama in causa il mondo della politica, dell’economia, della cultura, ma soprattutto quello dell’educazione: “Se l’educazione da sola non può contrastare il degrado dell’ambiente, è però altrettanto vero che nessun tipo di azione può modificare il contesto ambientale se non entra in campo l’azione educativa” (Orefice, 1993, p. IX). Il futuro del pianeta è connesso strettamente con quello dell’umanità, necessita di coscienze ecologiche vive e di azioni significative su scala locale e globale. La sostenibilità diviene sfida posta alla cultura dell’educazione, investe il discorso pedagogico per problematizzare e formare una *cittadinanza competente e responsabile*.

La pedagogia, scienza dell’educazione e della formazione, assume la *governance* del cambiamento nella sua poliedricità, come un ampio campo di esperienza e processi su cui riflettere in modo progettuale. La sostenibilità rappresenta oggi un ambito gnoseologico affrontato dalla ricerca pedagogica avvalorando tale categoria in stretta connessione con temi quali, ad esempio, l’educazione dei giovani e le nuove professionalità, l’occupabilità e la disoccupazione; questi fenomeni, di cui oggi si ha una consapevolezza per certi versi matura “mette in moto nuovi interrogativi e nuove sensibilità per chi si occupa di educazione” (Alessandrini, 2017, p. 29). Tra innovazione e competizione, ambiente e persona, essa richiama a un imprescindibile riferimento antropologico, la ‘cura’ della persona nel mondo della vita e alla progettualità formativa che “è orientata

a concepire equi modelli di sviluppo e una corrispondente ricerca di competenza solidale nell'assunzione di concrete responsabilità nell'esercizio quotidiano delle diverse professioni" (Malavasi, 2008, p. 21).

La crisi ecologica mostra l'urgenza di una solidarietà che si proietti nello spazio e nel tempo per fornire di un senso, quindi di un significato e di una direzione di futuro, le aspettative, i desideri e i bisogni di uno sviluppo umano integrale, promuovendo processi *multistakeholder* che integrino i diversi livelli di governo - locale, nazionale e internazionale - e nei vari ambiti come le istituzioni, le imprese e i cittadini.

La formazione per la sostenibilità dovrebbe, tra rigore scientifico e creatività, condurre al superamento di processi meramente trasmissivi per addivenire all'individuazione di modelli volti alla delineazione morale di competenze strategiche, concretamente situate, che promuovano nei giovani il senso di responsabilità e di cura verso se stessi e gli altri. Il futuro dei sistemi educativi e formativi, oggi, deve potere essere progettato per "coltivare le qualità umane che non sono necessariamente inculcate dalla formazione tradizionale" [...] e "formare gli individui in modo tale che siano innovativi, capaci di evolversi e di adattarsi ad un mondo in rapida trasformazione e di assimilarne i cambiamenti" (Delors, 1997, p. 63).

L'Agenda 2030 suggerisce nuove geografie del lavoro (Alessandrini, 2017), pone l'enfasi sulle profondità delle disuguaglianze. Esse interpellano la pedagogia a riflettere sulle possibili leve educative per promuovere una società giusta, solidale, inclusiva.

Il mondo del lavoro sta mutando molto rapidamente: da una parte i cosiddetti *green jobs* rappresentano un tema rilevante. Nel 2017 infatti si registra una vera e propria accelerazione della propensione delle imprese ad investire nel *green*: in Italia ben 209mila aziende hanno investito, o intendono farlo entro la fine dell'anno, sulla sostenibilità e l'efficienza, con una quota sul totale (15,9%) che ha superato di 1,6 punti percentuali i livelli del 2011 (14,3%)" (Fondazione Symbola 2017); dall'altra però permane alto il numero dei Neet (Not in Education, Employment or Training) che rappresentano un fenomeno grave che genera una legittima preoccupazione. L'incidenza dei Neet in Italia è più elevata rispetto agli altri Paesi europei. L'OECD, che ogni anno analizza il benessere sociale e i principali trend nei 34 Paesi industrializzati, nel suo rapporto "Uno sguardo sulla società 2016 – Riflettore sui giovani" (OECD, 2016), evidenzia che la percentuale di Neet in Italia era, prima del 2007, attorno al 20%, 4 punti sopra la media. Fra il 2007 e il 2014 il tasso è aumentato al 27%. Dal 2015 si è evidenziata una modesta riduzione della percentuale, equivalente a quasi 2,5 milioni di Neet, comunque al di sopra dei livelli pre-crisi e quasi il doppio della media OECD (15%).

Anche l'accelerazione dell'innovazione tecnologica, e il connesso il tema dell'Industry 4.0, ha ricadute sia a livello professionale sia a livello formativo e chiama in causa la necessità di rileggere in profondità il tema delle competenze, dei percorsi educativi e dell'occupabilità. La riflessione pedagogica è chiamata a decifrare criticamente l'ambiguità del progresso tecnologico, al fine di delineare sia percorsi formativi legati alle *skills* per l'innovazione (Global Innovation Index, 2014) sia progettualità educative rivolte all'umanizzazione dell'innovazione tecnologica in atto, digitale e immateriale.

In particolare l'obiettivo n. 8 dell'Agenda 2030 si focalizza sulla "produttività economica attraverso la diversificazione, il progresso tecnologico e l'innovazione, anche con attenzione all'alto valore aggiunto e ai settori ad elevata intensità di lavoro" e, parimenti sulla promozione della "politiche orientate allo sviluppo,

che supportino le attività produttive, la creazione di posti di lavoro dignitosi per tutti, l'imprenditoria, la creatività e l'innovazione, e che incoraggino la formalizzazione e la crescita delle piccole-medie imprese".

Le disuguaglianze di reddito internazionali oggi sono l'esito di una disumanizzante crescita economica. Secondo Stiglitz (2013), il reddito non è l'unico elemento da considerare; altri sono importanti, come ad esempio l'accesso alla giustizia e alla salute o a una buona alimentazione, la partecipazione alle decisioni politiche, le opportunità educative. Emerge un divario tra high skills e conoscenze e competenze di base (Moretti, 2014); questo fenomeno è rinvenibile anche in Italia: secondo le indagini PIAAC – Italia, in una scala da uno a cinque, che individua il possesso delle competenze di base, il 70% degli italiani dai 16 ai 65 anni non arriva al livello di sufficienza, relegando il Paese agli ultimi posti della graduatoria internazionale (Isfol, 2013).

Secondo una ricerca dell'OECD "Oecd, Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability" del 2015, in tutti i Paesi il rischio per un giovane di diventare Neet è maggiore per chi possiede qualifiche e competenze basse; Il fenomeno dei Neet evidenzia che l'Italia, oltre ad essere connotata da un "degiovanimento" demografico, presenta "una riduzione di peso e ruolo dei giovani nella società e nel mondo del lavoro" (Rosina, 2015, p. 9); giovani che sono più spettatori che protagonisti, "lo spreco del potenziale e la svalutazione del loro capitale umano rappresentano la peggiore sconfitta dell'Italia in questa prima parte del XXI secolo. Una sconfitta che impoverisce il presente e corrompe la qualità del futuro" (Rosina, 2015, p. 10). "La pedagogia può e deve confrontarsi con il tema del contrasto alle disuguaglianze ed alla fragilità del capitale umano" (Alessandrini, 2015, p. 26); avversare le distorsioni umane e ambientali richiede "l'assunzione di nuove forme di responsabilità, capacità di partecipazione, comprensione, interpretazione, scelta e realizzazione promuovendo, al contempo, atteggiamenti di coerenza e di autodominio in vista di finalità comunitarie" (Costa, 2016, p. 65).

Le "periferie umane" (papa Francesco, 2013, n.46), che sono anche culturali e sociali, richiamano la necessità di un apprendimento permanente che permetta, attraverso "Learning and Human Grids" (Vischi, 2014), di "capacitare il cittadino ad orientare le proprie scelte, potenziare la propria capacità di essere competente per l'azione e in grado di realizzare un proprio progetto di vita. Nel passaggio al *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più correlato ad un bisogno produttivistico a cui dover far corrispondere un set di opportunità definite e collegate ai contesti formali, quanto piuttosto alla testimonianza di una nuova centralità del soggetto, che diventa da un lato responsabile del processo di creazione dei significati e, dall'altro, della natura generativa della competenza di apprendere ad apprendere per sé e per il contesto in cui sceglie di agire" (Costa, 2016, p. 76).

## 2. Giovani e università, tra Alta Formazione e responsabilità

Le severe analisi relative all'occupazione e alle competenze dei giovani pongono all'attenzione del sapere pedagogico l'obiettivo n.4 dell'Agenda 2030: *Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*. Secondo l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (Avsis) "da un'osservazione complessiva dei dati relativi all'Italia per il periodo compreso tra l'autunno del 2016 e la prima metà del 2017 emerge un miglioramento riguardo l'aumento del tasso di completamento degli studi terziari per i 30-

34enni, salito al 26,2% dal 25,3% dell'anno precedente" (Asvis, 2017, p. 60). Secondo i dati pubblicati dall'OCSE nel 2017, "la percentuale di adulti in possesso di una laurea come livello più alto d'istruzione è la seconda più bassa tra i Paesi dell'OCSE dopo il Messico e il tasso di conseguimento di una prima laurea è del 35%, il quarto tasso più basso dei Paesi dell'OCSE dopo l'Ungheria, il Lussemburgo e il Messico. Solo il 18% dei 25-64enni ha completato gli studi di livello terziario in Italia, il 4% con una laurea di primo livello e il 14% con una laurea magistrale (secondo livello) o un livello equivalente. La media OECD è due volte più elevata (37%) per questa coorte. Per i giovani adulti (25-34 anni) la differenza è più contenuta: in Italia il 26% ha conseguito una laurea rispetto al 43% in media nei Paesi dell'OECD. La percentuale di 25-34enni con un titolo di studio superiore come più alto livello d'istruzione è cresciuta dal 10% nel 2000 al 26% nel 2016, un aumento di 16 punti percentuali in linea con la media OECD" (OECD, 2017).

Negli ultimi decenni, la formazione universitaria in Italia ha subito notevoli trasformazioni. Da esperienza elitaria è divenuta opportunità diffusa, coinvolgendo un numero sempre maggiore di giovani; dall'altra parte però la Formazione Superiore viene considerata più come "merce privata" (Walker, 2006) riducendola ad un prodotto misurabile e quantificabile; ha perso negli ultimi anni, anche sotto la spinta della crisi economica e sociale, la sua funzione culturale, che è necessaria per generare una visione politica autentica, per adempiere alla sua non trasferibile funzione pubblica e sociale. Occorre, per dirla con M. Nussbaum, recuperare "quei saperi che sono indispensabili a mantenere la democrazia" e se questo non avvenisse "i paesi di tutto il mondo ben presto produrrebbero generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare per sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie è appeso ad un filo" (Nussbaum, 2012, pp. 22-23).

Fare esperienza oggi di sostenibilità significa per la pedagogia riflettere sugli eventi, offrire orientamenti valoriali e ipotizzare modalità operative per l'educazione della persona verso la promozione umana e sociale e per una sua partecipazione attiva e responsabile alla vita civile e politica, assumendo la sfida di costruire la cittadinanza planetaria.

Le università, insieme alle scuole e alle famiglie, alle associazioni e alle imprese, designano gli ambienti educativi fondamentali; esse rappresentano un contesto per "allargare i confini della ragione" al fine di saper riconoscere il bisogno di relazioni buone nella società plurale e "compiere una progettazione educativa per la vita in comune, tessuto di pratiche virtuose, di là dall'ottativo delle conferenze internazionali, delle dichiarazioni talora strumentali, degli accordi spesso giuridicamente non vincolanti. Gli atenei sono chiamati ad essere rivolti alla dignità spirituale della persona attraverso la cura dell'operare materiale, all'altezza della dinamicità delle trasformazioni e della pervasività della mediatizzazione del mondo" (Malavasi, 2011, p. XIII). Nella prospettiva di Horizon 2020 le università rivestono un ruolo cardine per la formazione innovativa delle giovani generazioni: esse hanno il compito di stimolare intelligenze e coltivare talenti per affrontare il nuovo che incalza e per sostenere l'impegno dei Paesi membri a migliorare la coesione sociale, l'equità e l'occupabilità. La progressiva armonizzazione dei titoli di studio<sup>1</sup> facilita, per diversi aspetti, le aspettative dell'Unione Eu-

1 Per un approfondimento del tema e per la consultazione di documenti e pubblicazioni sul tema in parola cfr. <http://www.bolognaprocess.it/>

ropea ma richiede un quadro culturale condiviso, dove le identità nazionali e gli interessi comuni possono confrontarsi e rafforzarsi a vicenda per gli studenti, i cittadini, l'Europa.

La nozione di *Internationalization of Higher Education* può essere intesa come una prospettiva politico-culturale in evoluzione, una scelta strategica di fronte all'emergere di nuovi bisogni sociali e all'affermarsi di inedite professionalità; un programma d'azione *glocale*, aperto alla ristrutturazione in chiave trasversale dell'istruzione superiore, "sollecita trasformazioni organizzative di carattere interculturale e sopranazionale che investono i processi che strutturano la formazione e ne configurano la missione strategica, gli ambiti di operatività e il sistema di gestione (dalla selezione alla valutazione), le attrezzature metodologico-didattiche e le dinamiche *lato sensu* relazionali ed etico-educative" (Malavasi, 2010, pp. 35-54).

G. Williams e C. Loader rilevano una responsabilità collettiva che riguarda non soltanto i docenti ma anche gli studenti, la società e il mercato del lavoro: "Le istituzioni di istruzione superiore sono in un certo senso responsabili verso gli studenti e le loro famiglie, verso i datori di lavoro e verso i cittadini. C'è una responsabilità sociale e politica, che ha obiettivi come quello di assicurare che l'università sia accessibile per tutti coloro che possono usufruirne. C'è una responsabilità finanziaria che riguarda l'uso efficiente delle risorse, e c'è infine una responsabilità qualitativa, che riguarda la capacità di raggiungere gli obiettivi fissati" (Williams, Loader, 1990, pp. 1-12). L'università oggi si deve confrontare con le pressioni che provengono dal mondo economico e produttivo, ma anche con fondamentali questioni riguardanti aspetti come il diritto allo studio, il benessere personale, la formazione alla cittadinanza e, più ampiamente, taluni aspetti sostanziali connessi con l'etica pubblica e riguardanti la vita democratica nelle società globali della conoscenza sempre più *immateriale*. La *Learning Society*, connotata "dall'espansione accelerata e tumultuosa del potenziale conoscitivo individuale e collettivo e dalla ricerca [...] di una sempre più ampia libertà di pensiero e di una sempre più estesa partecipazione di tutti e di ciascuno all'elaborazione, alla revisione ed alla gestione dei saperi riconosciuti su scala planetaria" (Sarracino, 2011, p. 41) è una sfida per l'Alta formazione che, in questa prospettiva, non può sottrarsi a farsi veicolo di innovazione per la costruzione della società futura, di una "umanità colta, responsabile e solidale" (Frabboni, 2010, p. 19). Essa, qualificata ad un livello apicale, il terzo ciclo secondo il processo di Bologna, rappresenta il legame tra università e mondo del lavoro; è chiamata a riconoscere la propria responsabilità intergenerazionale e, in dialogo con il mondo del lavoro, a individuare ed esplicitare bisogni e prospettive, delineare obiettivi, modelli e metodi per concorrere a formare competenze e professionalità, tra diritto all'istruzione, equità e innovazione tecnologica. La ricerca pedagogica, nel segno del dialogo multidisciplinare, è sollecitata a indagare il bisogno di relazioni e pratiche virtuose per educare giovani che si presentino nella società come cittadini altamente qualificati, consapevoli, "responsabili, liberi di testimoniare la propria energia creativa, la propria disponibilità socio affettiva, la propria opzione morale, la propria sensibilità estetica, la propria utopia assiologica" (Frabboni, 2010, p. 21).

La *governance* di trasformazioni di tale rilevanza non può prescindere dal piano legislativo delle procedure e del funzionamento del sistema formativo; essa riveste un'importanza culturale ed economica, valoriale ed etica nel delineare l'università come luogo emblematico di sviluppo del capitale umano (Scott, 2005, pp. 439-450), di investimento nelle persone e nell'ambiente, secondo una prospettiva del bene comune che è alla base della progettazione educativa sostenibile e della ricerca di condizioni durevoli di benessere.

L'Alta Formazione è chiamata a riconoscere una specifica responsabilità intergenerazionale; ha necessariamente da confrontarsi con la complessità dei saperi e conoscere le questioni ambientali per individuare ed esplicitare bisogni al fine di delineare obiettivi, modelli e metodi per favorire l'acquisizione di competenze *green*. Un ambito peculiare dell'Alta Formazione è la collaborazione con il territorio per attività di ricerca, finalizzata al reciproco sviluppo e rafforzamento, in modo da fornire allo studente un quadro ampio del significato di lavoro, che richiama categorie pedagogiche quali la ricerca, la creatività, l'impegno, la progettazione responsabile e riflessiva.

Per questo occorre che i percorsi legati all'Alta Formazione siano sorretti da una progettazione educativa sostenibile e connessa, secondo un comune sentire, ad alleanze generative di sviluppo sul territorio; l'intreccio virtuoso tra università e società, *lato sensu*, richiama, secondo una lettura pedagogica, il concetto di valore condiviso (Vischi, 2011). Occorre oggi riassegnare all'università la capacità di reinterpretare la società, di comporre in modo armonico memoria e tensione verso il futuro, storia e innovazione, conservazione, trasmissione e avanzamento del sapere (Anelli, 2017, p.7). Occorre riconoscere la centralità della responsabilità individuale (Nussbaum, 2012) per dispiegare libertà e creatività. Anche nell'Alta Formazione è importante promuovere la cosiddetta *entrepreneurship education* (Costa, Strano, 2016; Morselli, Costa, Margiotta, 2014; Strano, 2015). "Capacitare *entrepreneurship* significa portare le persone a saper pensare e realizzare un proprio progetto di sviluppo lavorativo ed umano. Così, ciascuna persona sarà chiamata alla piena responsabilità della propria dimensione realizzativa (e della propria possibilità di *eudaimonia*), avendola però prima dotata di una serie di strumenti fondamentali in termini di capacità di visione, di qualità progettuale, di capacità di scelta tra opzioni alternative, di forza agentiva e di azione" (Strano, 2016, p. 205).

### 3. Alta Formazione e Alta Scuola per L'ambiente: un caso emblematico di ricerca e formazione per la responsabilità dello sviluppo

"*Educabilità e sostenibilità*: una sfida accessibile per la pedagogia, sulla scia di una consolidata sensibilità epistemologica e tematica. Il compito di formare le persone alla sostenibilità dello sviluppo nelle diverse età della vita a buon diritto può essere definito improcrastinabile, poiché lo sfruttamento indiscriminato delle risorse del pianeta ha causato danni così gravi le cui conseguenze minacciano la stessa possibilità di futuro dell'umanità. Tutto è connesso. La sostenibilità ambientale non può essere disgiunta dalle dimensioni sociali, economiche ed educative della civiltà" (Malavasi, 2017, pp. 10-11). Il tema della sostenibilità ha una notevole rilevanza etico-educativa ed è caratterizzato da uno spiccato carattere multidisciplinare, esso è percepito come uno dei grandi temi su cui fare ricerca e formazione, tra locale e globale che si richiamano continuamente. La possibilità di un "progresso" rispettoso si coniuga con la necessità di cambiare il modello di sviluppo globale, in una prospettiva durevole e inclusiva. Affrontarlo in chiave educativa vuol dire coinvolgere le persone, sensibilizzarle, responsabilizzarle, dare loro la possibilità di accedere a conoscenze scientifiche solide e ben documentate. Richiede una riflessione consapevole sui valori e sulle finalità, allo scopo di orientarsi verso buone pratiche, attraverso spinte gentili "*nudging*" (Thaler, Sustein, 2008), volte a fornire alle persone un "piccolo incentivo per adottare comportamenti adeguati.

In tale direzione l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha creato Alta Scuola per l'Ambiente, nel novero delle Alte Scuole, realtà inedite per interpretare le metamorfosi e la complessità del mondo e per creare scenari migliori attraverso "le forme più appropriate di idee, elaborazioni scientifiche, dottrine e criteri di azione, capaci di orientare il senso delle trasformazioni" (Ornaghi, 2011, p. 5). Il sistema delle Alte Scuole dell'Università Cattolica consta di otto realtà: Alta Scuola in Media, Comunicazione e Spettacolo – ALMED; Alta Scuola Impresa e Società – ALTIS; Alta Scuola per l'Ambiente – ASA; Alta Scuola di Psicologia "Agostino Gemelli" – ASAG; Alta Scuola di Economia e Relazioni internazionali – ASERI; Alta Scuola in Economia Agro-Alimentare – SMEA; Alta Scuola di Economia e Management dei Sistemi Sanitari – ALTEMS; Alta Scuola Federico Stella sulla Giustizia penale – ASGP.

Tra queste, l'Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) rappresenta l'occasione per affrontare la sostenibilità dello sviluppo, con una prospettiva multidisciplinare; le Facoltà da cui trae origine sono quelle di Scienze della Formazione e Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali. È nata nel 2008 e ha sede a Brescia, in un territorio dinamico e attento alle trasformazioni economiche e produttive. Le questioni ambientali hanno una multidimensionalità che richiede una inedita capacità di analisi delle relazioni tra società, istituzioni, imprese, ricerca e formazione. "La tutela dell'ambiente, tra locale e globale, richiama un profondo sentire etico e un'effettiva assunzione di responsabilità volta a perseguire uno sviluppo equilibrato e durevole" (Vischi, 2012, p. 63). L'integrazione tra didattica e ricerca di ASA è il modo più naturale e produttivo per fare alta formazione, valorizzare sinergie ed economie di scopo. Il profilo internazionale di ASA favorisce lo sviluppo delle attività di ricerca. Le tematiche delle *humanities* per l'ambiente sono oggetto di un quadro molto vivace di interesse e azione istituzionale a livello mondiale e offrono opportunità di collaborazione sia per la ricerca sia per la didattica. Non occorre soltanto "aggiornare il linguaggio e i metodi di analisi" o "individuare nuovi paradigmi per comprendere i trend evolutivi che concorrono a qualificare l'apprendimento e la formazione nelle nuove generazioni" quanto "sviluppare ricerche significative in ambito educativo" che richiede "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" (Margiotta, 2017, p. 11).

Da questo angolo di visuale è imprescindibile la proposta di iniziative formative connotate da uno sguardo internazionale e dal fattivo rapporto con le realtà produttive, scolastiche e istituzionali, del territorio. Il modello educativo alla base dei percorsi formativi non solo universitari ha da essere 'umanistico e democratico' affinché l'apprendimento sia e trasformativo (Mezirow, 1991) della realtà, nel senso di critico e creativo, capace di comprendere il presente e prospettico rispetto al futuro (Sterling, 2001).

In questa prospettiva Alta Scuola per l'Ambiente propone nel presente anno accademico la seconda edizione del master di primo livello in "Gestione e comunicazione della sostenibilità" con l'obiettivo di qualificare la professionalità dei partecipanti nell'ottica della sostenibilità, di come gestirla e di come comunicarla. Il master, di durata annuale, fornisce una preparazione avente uno spiccato taglio multidisciplinare; esso infatti attiene agli ambiti delle scienze fisiche, naturali, biologiche, geologiche, agrarie, sanitarie, ma anche a quelli delle scienze psico-sociali, delle scienze pedagogico-educative, delle scienze economiche e giuridiche, delle scienze del turismo e delle scienze della comunicazione. Il master è articola-

to nella prospettiva della formazione *lifelong* attorno ai quattro tipi fondamentali d'apprendimento, come indicati dal rapporto Delors (Delors, 1997, pp. 79 - 90), ancor oggi attuale, a distanza di venti anni<sup>2</sup>: Learning to know, imparare a conoscere cioè acquisire gli strumenti della conoscenza e della comprensione; Learning to do, imparare a fare, in modo da essere in grado di agire nel proprio contesto; *to live together*, imparare a vivere insieme, per riuscire a partecipare e a collaborare con gli altri in tutte le attività umane, alla continua scoperta di sé, dell'altro e degli obiettivi comuni da realizzare; Learning to be imparare ad essere, vale a dire contribuire allo sviluppo totale di ciascuno nelle sue molteplici dimensioni, fisica, spirituale, razionale, psicologica, estetica. Questa prospettiva assume un aspetto poliedrico perché compone apprendimento, sviluppo delle capacità innate e acquisizione di nuove competenze, trasmissione di conoscenze come cognizioni tecniche e scelta antropologica di riferimento per sollecitare gli allievi a discernere le informazioni e a costruire la società sostenibile di domani; risponde in modo pertinente all'obiettivo dell'educazione di offrire la 'bussola' affinché ciascuno sappia orientarsi e possa essere proattivo nel complesso e variegato ambito della sostenibilità, per promuovere azioni di cambiamento per il bene comune. L'esperienza di un master multiforme e variegato, dove si acquisiscono conoscenze tramite lo studio e le lezioni, si lavora in gruppo e singolarmente, si fanno esperienze di *visiting* ecc, è educativa, volta a sviluppare alcune aree di skills dei giovani, e può essere intesa come "leva per lo sviluppo della carriera professionale, come strumento per accrescere *l'empowerment* individuale in chiave di partecipazione attiva all'economia e alla società" (Margiotta, 2012, p. 129).

Nell'affrontare le sollecitazioni poste dalla sfida della crescita, tra locale e globale, nel segno della sostenibilità, è in gioco una *green education* per imparare la cittadinanza planetaria e condividere le risorse della terra, tra partecipazione, formazione continua e ricerca scientifica.

Il fare ricerca pedagogica oggi, tra epistemologie di riferimento e metodologie rigorose, ha da confrontarsi, *iuxta propria principia*, con altri saperi e deve saper cogliere in questo quadro un'occasione di confronto serio ed efficace, risorsa strategica per intraprendere inediti percorsi di sviluppo e di ricerca. In questa prospettiva Alta Scuola per l'Ambiente sta conducendo il progetto dal titolo *CLIC-PLAN Clima in Cambiamento. Piano Locale di Adattamento per comuni lacustri in territorio subalpino a forte vocazione turistica* quale occasione emblematica di ricerca multidisciplinare per coniugare sostenibilità del territorio, pro-

- 2 Per una riflessione sull'attualità del Rapporto Delors a vent'anni dalla sua pubblicazione si veda la rivista "Formazione & Insegnamento", 2/ 2017. Esprime U. Margiotta nell'Editoriale "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. [...] 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" (U. Margiotta, Editoriale, "Formazione & Insegnamento", 2/ 2017, pp. 11-12).

fessionalità e stili di vita. Tale ricerca designa una prospettiva di azione che è intenzione dell'Alta Scuola per l'Ambiente modellizzare, individuando partner interessati a una fruttuosa "contaminazione" per generare nuovi progetti e piani locali di adattamento. Nell'economia dell'articolo l'intento è di mettere in evidenza il ruolo del sapere pedagogico nell'ambito di un progetto multidisciplinare, in cui sono coinvolti sia hard science sia le *humanities*. L'obiettivo generale del progetto è elaborare un modello/prototipo di Piano locale di adattamento partecipato per comuni lacustri in territorio subalpino a forte vocazione turistica attraverso la conduzione di azioni pilota su alcuni emblematici Comuni della sponda bresciana del Lago di Garda. Il progetto in parola è stato finanziato dall'Università Cattolica del Scaro Cuore e coinvolge quattro Facoltà: Scienze matematiche fisiche e naturali; Scienze della Formazione, Scienze politiche e sociali e Psicologia, ha una durata di 30 mesi e prevede cinque fasi: Acquisizione di dati e formulazione di scenari rispetto all'impatto dei cambiamenti climatici in un dato territorio: dimensioni sociale, ambientale ed economica; Definizione della rappresentazione sociale del problema climatico in un dato territorio; Strutturazione di azioni pilota locali volte a coinvolgere nel processo riflessivo diversi portatori d'interesse e a implementare processi partecipativi di analisi delle possibilità di adattamento; Definizione con un gruppo di *stakeholder* di politiche e buone pratiche di adattamento specifiche per il territorio coinvolto: elaborazione di un piano di adattamento locale e comunicazione dello stesso; Generalizzazione dei dati ed elaborazione di un prototipo di piano locale di adattamento partecipato ripetibile in contesti simili.

La pedagogia, sapere teorico e pratico, può contribuire al progetto di ricerca Clic Plan individuando inedite modalità di sviluppo e di cambiamento nell'ottica della sostenibilità; può promuovere la consapevolezza rispetto al tema dei cambiamenti climatici per educare a stili di vita responsabili e sostenibili. Formare cittadini consapevoli richiede di comprendere il tema in prospettiva multidisciplinare e "tradurlo" in sapere esperienziale, attraverso processi formativi che permettano alla comunità sia di accrescere la sensibilità e la consapevolezza sul tema in parola sia di sviluppare un senso di responsabilità per uno sviluppo durevole.

Attraverso una cittadinanza partecipata e responsabile è possibile promuovere un'innovazione culturale, che abbia ricadute sugli stili di vita, a beneficio delle generazioni attuali e di quelle a venire. Adattarsi al cambiamento climatico passa per la conoscenza e per il riconoscimento dell'importanza del rapporto uomo – ambiente, della relazione tra identità e appartenenze. È necessario "promuovere la riscoperta del valore della solidarietà interumana, nella convinzione pedagogica che soltanto esso può addurre l'avvento di un assetto comunitario. La comunità locale, per diventare educante, implica la ferma decisione dei partecipanti a perseguire circostanziati traguardi di sviluppo, nella reale consapevolezza della profonda e dinamica appartenenza a un programma operativo globale ispirato da precisi valori" (Pati, 1996, p. 6) che richiama la responsabilità educativa, l'impegno, la sostenibilità. Formazione e ricerca pedagogica per alleanze generative di sviluppo a beneficio dei giovani, delle generazioni future.

### Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2014). The Global Innovation Index 2014. The Human Factor in Innovation.  
Alessandrini, G. (Ed.) (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.  
Alessandrini, G. (2017). Utopia contro disuguaglianza, giustizia contro potere, investimento in educazione contro la grande fuga. *Formazione&Insegnamento*. 15/2, 19-30.

- Alessandrini G. (2015). Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro. *Formazione&Insegnamento*, 13/1, 23-31.
- Anelli, F. (2017). Editoriale. Prospettive e missione delle università in Europa. *Vita e Pensiero*, 2, 5-14.
- Asvis (2017). L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. [http://asvis.it/public/asvis/files/Rapporto\\_ASviS\\_2017/REPORT\\_ASviS\\_2017\\_WEB.pdf](http://asvis.it/public/asvis/files/Rapporto_ASviS_2017/REPORT_ASviS_2017_WEB.pdf)
- Chabay, I. (2018). Lo sviluppo parte dai contesti, *IlSole24Ore*. 18/02/2018. Retrieved from <http://nova.ilsole24ore.com/progetti/lo-sviluppo-parte-dai-contesti/>
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare*. *Formazione&Insegnamento*, 14/2, 63-78.
- Costa, M., Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 39, 19-31.
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da J. Delors*, Roma: Armando.
- Frabboni, F. (2010), *La scuola rubata*, Milano: FrancoAngeli.
- Galeri, P. (2003). Uomo-ambiente per un'antropologia dell'educazione sostenibile. In Malavasi P. (Ed.). *Per abitare la terra, un'educazione sostenibile* (pp. 153-182), Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- ISFOL (2013), *PIAAC-OCSE Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*. Retrieved from [http://www.isfol.it/piaac/Rapporto\\_Nazionale\\_Piaac\\_2014.pdf](http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf)
- Malavasi, P. (2017). Introduzione. In Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P. & Pinto Minerva, F. (Eds.). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 9-14). Lecce – Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2011). Introduzione. In P. Malavasi (Ed.). *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano* (pp. IX-XIII), Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2010). Progettazione pedagogica, governance del cambiamento organizzativo, sviluppo del capitale umano. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 35-54). Milano: Guerini.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Margiotta U. (2017). Editoriale. Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione&Insegnamento*. 15/2, 11-15.
- Margiotta, U. (2015) *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2015). EDITORIALE. Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo. *Formazione&Insegnamento*, 13/1, 11-20.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-164). Milano: Bruno Mondadori.
- Maritain, J. (1995). *La persona umana e il bene comune*, Brescia: Morcelliana.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey – Bass Inc.
- Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (2017). *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (SNSvS)*". Retrieved from [http://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio\\_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs\\_ottobre2017.pdf](http://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs_ottobre2017.pdf)
- Moretti, E. (2014). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Morselli, D., Costa, M., Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the change Laboratory. *International Journal of Management Education*, 30, 1-16.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive tecniche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.

- OECD (2016). Uno sguardo sulla società 2016 – Riflettore sui giovani. Retrieved from <https://www.oecd.org/italy/sag2016-italy.pdf>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017* – OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>
- Orefice, P. (1993). *Didattica per l'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ornaghi L. (2011), Le Alte Scuole: laboratorio della leadership futura”, in AA.VV., *L'intelligenza della realtà. L'università in un mondo che cambia* (pp. 5-7), Milano: Vita e Pensiero.
- Papa Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si. Sulla cura della casa comune*.
- Papa Francesco (2013). Esortazione apostolica *Evangelii gaudium*.
- Rosina, A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita & Pensiero.
- Sarracino, V. (2011), *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*, Pisa: ETS.
- Scott, P. (2005). Ethics 'in' and 'for' Higher Education. *Higher Education in Europe*, 29 (4), pp. 439-450.
- Symbola, *GreenItaly. Rapporto 2017*. Retrieved from [http://www.symbola.net/assets/files/GreenItaly%2017\\_1509970511.pdf](http://www.symbola.net/assets/files/GreenItaly%2017_1509970511.pdf)
- Sterling, S. (2001), *Sustainable education. Revisioning Learning and Change*, Devon: Green Books.
- Strano, A. (2016). Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola. *Formazione&Insegnamento*, 14(2), 199-206.
- Strano, A. (2015). Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani. *Formazione&Insegnamento*, 13(1), 109-116.
- Stiglitz, J.E. (2013). *Il prezzo della disuguaglianza. Come la società divisa di oggi minaccia il nostro futuro*. Torino: Einaudi.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, in <http://undocs.org/A/RES/70/1>
- UNDP (2010). *Human Development Report 2010. The real wealth of Nations: Pathways to human Development*, New York: Palgrave.
- Vacchelli, O. (2017). *Pedagogia dell'ambiente. Sostenibilità, ricerca e formazione nel contesto dell'Unione Europea*. Lecce – Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2012). *Temi e prospettive dell'alta formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2011). *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra responsabilità sociale e progettualità formativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vischi, A. (Ed.). (2014). *Learning city, human grids. Governance, processi formativi, conoscenza scientifica*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies: a Capabilities Approach*. Maidenhead, Open University Press.
- Williams, G., Loader, C. (1990). The importance of quality and quality assurance. In C. Loader (ed.), *Quality Assurance and Accountability in Higher Education* (pp. 1-12), London: University of London Institute of Higher Education.



---

Ricerche ed Esperienze  
Inquire and Experiences







# Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggerimenti da uno studio pilota

## Inclusion and teachers' attitudes towards students with Autism Spectrum Disorder: reflections from a pilot study

Paola Aiello

Università degli Studi di Salerno - paiello@unisa.it

Diana Carmela Di Gennaro

Università degli Studi di Salerno - ddigennaro@unisa.it

Laura Girelli

Università degli Studi di Salerno - lgirelli@unisa.it

John Gregory Olley

University of North Carolina - greg.olley@cidd.unc.edu

### ABSTRACT

In recent years, international educational policies and documents have outlined a new profile of teacher competencies, highlighting the need to start from their personal sphere to build the professional dimension in an inclusive direction. In this regard, a construct on which the research has focused attention is that of attitudes as a variable that influences the success of inclusion processes especially in the presence of students with complex disorders such as those of the autistic spectrum, assuming that the presence of a deficit in the area of social interaction makes social participation very difficult to achieve. In the wake of these considerations, the present study is aimed at the validation of the Autism Attitude Scale for Teachers (AAST, Olley et alii, 1981) as a means of assessing teachers' attitudes toward students with autism spectrum disorder, outlining its possible utility for future research aimed at analyzing one of the supporting dimensions of the concept of inclusive competence.

Negli ultimi anni le politiche educative e i documenti in ambito internazionale hanno delineato un nuovo profilo di competenze per i docenti muovendo dal presupposto che occorre partire dalla loro sfera personale per costruire in direzione inclusiva la dimensione professionale. A tal proposito, un costrutto sul quale la ricerca ha posto l'attenzione è quello degli atteggiamenti in quanto variabile che condiziona il successo dei processi di inclusione soprattutto in presenza di alunni con disturbi complessi come quelli dello spettro autistico, nella diffusa considerazione che la presenza di un deficit nell'area della componente sociale rende molto difficile l'auspicata partecipazione sociale. Sulla scia di tali considerazioni, il presente studio è volto alla validazione della Autism Attitude Scale for Teachers (AAST, Olley et alii, 1981) che rileva gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disturbo dello spettro autistico, prospettandone una possibile utilità ai fini di indagini orientate a cogliere una delle dimensioni portanti del costrutto di competenza inclusiva.

### KEYWORDS

Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Teacher Competencies; Attitudes; Teacher Training. Inclusione; Disturbi dello Spettro Autistico; Competenze; Atteggiamenti; Formazione Docente.

\* Paola Aiello, è autrice dei paragrafi "Introduzione" e "Conclusioni" ed è Coordinatore scientifico della ricerca; Diana Carmela Di Gennaro è autrice del paragrafo "Gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: revisione della letteratura"; Laura Girelli è autrice del paragrafo "Metodologia"; John Gregory Olley è co-coordinatore scientifico della ricerca.

## Introduzione

Negli ultimi anni, in un quadro più generale di riforma della scuola (Legge 13 luglio 2015 n. 107), in Italia si è registrata la necessità di costruire un nuovo profilo di competenze per i docenti (sia curricolari sia di sostegno) al fine di consentire la realizzazione di pratiche inclusive nei contesti scolastici.

A questo proposito, la normativa italiana ha cercato di rispondere alle criticità di implementazione dell'inclusione, evidenziate da varie ricerche (Demo, 2014; Canevaro *et alii*, 2011; Associazione TRELLE *et alii*, 2011; Ianes *et alii*, 2010; Canevaro *et alii*, 2009), offrendo ai docenti una serie di opportunità di formazione, iniziale ed in servizio, per incidere in maniera più efficace sulla realizzazione del processo inclusivo.

Con tale finalità, alle istituzioni scolastiche è stato richiesto di progettare attività formative da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa e rivolte anche ai docenti curricolari sulle tematiche di tradizionale pertinenza della formazione sul sostegno (D.L.13 aprile 2017 n. 66, Articolo 13).

Di fatto, coerentemente con le politiche educative europee che hanno definito il profilo di competenze dei docenti inclusivi nel documento *Profile of Inclusive Teachers* (EADSNE, 2012), nel nostro Paese si è registrata una certa sensibilità verso questo modo di intendere la professionalità docente al fine di garantire una corresponsabilizzazione piena di tutti i docenti nelle dinamiche di inclusione. L'impostazione appare, infatti, recepire l'importanza della *collegialità* e della *corresponsabilità* degli insegnanti, laddove un sistema educativo come quello italiano prevede la presenza di figure professionali diverse che possono però agire in maniera sinergica e complementare, armonizzando competenze, obiettivi ed esperienze in ragione di una didattica che possa definirsi realmente inclusiva (Aiello *et alii*, 2014).

Il documento, in particolare, evidenzia che occorre partire dalla sfera personale degli insegnanti per costruire in direzione inclusiva la dimensione professionale, evidenziando "i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità" (EADSNE, 2012, p. 7).

L'articolazione delle competenze cui si fa riferimento nel documento recepisce le suggestioni delle diverse concettualizzazioni prodotte nel tempo relativamente al costrutto di "competenza", evidenziando, in tal senso, l'importanza del sapere (conoscenze) e del saper fare (abilità) come capacità di gestire una situazione professionale complessa e, nel contempo, della dimensione del saper essere e/o saper agire (Le Boterf, 1994) in quanto aspetto rilevante di una professione che richiede di effettuare "scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche inclusive e coerenti con i piani degli studi individualizzati" (D.L.13 aprile 2017 n. 66 Articolo 13, p. 10).

Le varie definizioni del concetto di competenza, infatti, sembrano convergere verso una visione di quest'ultima quale processo dinamico che consente la mobilitazione e l'orchestrazione di differenti risorse cognitive, comprendenti non soltanto la dimensione dei *savoirs* e delle *capacités*, ma anche altre risorse con funzione normativa, come gli atteggiamenti, i valori e le disposizioni naturali (Perrenoud, 2001).

In tal senso, il concetto di competenza includerebbe componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, comportamentali che incidono inevitabilmente sulle *intenzioni ad agire* generate dall'interazione costante tra il sistema del sé (in cui confluiscono conoscenze concettuali e procedurali, la dimensione valoriale, le attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e

del contesto lavorativo, ecc.) e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare (Pellerey, 2011).

In questa prospettiva, il *Profile of Inclusive Teachers*, partendo dai quattro valori fondamentali associati al paradigma dell'inclusione, indica specifiche aree di competenza, operazionalizzando tale costrutto in termini di *atteggiamenti, conoscenze e abilità*.

Nello specifico, il documento individua "Attitudes and beliefs" che sottendono ciascuna area di competenza prendendo in considerazione le predisposizioni ad agire degli insegnanti; tali predisposizioni richiederebbero il ricorso ad una serie di strategie che possono essere inibite o favorite dagli atteggiamenti, comunemente intesi come "a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution or event" (Ajzen, 2005, p. 5).

La letteratura scientifica già da tempo ha rilevato che gli atteggiamenti verso le persone "con disabilità" rappresentano un'importante variabile che condiziona il successo dell'inclusione (Sharma *et alii*, 2017; Aiello *et alii*, 2016; 2016; Saloviita & Schaffus, 2016; Sharma & Sokal, 2015; Hassanein, 2015; Fiorucci, 2014; Mura, 2014; Taylor & Ringlaben, 2012; Forlin *et alii*, 2011; Davis & Layton, 2011; Canevaro *et alii*, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Ianes *et alii*, 2010; Loreman *et alii*, 2007); un fattore predittivo che è stato considerato in altri paesi europei nel prendere decisioni circa l'organizzazione del sistema scolastico e l'inserimento nelle scuole ordinarie degli alunni con disabilità (Santos *et alii*, 2013; Galet *alii*, 2010; Florian & Rouse, 2009; Alghazo *et alii*, 2003; Avramidis & Norwich, 2002; Knight, 1999).

In particolare, alcuni studi hanno registrato una tendenza ad inibire determinate strategie di azione in presenza di alunni con disturbi complessi come quelli dello spettro autistico in contesti classe inclusivi (Segall & Campbell, 2012; Park & Chitiyo, 2011; Emam & Farrell, 2009), nella diffusa considerazione che la presenza di un deficit nell'area della componente sociale rende molto difficile l'auspicata partecipazione sociale.

Dunque, al fine di favorire il successo dell'inclusione scolastica per tali alunni, in una rinnovata visione della formazione dei docenti, appare fondamentale non solo favorire l'acquisizione di conoscenze e di abilità didattico-metodologiche ma anche intervenire su quegli atteggiamenti che possono influenzare negativamente l'intenzione ad agire in favore dell'inclusione.

Pertanto, è apparso utile individuare uno strumento di rilevazione degli atteggiamenti dei docenti verso gli alunni con disturbo dello spettro autistico nei contesti scolastici ordinari per far emergere le criticità relative a questo specifico aspetto della competenza e successivamente identificare possibili strategie di intervento.

Con tale finalità, è stato condotto il presente studio volto alla validazione della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley *et alii*, 1981) che rileva gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disturbo dello spettro autistico.

Lo strumento si offre alla ricerca educativa sul tema dell'inclusione scolastica prospettandone una possibile utilità ai fini di indagini orientate a cogliere una delle dimensioni portanti del costrutto di competenza inclusiva.

## **1. Gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: revisione della letteratura**

Rispetto alla vasta letteratura scientifica sul tema degli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione e verso la disabilità in generale, gli studi che hanno indagato

gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbi dello spettro autistico (DSA) sono relativamente pochi seppur assolutamente rilevanti in quanto consentono di individuare alcune variabili che influenzano la sfera percettiva degli insegnanti in relazione agli studenti con tale sindrome (Humphrey & Symes, 2013; Park & Chitiyo, 2011; Cassady, 2011; Robertson *et alii*, 2003; Simpson *et alii*, 2003).

Dalla revisione della letteratura scientifica esistente sul tema degli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli studenti con DSA emergono dati abbastanza contrastanti: se da una parte si registrano atteggiamenti complessivamente positivi, dall'altra si evidenziano anche molte preoccupazioni legate soprattutto alle problematiche comportamentali e alla mancata interazione sociale di questi studenti.

Lo studio condotto da Park e Chitiyo (2011) con un gruppo di insegnanti americani ha utilizzato la *Autism Attitude Scale for Teachers* (Olley *et alii*, 1981) per indagare le percezioni dei docenti rispetto agli studenti con DSA, evidenziando la presenza di atteggiamenti positivi, soprattutto da parte delle docenti più giovani.

La ricerca realizzata da Rodriguez *et alii* (2012) riporta le percezioni positive nell'approccio didattico ad alunni con DSA di un gruppo di insegnanti di sostegno spagnoli e la convinzione di questi ultimi di essere capaci di influenzare lo sviluppo di tali studenti. L'indagine è stata effettuata attraverso la somministrazione di due questionari: il primo (*Teacher Attitude*), volto ad indagare gli atteggiamenti dei docenti verso l'insegnamento a studenti con DSA, include *items* relativi a differenti dimensioni che attualmente la letteratura scientifica considera come variabili che influenzano le pratiche didattiche in presenza di tali studenti (ad esempio il rapporto con i genitori, le aspettative dei docenti rispetto all'apprendimento dei propri discenti, le risposte emotive, ecc.); il secondo (*Needs Questionnaire*) mira ad indagare i bisogni dei docenti relativamente alle specifiche pratiche didattiche da adottare in presenza di studenti con DSA; si tratta di un questionario costituito da 22 *items* e costruito sulla base della Scala dei bisogni familiari (Dunst *et alii*, 1988).

Lo studio condotto da Segall e Campbell (2012) in Georgia (USA) ha utilizzato l'*Autism Inclusion Questionnaire* comprendente sei sezioni: la prima è relativa ai dati anagrafici e professionali (*Demographic Information*); la seconda riguarda le conoscenze sui disturbi dello spettro autistico (*Knowledge of Autism Spectrum Disorders*); la terza concerne le opinioni sull'educazione inclusiva (*Opinions about Inclusive Education*); la quarta comprende *items* sui comportamenti degli studenti con DSA in classe (*Classroom Behaviors*); la quinta presenta un elenco di pratiche e strategie didattiche volte a favorire l'inclusione di tali studenti (*Classroom Practices*); la sesta contiene un solo item che offre ai partecipanti la possibilità di prendere parte ad attività di ricerca future. I risultati dello studio hanno evidenziato atteggiamenti significativamente più positivi da parte dei docenti di sostegno rispetto a quelli curricolari verso l'inclusione di studenti con DSA.

Humphrey & Symes (2013) hanno coinvolto nella loro ricerca insegnanti e personale amministrativo di alcune scuole del Regno Unito indagando i loro atteggiamenti, le esperienze e le conoscenze relativamente all'inclusione degli studenti con DSA. Il questionario somministrato è composto da 58 *items* volti a recipere informazioni socio-demografiche ed esperienza didattica, percezioni verso l'inclusione, esperienza e conoscenza dei disturbi dello spettro autistico, l'influenza che possono esercitare gli studenti con DSA sul processo di inclusione, le capacità di fronteggiare comportamenti associati all'autismo e vantaggi e svantaggi legati all'integrazione degli studenti con autismo nelle scuole comuni. Gli

*items* sono stati recuperati e adattati dallo studio condotto nel 2001 da McGregor & Campbell. I risultati mostrano che i partecipanti, nel complesso, hanno atteggiamenti positivi verso l'inclusione degli studenti con DSA.

Lo studio condotto da Cassidy (2011) con un gruppo di docenti curricolari americani ha indagato i loro atteggiamenti verso l'inclusione di studenti con DSA e con disturbo del comportamento emotivo. I risultati hanno evidenziato una maggiore propensione dei docenti verso l'inclusione dei primi rispetto ai secondi. Il questionario somministrato, sviluppato dal ricercatore stesso, è costituito da 15 domande volte a valutare le opinioni dei docenti coinvolti relativamente ai benefici di includere uno studente con bisogni educativi speciali, le preoccupazioni legate all'insegnamento a studenti con disabilità e le credenze su quanto gli atteggiamenti possono influenzare il processo di inclusione.

In contrasto con tali evidenze, alcuni studi hanno registrato, invece, atteggiamenti negativi da parte degli insegnanti nei confronti degli studenti con DSA.

Ad esempio, Chung *et alii* (2015) hanno condotto uno studio che ha coinvolto un campione di convenienza costituito da 234 docenti curricolari e di sostegno americani di ogni ordine e grado di scuola. Il questionario somministrato, volto a rilevare gli atteggiamenti dei docenti verso uno studente con DSA, è una versione revisionata dello strumento elaborato nel 2007 da Harnum, Duffy & Ferguson che presenta due scenari ai partecipanti: il primo descrive i comportamenti più comuni di uno studente con DSA (ecolalia, tendenza a giocare da solo, mancata interazione sociale, ossessione per alcuni oggetti, ecc); il secondo presenta i comportamenti di uno studente con sviluppo tipico (rispetto delle regole in classe, disponibilità all'interazione e alla condivisione con i compagni, partecipazione a diverse attività didattiche, ecc.). Ai partecipanti è stato poi richiesto di leggere sette affermazioni relative allo studente descritto in ciascuno scenario e di indicare il livello di accordo o disaccordo. I risultati hanno evidenziato atteggiamenti negativi da parte degli insegnanti verso lo studente con DSA rispetto allo studente con sviluppo tipico, mettendo in luce la percezione maggiormente negativa dei docenti curricolari rispetto ai colleghi di sostegno.

Ashburner, Zivaini e Rodger (2010) hanno esaminato, mediante uno studio caso-controllo, gli atteggiamenti di un gruppo di insegnanti australiani nei confronti della performance scolastica di 28 studenti con DSA, evidenziando che il 50% di questi era considerato insufficiente sotto il profilo accademico.

Emam e Farrell (2009) hanno condotto un'indagine esplorativa nel Regno Unito avvalendosi di interviste semi-strutturate e di un'attività di osservazione non partecipata all'interno e all'esterno dei contesti classe utilizzando un campione composto da insegnanti e *teaching assistants*; i risultati hanno evidenziato che il rapporto tra docenti e studenti con DSA è influenzato negativamente dalla presenza di tensioni riconducibili al deficit nella sfera sociale ed emotiva di tali studenti.

McGregor e Campbell (2001) hanno indagato gli atteggiamenti verso l'inclusione degli studenti con DSA nelle scuole ordinarie di un gruppo di docenti curricolari e di sostegno scozzesi somministrando un questionario sugli aspetti positivi e negativi dell'inclusione, sulle opinioni circa le capacità degli insegnanti di fronteggiare la complessità dei DSA e sui fattori che possono favorire l'inclusione degli studenti con tali disturbi. I risultati hanno evidenziato la presenza di preoccupazioni circa l'impatto negativo sugli studenti con sviluppo tipico, soprattutto in relazione alla possibile carenza di attenzione da parte di questi ultimi e in generale rispetto alla gestione della classe. Per tali ragioni, solo il 47% dei docenti di sostegno e il 35% dei docenti curricolari si è dimostrato favorevole alla piena inclusione degli studenti con autismo.

In uno studio simile, Mavropoulou e Padeliadu (2000) hanno indagato le percezioni di un gruppo di docenti greci circa gli studenti con DSA evidenziando che solo il 55% degli insegnanti curricolari e il 37% dei docenti di sostegno mostrava atteggiamenti positivi verso l'idea di inclusione di questi studenti. Il questionario utilizzato per lo studio è stato costruito sulla base di ricerche precedenti (Stone & Rosenbaum, 1988; Szatmari *et alii*, 1994) e in considerazione della letteratura scientifica esistente sul tema. Nello specifico, gli item riguardano l'eziologia della sindrome, le conoscenze generali sull'autismo e le opinioni dei docenti relativamente al trattamento del disturbo.

Al di là della rilevazione di atteggiamenti positivi o negativi da parte dei docenti verso gli studenti con DSA, è importante sottolineare che la letteratura scientifica su questo specifico tema sembra suggerire la presenza di alcuni fattori predittivi.

Il primo fattore riguarda la formazione specifica e l'aggiornamento professionale sui temi della disabilità e dei bisogni educativi speciali; alcuni studi rilevano, infatti, che gli insegnanti di sostegno e, più in generale, i docenti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione, mostrano atteggiamenti maggiormente positivi (Segall & Campbell, 2012; Horrocks *et alii*, 2008) in quanto sviluppano una conoscenza più profonda dei disturbi dello spettro autistico, acquisiscono competenze metodologiche e relazionali specifiche e maturano esperienze professionali che aumentano il loro senso di auto-efficacia (Leblanc, Richardson, & Burns, 2009; Rodríguez *et al.*, 2012).

Un altro fattore predittivo sembra essere anche il genere; le donne mostrano atteggiamenti più positivi verso gli studenti con DSA, interagendo con questi ultimi in maniera più naturale ed empatica (Park & Chitiyo, 2011), confermando in tal senso quanto riportato in letteratura rispetto alla loro maggiore sensibilità e capacità relazionale nei confronti delle diverse forme di disabilità (Forlin, Kawai & Higuchi, 2015);

Il grado di scuola in cui operano gli insegnanti rappresenta un altro fattore predittivo in quanto alcuni studi riportano che i docenti della scuola secondaria mostrano atteggiamenti negativi rispetto ai docenti della scuola primaria (Chung *et alii*, 2015; Park & Chitiyo, 2011). Ciò potrebbe essere riconducibile alla maggiore quantità di tempo che gli insegnanti della scuola primaria trascorrono insieme agli studenti con DSA rispetto ai colleghi della scuola secondaria in quanto la ricerca mostra una correlazione positiva tra l'esperienza ed il contatto diretto degli insegnanti con gli studenti con DSA e i loro atteggiamenti verso l'inclusione di questi ultimi (Segall & Campbell, 2012; McGregor & Campbell, 2001).

Un altro aspetto che influenza il modo in cui gli atteggiamenti si sviluppano è legato alla percezione dei docenti circa le risorse disponibili in relazione, nello specifico, al supporto di un team di esperti e al sostegno di figure specializzate in classe (Rodríguez *et alii*, 2012; Harrower & Dunlap, 2001; Werts *et alii*, 1996).

## 2. Metodologia

### *Obiettivo*

In questa prima fase, l'obiettivo dello studio è quello di fornire una versione tradotta e validata della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley *et alii*, 1981) che rileva gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico.

### Procedura e partecipanti

Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione, in presenza e online, di un questionario e la successiva analisi dei dati.

Il campione utilizzato per lo studio è composto da 306 docenti in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado della regione Campania che hanno partecipato ad una serie di attività formative sul tema dell'autismo. La maggior parte del campione è di sesso femminile (85.5%); l'età dei partecipanti è compresa tra i 25 e i 56 anni. L'85.9% del campione è costituito da docenti di sostegno; il 44.4% insegna presso la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, mentre il resto degli insegnanti lavora presso la scuola secondaria di I e II grado.

I questionari sono stati somministrati in presenza (in entrata e in uscita) nell'ambito del Master e del Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale in "Didattica e psicopedagogia dei disturbi dello spettro autistico" che si sono svolti presso l'Università degli Studi di Salerno nell'A.A. 2016/2017; inoltre, sono stati somministrati online (44.8%) durante un corso di formazione che ha coinvolto docenti provenienti da diversi istituti scolastici della Campania, in particolare nelle province di Caserta e Benevento.

### Strumento

Lo strumento utilizzato è un questionario suddiviso in due sezioni: una prima parte riguardante i tratti d'identità personale e professionale dei partecipanti; una seconda parte costituita da una versione revisionata e tradotta della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley et alii, 1981), che rileva gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disturbo dello spettro autistico. Lo strumento originario è composto da 14 *items* suddivisi in due sezioni (Form A e Form B) e presenta buone caratteristiche psicometriche.

Una volta ottenuto il consenso da parte degli autori, la scala è stata tradotta in lingua italiana, prestando particolare attenzione ai contenuti degli *items* affinché si adattassero al contesto italiano. Per tale ragione, alcuni *items* sono stati modificati e altri due *items* per ogni sezione sono stati aggiunti.

La prima versione revisionata della scala AAST è pertanto costituita da due sezioni (Form A e Form B) di 9 *items* ciascuna utilizzando una scala Likert a 5 ancoraggi; le categorie di risposta vanno da 1 (*Totalmente in disaccordo*) a 5 (*Totalmente d'accordo*).

### Analisi dei dati

Il processo di analisi dei dati si è articolato in tre passaggi. In una fase preliminare, è stata condotta un'Analisi Fattoriale Esplorativa (Exploratory Factor Analysis, EFA), con il metodo di fattorizzazione dell'asse principale (Principal Axis Factoring, PAF), con rotazione obliqua, al fine di esplorare la struttura fattoriale della scala, attraverso il software IBM SPSS 19.

Successivamente, è stata realizzata un'Analisi Fattoriale Confermativa (Confirmatory Factor Analysis, CFA) volta a testare empiricamente il modello postulato a due fattori della scala AAST, attraverso il software Mplus 6 (Muthen & Muthen, 1998; 2012). La bontà di adattamento del modello ai dati è stata valutata attraverso criteri multipli: l'indice di fit comparativo (Comparative Fit Index, CFI), e indici di fit di approssimazione: il Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), lo Standardised Root Mean Squared Residuals (SRMR) e il rapporto Chi quadrato/gradi di libertà ( $X^2/gdl$ ). Valori soglia di .90 o superiori per il CFI indicano che il modello è accettabile, anche se sarebbero preferibili valori maggiori di .95 (Hu & Bentler, 1999). Valori di .08 o inferiori per l'RMSEA e l'SRMR sono con-

siderati soddisfacenti per una bontà di adattamento del modello (Hu & Bentler, 1999). Riguardo invece il rapporto tra il chi-quadrato e i gradi di libertà, valori inferiori a due sono indicatori di un modello che si adatta bene ai dati (Tabachnick & Fidell, 2007).

Infine, è stata condotta un'analisi della consistenza interna di ciascuna sottoscala mediante alpha di Cronbach.

## Risultati

### Analisi preliminari

La tabella 1 mostra le correlazioni bivariate tra tutti gli *items* della scala AAST, insieme alle medie, le deviazioni standard e gli indici di asimmetria e curtosi per ciascun *item*.

	IC1	IC2	IC3	IC4	IC5	IC6	PC1	PC2	PC3	PC4
<b>IC1</b>	-									
<b>IC2</b>	.40**	-								
<b>IC3</b>	.34**	.25**	-							
<b>IC4</b>	.31**	.24**	.22**	-						
<b>IC5</b>	.38**	.16**	.31**	.37**	-					
<b>IC6</b>	.40**	.18**	.19**	.30**	.35**	-				
<b>PC1</b>	.21**	.07	.18**	.29**	.17**	.10	-			
<b>PC2</b>	-.03	-.05	.04	.01	.04	.07	.28**	-		
<b>PC3</b>	-.11	.06	.12*	.08	.01	.11*	.34**	.31**	-	
<b>PC4</b>	-.12*	.00	.10	.18**	.21	.10	.31**	.27	.21**	-
<b>Media</b>	3.61	3.70	3.81	3.96	3.50	3.98	4.35	4.13	4.13	4.04
<b>DS</b>	.88	.82	.91	.79	.98	.79	.66	.80	.70	.83
<b>Asimmetria</b>	-.46	-.70	-.96	-.78	-.41	-.87	-1.09	-1.15	-.83	-1.23
<b>Curtosi</b>	.04	.75	1.04	.81	-.47	1.58	2.65	1.93	2.10	2.34

Nota. IC = Impatto critico; PC = Presa in carico;

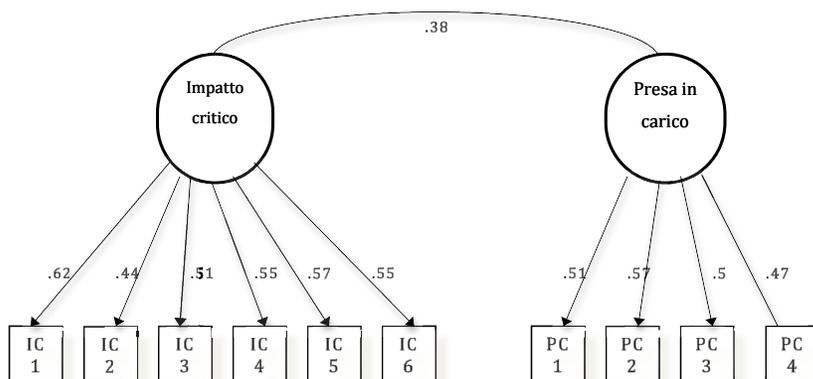
\* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ .

Stima del modello di misura

**Tabella 1. Correlazioni bivariate e statistica descrittiva (media, deviazione standard, indici di asimmetria e curtosi) per ciascun item della AAST**

I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa hanno mostrato che la soluzione adottata a due fattori spiega il 29.99% della varianza e produce una struttura semplice per tutti gli *items*.

Nella fase successiva, è stata condotta un'Analisi Fattoriale Confermativa al fine di testare il modello di misura della versione italiana della scala AAST. I risultati della CFA sono presentati in figura 1, che mostra anche gli indici di fit e i parametri standardizzati per il modello di misura. Tutti gli indici di adattamento indicano che il modello si adatta bene ai dati (Hu & Bentler, 1999; Schreiber *et alii*, 2006). Inoltre, tutte le saturazioni fattoriali sono statisticamente significative ( $p < .001$ ) e i due fattori hanno tra loro una correlazione statisticamente significativa. Tali risultati suggeriscono che il modello di misura ipotizzato per la scala AAST è supportato empiricamente dai dati.



Nota. IC = Impatto critico; PC = Presenza in carico.

**Figura 1. Risultati dell'Analisi Fattoriale Confermativa. Tutti i parametri stimati sono standardizzati e statisticamente significativi ( $p < .001$ ).**

La Tabella 2 mostra i risultati della terza fase di analisi in cui è stata valutata la consistenza interna di ciascuna dimensione della scala tramite l'alfa di Cronbach. Entrambe le dimensioni mostrano una consistenza interna buona/accettabile.

Dimensioni	1	2	N. items	Consistenza interna	Media	DS
1. Impatto critico	-		6	.70	3.76	.56
2. Presenza in carico	.23**	-	4	.60	4.16	.51

**Tabella 2. Correlazioni bivariate tra le due sotto-dimensioni, consistenza interna (alfa di Cronbach) e statistiche descrittive (media e deviazione standard) per ciascuna sotto-dimensione della AAST.**

## Conclusioni

I documenti internazionali sul tema dell'inclusione (EADSNE, 2012; WHO, 2011; UNESCO, 2008; OECD, 2005) hanno suggerito la definizione di un nuovo profilo professionale dei docenti che valorizzi la dimensione personale e valoriale degli insegnanti affinché questi ultimi possano agire "includendo".

In particolare, il *Profile of Inclusive Teachers* (EADSNE, 2012), cui si è fatto riferimento nel presente lavoro, ha delineato un profilo di competenze dei docenti basato non soltanto sull'acquisizione e sullo sviluppo di conoscenze dichiarative e procedurali ma soprattutto sugli aspetti eminentemente impliciti dell'insegnamento, facendo specifico riferimento alla sfera degli atteggiamenti. Influenzando la dimensione intenzionale e i meccanismi decisionali, infatti, gli atteggiamenti costituiscono un importante fattore predittivo dell'agire didattico dei docenti (Aiello *et alii*, 2016) nonché un indicatore essenziale delle differenti strategie di relazione che gli insegnanti adottano nel momento in cui entrano in contatto con i propri studenti, spesso inibendo la realizzazione di azioni didattiche potenzialmente inclusive.

Ciò appare ancora più evidente in presenza di studenti con disabilità e, nello specifico, di studenti con disturbi dello spettro autistico in quanto la compromissione della sfera della comunicazione e dell'interazione sociale che caratterizza il *funzionamento* di questi studenti non ne consente la piena partecipazione alla vita scolastica, generando nei docenti atteggiamenti negativi (Chung *et alii*, 2015; Emam & Farrell, 2009) e producendo, di conseguenza, evidenti ricadute sulle dinamiche di inclusione.

Sulla scia di queste considerazioni, il presente studio si propone di individuare uno strumento che possa consentire di indagare gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con DSA presentando, in questa prima fase, la validazione della *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST, Olley *et alii*, 1981).

A tal proposito, i risultati delle analisi effettuate mostrano che la versione italiana della scala AAST:

- ha buone caratteristiche psicometriche che possono renderla uno strumento utile al fine di rilevare gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbi dello spettro autistico;
- è composta da due sottodimensioni, definite: "Impatto critico dello studente autistico" (6 *items*) e "Presenza in carico dello studente autistico" (4 *items*);
- le due sottodimensioni della scala hanno una validità interna buona/accettabile.

A partire da tali risultati, sarebbe auspicabile condurre ulteriori ricerche con l'obiettivo di evidenziare la presenza di eventuali differenze statisticamente significative rispetto ad alcune variabili prese in esame dalla letteratura scientifica di riferimento, come il genere, la tipologia di docenza, il grado di scuola in cui si insegna e l'esperienza personale e professionale dei docenti. Inoltre, sarebbe interessante ampliare l'indagine prendendo in esame differenti gruppi di docenti, ad esempio un campione costituito da insegnanti impegnati in percorsi di formazione iniziale, e comparare i risultati al fine di delineare un quadro più dettagliato ed esaustivo rispetto agli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbi dello spettro autistico, ipotizzando specifici interventi e percorsi formativi in grado di favorire, negli insegnanti, una *postura didattica* inclusiva (Sibilio, 2016).

### Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Corona, F., Sibilio, M. (2014). A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, Dicembre 2014.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 1, 64-87.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Berkshire: Open University Press.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-522.
- Ashburner, J., Zivaini, J., & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18-27.
- Associazione TREELE, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education, 2*(7).
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., De Lambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education, 18*(2).
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, anno II, n.2.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 24*(4), 407-422.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved on April 30th, 2014 from: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n.1, 2014, pp.53-66.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 594-601.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. e Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*, 3, pp. 50-65.
- Gal, E., Schreier, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education, 25*(2), 89-99.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism Developmental Disorders, 38*(8), 1462-1473.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 32-46.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for learning, 14*(1), 3-7.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly, 27*(4). Retrieved from <http://www.dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perception of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism, 4*(2), 173-183.
- McGregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism, 5*(2), 189-207.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 2, pp. 175-189.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.

- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD ([www.oecd.org/](http://www.oecd.org/)).
- Olley, J. G., Devellis, R. F., De Vellis, B. M., Wall, A. J., & Long, C. E. (1981). The Autism Attitude Scale for Teachers. *Exceptional children*, 47(5), 371-372.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes toward children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Pellerey, M. (2011). Lessico pedagogico. *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion and special education teachers' attitudes toward the education of students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research & Treatment*, 2012.
- Santos, J., César, M., Hamido, G. (2013). Teachers and other educational agents' sentiments, attitudes and concerns about inclusion: portuguese data. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno I, n.1, giugno 2013, pp. 157-172.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research*, 99, 323-337.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to educational professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E.M., Round, P. & Subban, P. (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, August 2017.
- Sibilio, M. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Educational Sciences & Society*, 2, 51-70.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders* 23 (2), 116-133.
- Stone, W. & Rosenbaum, J. (1998). A Comparison of Teacher and Parent Views of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 18, 403-414.
- Szatmari, P., Archer, L., Fisman, S. & Streiner, D. L. (1994). Parent and Teacher Agreement in the Assessment of Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24, 703-17.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.
- World Health Organisation (2011). *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organisation. Retrieved from: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf?ua=1](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1).

### Riferimenti normativi

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.



# La sperimentazione inclusiva di approcci sistemici nella didattica capovolta

## The inclusive experimentation of systemic approaches in flipped teaching

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno - t.degiuseppe@unisa.it

Raffaele Ciambrone

Dirigente MIUR - raffaele.ciambrone@istruzione.it

Felice Corona

Università degli Studi di Salerno - fcorona@unisa.it

### ABSTRACT

The experimental project under way at the University of Salerno, titled Flipped inclusion of theoretical and experimental facility of 'classroom aumentata.si focuses on a non-linear teaching through systemic procedural perspective ecology, promotes plural identities are fluid and malleable to rollovers (Bergmann, Sams, 2011), typical of the cross-media knowledge society, with investment in education: self-esteem- (Coopersmith., 1967; self-efficacy perceived (Bandura, 2001), nell'empowerment (Piccardo, 1995) reciprocity and interdependent, resulting from the re-cognition of self in the other (Derrida, 2008, Ricoeur, 2005, 4), as community- ecological system (Lewin, 1948, Orford, 1995 Kelly, 1966). the position of problem, highlighted in research, it ranks in the observation of problems related to the modern complexity (Morin, 1993) of the global society (Beck, 2000) and liquid (Bauman, 2003). to this is connected the training of an emergency educational investment in the promotion of a simplex teaching (Sibilio, 2014), from a systemic perspective, to stand up against the continuing social readjustments, linked to the fluidity (Bauman, 2003) Social, real/virtual, formal/informal.

Il progetto sperimentale in atto presso l'Università di Salerno, dal titolo Flipped inclusion tra impianto teoretico e sperimentale dell'aula aumentata, si concentra su una didattica non lineare che attraverso proceduralità sistemiche in prospettiva ecologia, promuove identità plurali, fluide e duttili ai ribaltamenti (Bergmann, Sams, 2011), proprie della cross-mediale società della conoscenza, con un investimento educativo nel: self-esteem (Coopersmith,1967); nell'autoefficacia percepita (Bandura, 2001), nell'empowerment (Piccardo,1995) e nella reciprocità interdipendente, derivante dal ri-conoscimento di sé nell'altro (Derrida, 2008, Ricoeur, 2005, p. 4), in quanto comunità-sistema ecologico (Lewin, 1948, Orford, 1995, Kelly, 1966). La posizione del problema, evidenziato nella ricerca, si colloca nell'osservazione delle problematiche connesse alla moderna complessità (Morin,1993) della società globalizzata (Beck, 2000) e liquida (Bauman, 2003). A ciò si connette l'emergenza formativa di un investimento educativo nella promozione di una didattica semplice (Sibilio, 2014), in ottica sistemica, che fronteggi le continue rimodulazioni sociali, connesse alla fluidità (Bauman, 2003) sociale, reale/virtuali, formale/informale.

### KEYWORDS

Diversity, Difference, Complexity, Cooperation, System  
Diversità, Differenze, Complessità, Cooperazione, Sistema.

- \* **Tonia De Giuseppe ha curato la progettazione e la sperimentazione della ricerca. Raffaele Ciambrone ha curato l'analisi degli esiti della ricerca. Felice Corona ha curato il coordinamento scientifico dell'attività di ricerca.**

La riflessione presentata in questo articolo si avvale dei risultati di una *ricerca sperimentale* (Dewey, 1961), in atto presso l'Università di Salerno, dal titolo *Flipped inclusion tra impianto teorico e sperimentale dell'aula aumentata*. Viene creato un legame inscindibile tra ricerca descrittiva e trasformativa (Cox, Geisen, Green, 2011), con l'intento di valutare i riscontri formativi sugli stili d'apprendimento, cognitivi, ma soprattutto sugli status of control, derivanti da trasformative didattiche cooperative, dirette ed indirette, e dai contesti formali, informali e non formali.

La *locuzione idiomatica complessa Flipped Inclusion*, coniuga il concetto di *inclusione*-processo sistemico di sviluppo ecologico (Bronfenbrenner, 2002) e il valore della *logica didattica flipped*, in quanto *alternativa trasformativa non direttiva di tempistiche e ruoli, centrati su persona e contesti educativi, formali, informali e non formali*. La ricerca, dunque promuove un'*inclusione d'aula aumentata*, ovvero l'estensione delle logiche di ribaltamento inclusivo ad un'oltre l'aula, avvalendosi delle sottese logiche computazionali di sistema del web, caratterizzate da: *analisi-ricerca esplorativa, comunicazione ideativa, progettazione operativa e valutazione ristrutturativa*.

La sperimentazione si concentra su una didattica non lineare che attraverso proceduralità sistemiche in prospettiva ecologia, promuove identità plurali, fluide e duttili ai ribaltamenti (Bergmann, Sams, 2011), proprie della crossmediale società della conoscenza, investendo in: self-esteem (Coopersmith, 1967); autoefficacia percepita (Bandura, 2001) ed empowerment (Piccardo, 1995) reciprocità interdipendente, derivante dal *ri-conoscimento* di sé nell'altro (Derrida, 2008, Ricoeur, 2005), comunità/sistema-ecologico (Lewin, 1948; Orford, 1995; Kelly, 1966).

La posizione del problema, evidenziato nella ricerca, si colloca nell'osservazione delle problematiche connesse alla complessità moderna (Morin, 1993) della società globalizzata (Beck, 2000) e liquida (Bauman, 2003). L'evidenza sia della precarietà esistenziale, con frammentazione identitaria e perdita dei valori fondativi su persona e memoria storica, sia del rischio di una omologazione massificante, connessa ad impropri approcci alla crossmedialità socio-relazionale, incidono non sempre in maniera *ecologica* sulle opportunità e sulle modifiche di vision e mission, strutture e sovrastrutture, personali e interpersonali, individuali e di contesto. A ciò si connette l'emergenza formativa di un investimento educativo nella promozione di una didattica semplice (Sibilio, 2014), in ottica sistemica, che fronteggi le continue rimodulazioni sociali, connesse alla fluidità (Bauman, 2003) sociale, reale/virtuali, formale/informale. Vengono sperimentati processi ed approcci/stili/modelli individuali, che avvalendosi di sistemiche complementarietà tra modelli epistemologici, consentono di comprendere, trasformare e co-costruire trame cognitive/metacognitive/sociali e prosociali. Grazie agli assetti socio-relazionali intersoggettivi di mutua trascendenza (enattivismo), e per livelli di complessità, si investe nella costruzione di co-conoscenza condivisa, intesa quale *agente generativo di processo* produttivo da interrelazione. Si propone dunque, oltre al ribaltamento della logica dei modelli didattici tradizionali di tipo trasmissivo, un investimento pedagogico-didattico in processi sistemiche di co-costruzione del sé, come identità, individuale e come collettività, in percorsi di *ri-scoperta delle differenze*.

Nella flipped inclusion viene seguita la logica del costruttivismo sociale (Berger e Luckmann, 1969; Harzig e Juteau, 2003) e della sociologia relazionale (Donati, 2008), secondo cui la diversità, rappresenta un'esperienza conoscitiva non ordinaria; è, dunque, l'espressione del sistema culturale, che l'ha generata e rielaborata.

Come la realtà è prodotta e riprodotta nelle interazioni individuali, così lo stigma e le diversità dunque, fenomenologicamente, sono il frutto di continue relazioni sistemiche in rielaborazione di gruppi (visione costruttivista - Berger e Luckmann, 1969; Gergen, 1999).

Il diverso e la sua diversità, stigmatizzata dal contesto, sono riconosciuti e meritevoli di considerazione, solo nella misura in cui si determini l'accettazione consapevole dello stato di stigma del deviante. «*La speciale situazione dello stigmatizzato consiste nel fatto che la società gli dice che è membro di un gruppo più vasto, il che vuol dire che è un essere umano normale, ma anche che è "diverso" (...)*» (Goffman, 2003, p. 151).

Contestualmente si genera una significativa differenza dall'altro, riconosciuto come diverso, il che genera una marginalità discriminante. È dominata dalle convenzioni che regolano i rapporti sociali, una grammatica sociale che esplicita differenziazioni ghezzanti.

Ogni cultura in generale ha le sue differenze, dettata da parametri socio-contestuali. Pertanto, diversità e diverso sono due concetti non assolutizzabili in quanto tale, ma relativizzabili alla modalità di interpretazione.

La differenza, costituita da tipologie di diversità, che si intersecano in maniera dinamica, secondo logiche processuali, ma anche relazionali, costituisce il fenomeno derivante dallo scarto tra l'io e l'altro e concretizzazione delle diversità, necessaria per il riconoscimento sociale, di una percezione generalizzata. È, dunque, la risultante, non attribuibile semplicisticamente ad un contesto o al singolo, bensì ad una relazione contestualizzata e condivisa, con una struttura sottoposta a processi di "morfo-genesi/morfostasi" (Donati, 2008, p. 82), in cui le singole entità conservano l'unicità, senza giungere a sintesi e che si rivelano come differenti, relativamente ad alcuni aspetti in comune della realtà.

In una tale ottica, la diversità non coincide con l'identità, bensì costituisce una prospettiva di ruoli da rappresentare (Goffman, 1969) in un divenire processuale fatto di percezione, definizioni, problematizzazioni e sperimentazioni rappresentabili, risultanti di interazioni partecipate e tipologie di complessità contestualizzate.

La ricerca, si pone come studio pilota volto ad individuare le potenzialità inclusive di una didattica trasformativa capovolta, nell'accezione ampia di flipped inclusion, intenta a promuovere un ribaltamento, di *vision e mission*, proiezioni e prospettive, adeguata alla richiesta identitaria della società liquida, dunque, duttile al cambiamento, ma salda nei principi-valori fondativi della persona. Si investiga, altresì, su approcci e modelli d'intervento socio-psico-educativi, trasponibili ad una didattica inclusiva intenta a superare: 1) la linearità tra gli stili d'apprendimento dei docenti e gli stili cognitivi dei discenti, osservati non dal punto di vista della struttura, ma della *tipologia della personalità* (Guilford, 1980); 2) la rigidità di vision-prospettive- individuali e stili d'attribuzione. Si investe pertanto, in una ricerca, che indaga circa l'incidenza di metodologie agite per livelli di complessità, in modalità cooperativo-semplessa, anche mediale, sugli *stili d'attribuzione, locus of control*, e sulle potenzialità di rimodulazione e modellamento situato, per valutare le percezioni di autoefficacia e autostima, funzionali all'*intrinseca motivazione all'agire*. Si intende, dunque, comprendere le modalità di percezione, memorizzazione e riflessione, ma anche le modalità d'apprendimento (Boscolo, 1986), trasformazione e riutilizzo di conoscenze (Kogan, 1971) e dell'incidenza socio-affettiva e cooperativa nel processo di riconoscimento del sé, identità individuo o collettività. Per superare il limite dell'incomunicabilità tra universi emozionali ed evitare il limite di co-costruire percorsi esperenziali, nuove conoscenze mediate, la didattica creativa trasformativa, punta alla stimolazio-

ne emozionale e all'educazione affettiva (De Bono, 2010). Si prova a garantire così una presa in carico delle differenze, affrontando e risolvendo problematiche attraverso l'investimento educativo in motivato e motivante apprendimento empatico in sintonia.

Va superato il limite dell'incomunicabilità tra universi emozionali, per evitare il limite di co-costruire percorsi esperienziali e nuovi saperi condivisi e mediati. La predisposizione di momenti di sintesi e di strumenti di verifica e valutazione, investendo nell'autopercezione e autoconsapevolezza delle competenze raggiunte, necessita di azioni valutative incrociate con momenti autovalutativi, volti ad un potenziamento o ad un ampliamento di competenze prefissate.

La ricerca è organizzata nella logica dell'apprendimento di *sistema* (Alberici, 2002), trasposta didatticamente, secondo le proceduralità di *learning society*, *learning organization* e *life long learning*. In modalità socio-sistemica viene invece trasposta la metodologia didattica flipped learning, di cui si segue l'impianto volto al concetto di *capovolgimento* di ruoli e tempistiche, per la promozione di profili e contesti inclusivi. Infatti, l'intero processo di ricerca azione, investe nella promozione di uno sviluppo (Bronfenbrenner, 2002), pro sociale e proattivo, consapevole, improntato alla gestione risolutoria (Beck, 2000) di *fluide* divergenze conflittuali (Gordon, 2014) espressione di una società complessa (Schön, 1973; Galli, 2006; Morin, 1993). A tale scopo, sono, inoltre, seguite e trasposte le logiche semantico-interpretative degli approcci computazionali, che presuppongono processi risolutivi per livelli sistemici di micro, meso e macro complessità. La co-relazione educativa, su cui si incentra la formazione alla fluida identità plurale, flessibile ma *rappresentativa dell'unicità sé*, investe nella *trasformatività* (Dewey, 1961) *ri-evocativa della realtà*, stimolata con il *situato condizionamento da contesto*. Si investe in una didattica semplessa (Sibilio, 2014) con un apprendimento per *problemi scomposti* (Berthoz, 2011); fatto di investigazione - inquiry learning (Kuhn et al., 2000), di scoperta - discovery learning (Bruner, 1961), per giungere ad un apprendimento per padronanza - mastery learning (Bloom, 1972) e attraverso attività strutturate in modalità flipped learning (Bergmann e Sams, 2011), ma volte al *problem solving* (Dunker, 1945). I percorsi progettuali sono strutturati (Moreno, 1953), per rilevare le reti di relazioni, che coinvolgono il singolo *socius*, nei *lavori individuali* e i gruppi nei lavori di micro, meso e macro (Masterman, 1976). Nella progettazione di contesti inclusivi la logica strutturale del processo non deve variare, ma deve essere decostruibile (Derrida, 1972), rispetto al contesto.

La conoscenza (Rossi, 2007, pag. 25), diviene così l'oggetto e il soggetto trasformativo di una scuola processo di vita (Dewey, 1961) nell'oggi e non solo proiettata al futuro. Nell'avvio di processi di co-costruzione, condivisa e cooperata, di conoscenza ma anche di comportamenti si sperimenta l'inclusività di sistema, attraverso altre forme di trasposizioni didattiche con radici psico-sociologiche. Infatti, *l'Assessment comportamentale* (Garb, Lilienfeld, Fowler, 2008) della Flipped inclusion si basa sulla teoria del condizionamento operante del contesto (Bandura, 1997) il valore educativo dell'azione-stimolo ambientale/simbolo/rea-zione (Mead, 1972); la teoria del frame - Frame Analysis (Goffman, 1974) sul programma di *intervento precoce comportamentale*, sull'analisi transazionale (Berne, 1987), il tutto per promuovere la motivazione intrinseca ed il controllo emozionale, attraverso l'interazione simbolica e la cooperazione.

La valutazione dei dati raccolti nella nostra ricerca indiziaria, sono volti alla rilevazione dei cambiamenti proattivi e prosociali (Roche, 1995), indotti dall'interdipendenza cooperativa strutturata per livelli, avvalendosi di contesti formali, informali e non formali e di una didattica indiretta, organizzata su problematiche

*semplificate*. Si intende comprendere l'incidenza dell'interazione strutturata, cooperativa, auto-valutativa e valutativa per procedere a miglioramenti di sistema, attraverso un *agire in differenza*, per una *co-costruzione sociale*, anche dell'apprendimento (Berkeley, 1998).

Il progetto di ricerca segue una ricorsività modulare ciclico-tassonomica (Blom, 1964) e 4 progressive-cicliche fasi di costruzione/decostruzione (Culler, 1983): Esplorare - *Problem Finding / Setting / Analysis* (Getzsel, 1982); Ideare - *Creative Thinking* (Gordon, 1961); Progettare - *Decision making* (Baker et al. 2002); Sperimentare - *Problem solving* (Dunker, 1945) in acronimo (EIPS).

*L'Esplorare* (Problem finding- key) è la fase della raccolta esplorativa generata da situazioni stimolo considerate motivanti, su cui si avviano ricerca di informazioni, volte alla creazione di una lista delle priorità di ciò che intralcia il processo di miglioramento.

*L'Ideare* – è la fase della definizione del Problem setting ed analysis, si fonda sull'ampliamento delle informazioni e l'avvio di un processo disaggregazione metodologica dei problemi in principali e secondari da gestire.

*Il Progettare* - è la fase del problem solving e creative thinking, che identifica i problemi, da gestire e struttura metodologia di analisi, di indagine e scoperta, con step sequenzializzati di concettualizzazione gestionale e tecnica finalizzata ad uno scopo condiviso. Si punta a costruire un'organizzazione, funzionale alla ricomposizione di rappresentazioni mentali complesse, a partire da espressioni chiave, un approccio insight, basato sull'intuizione (Ausbel, 1968).

*Lo Sperimentare* – è la fase del decision taking, l'agire è inteso come sottoporre a esperimento una struttura progettuale nella quale sono state individuate le priorità problematiche o le sfide da affrontare e risolvere. Si basa sul Pensiero computazionale, quale esigenza di trovare soluzioni condivise e/o dare, cercare migliori esiti ai problemi, ed è finalizzato a riflettere sull'evoluzione dei valori universali per favorire il processo inclusivo. Le fasi riproducono progettualmente e didatticamente, sia nella modalità progettuale top-down (Gadomski, 1994), sia nella modalità bottom-up, transpongono didatticamente (Perrenoud, 1998, Chevillard, 1985) la visione di sviluppo ecologico sistemico, (Bronfenbrenner, 2002) macro, eso, meso e micro sistema, per garantire la promozione situata di benessere e qualità della vita del singolo e del gruppo. Ci si avvale di specifiche progettazioni contestualizzate inclusive (=Macro-meso-eso e micro), strutturate, come l'Eas (Episodi di apprendimento situato) *in framework concettuali*. Esse presentano una struttura plurifocale e nuclei concatenati, che traspongono didatticamente l'analisi del Frame (key= parola, frame= parola + concetto; framing= parola + concetto + problema; framework= parola + concetto + problema + risoluzione (Goffman, 1974) ed investono nello sviluppo progressivo dell'azione, dell'interazione, della collaborazione e della cooperazione.

Il concetto di *mobilità del self-autocoscienza* su cui si fonda l'Analysis goffmaniana (Goffman, 1974) rappresenta, l'elemento *mobile, contingente, contestualmente condizionato*, da cui prende avvio ogni percorso di sviluppo in flipped inclusion, ed anche le *attività didattiche*, che seguono, in struttura Jigsaw, l'analisi del frame.

La Key, corrisponde al *prompting* nella teoria del condizionamento operante, e rappresenta la parola- stimolo, emersa dalle sollecitazioni poste dal docente, scelta seguendo le motivazioni intrinseche individuali e successivamente di gruppo nelle fasi cooperative.

*Il (frame) frame=parola+concetto con fading e chaining, stimoli naturali e rinforzi sequenzializzati* è caratterizzata dall'elaborazione di *schemi interpretativi d'inquadramento*.

Il *framing*=parola+concetto+problema su cui si intende operare la ricerca risolutiva: è dunque caratterizzata da una rete di *relazioni biunivoche di reciprocità*, tra pluralità di elementi non in gerarchica relazione di causalità.

Il *framework*=parola+concetto+problema+risoluzione è la struttura primaria, il prototipo generalizzato, che attraverso stimolazioni di *complessità crescente (overlearning)*, rinforzi con regole non casuali e, dunque, significative, ed un lavoro d'inquadramento, consente la risoluzione ri-definita e progressiva di problematiche individuate. Si fonda su di un apprendimento per problema e sull'evocazione di pregresse esperienze risolutive, che attraverso fasi di focalizzazione/destrutturazione del problema e possibili risoluzioni, facilitano il *modeling*.

Struttura attività FI-		Analisi del frame		
Esplorare	KEY	E' un' unica parola, l'input, coglie la nostra attenzione e ne indagiamo ogni singolo aspetto per selezionare ciò che maggiormente ci interessa.	PAROLA ES. Diversità	PAROLA=
Ideare	FRAME	Rappresenta un primo livello di approfondimento ove alla prima parola se ne affianca un'altra che definisce il percorso di indagine che si intende seguire.	PAROLA+CONCETTO Es. Diversità culturale	PAROLA+CONCETTO=
Progettare	FRAMING	Affrontiamo un aspetto problematico del nostro percorso di indagine e cerchiamo di coglierne le motivazioni e le cause, per cui rendiamo sempre più specifico il nostro studio.	PAROLA+CONCETTO+PROBLEMA Es. La diversità culturale genera marginalità sociale	PAROLA+CONCETTO+PROBLEMA=
Sperimentare	FRAMEWORK	In perfetta linea con il problem-solving cerchiamo una possibile risoluzione del problema adoperandoci alla ricerca di metodi e strategie che possano essere realmente risolutivi e concretamente applicabili.	PAROLA+CONCETTO+PROBLEMA+RISOLUZIONE Es. Le diversità culturale è un elemento di ricchezza grazie alla Didattica Inclusiva	PAROLA+CONCETTO+PROBLEMA+RISOLUZIONE=

Tab. 1. Struttura delle attività in Flipped Inclusion

Il riscontro relativo ai prodotti realizzati è l'espressione del rendimento produttivo per uno scopo condiviso, 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 interdependente e positiva. Pertanto, questo aspetto rappresenta uno degli oggetti d'analisi valutativa del docente, funzionale alla rimodulazione degli interventi ecologico-didattici, nella rilevazione dei punti di forza e di debolezza (Moreno, 1953).

L'investimento nella didattica delle relazioni, incentrata sulle dinamiche interpersonali, sulle esperienze comunicativo-emozionali-motivazionali, consente di riconoscere i disturbi patologici della personalità. Intervenire sulla gestione emozionale e sui comportamenti antisociali, significa attivare didattiche di *ribaltamento emozionale e modifica dello status of control*, attraverso il soddisfacimento dei bisogni primari di fiducia, stima, senso e significati di contesto.

Si investe dunque in una *didattica e-motiva* intesa come movimento del sé, *conoscenza della conoscenza*, di se stessi e delle differenze, in un percorso sociale d'individuazione dei punti di mediazione nelle divergenze e nelle problematiche.

Il controllo delle emozioni, incentrato sull'autoconsapevolezza (Mayer, 2014), consente di “...riprendersi molto più velocemente dalle sconfitte e dai rovesci della vita” (Goleman, 2013, p.64), e di riconoscersi empaticamente nelle emozioni altrui, evitando così l'egoistica sordità sociale, figlia di una sordità emozionale.

La promozione delle competenze prosociali empatiche, implica una trasversalità d'azione, che coinvolge le competenze emotive (Salovey e Mayer, 1990), volte al benessere e alla prevenzione anche delle condizioni di disagio, attraverso un investimento nella formazione alla gestione (Beck, 2000) delle conflittualità (Gordon, 2014) complesse (Schön, 1973, Galli, 2006, Morin, 1993).

Tutto ciò consente la promozione e lo sviluppo di problem solving (Dunker, 1969), sviluppo emozionale, attraverso forme d'apprendimento, attraverso un'interrelazione graduale e sistemica di confronto formale, informale e non formale. Nella Flipped Inclusion vengono trasposti didatticamente anche le fasi dell'educazione razionale-emotiva (Chevallard, 1985), didattica in: fase 1, *Esplorare*, per riconoscere le emozioni; fase 2, *Ideare*, per l'individuazione della relazione tra pensieri ed emozioni; la fase 3, *Progettare*, con la progettazione trasformazionale meta-riflessiva dei pensieri disfunzionali; la fase 4, *Sperimentare*, rappresenta il momento sperimentale in cui attivare comportamenti che riflettano i nuovi pensieri rielaborati e le nuove sensazioni emozionali esperite (Mayer, 2014). Il percorso di ricerca azione in flipped inclusion, necessita di strumenti crossmediali e pertanto ci si avvale di un *flipkit didattico*, predisposto sul sito del progetto di ricerca *flipped inclusion.it*, e l'attivazione di una classe virtuale e relativi codici di accesso per fasi di lavoro, sulla piattaforma free Blendspace. Il flipkit, mobile learning, con software, mobile device, tools master, roleplay game, game master e istruzioni per fasi, è stato strutturato per facilitare le azioni didattiche di flipped learning attraverso l'utilizzo di *strumenti mediali base*, per facilitare la produzione in modalità Flipped.

La valutazione sperimentale della flipped inclusion, segue la lettura fenomenologica del campo formativo-valutativo, dall'ologrammatica visione / sistema / processo / complesso / ricorsivo / globale, inframmentabile (Morin, 1993), con logiche interpretative di tipo euristico (Lipari, 1995), che superano la linearità valutativa obiettivo-risultato ed indagano relativamente a scopi e peculiarità dell'oggetto, coniugando. Si tratta di seguire la sperimentazione dei processi formativi, strutturato per livelli di complessità interprocessuali. Fattori complessi che intervengono nella valutazione formativa (Lipari, 1995), sono organizzati sia relativamente alle competenze sociali e prosociali (livello generale); le competenze comunicative, cognitive-metacognitive (livello specifico); di conoscenze disciplinari (livello didattico). La valutazione costituisce, in tal senso, la rappresentazione di *processi riflessivi*, dosati sulla rilevazione dell'applicazione, sulla gestione delle problematiche emergenti, secondo logiche traspositive delle competenze prosociali, metacognitive, apprenditive. La complessità dei fattori che intervengono nelle attività cooperative, 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.

La progettazione valutativa, sistema di qualità formativa e transazionale si struttura dunque, per stadi di confronto interprocessuale interpersonale, al fine di avviare reinterpretazioni intersoggettive di dati e relazioni, finalizzate a riprogettazioni condivise e migliorative per il raggiungimento delle finalità di prodotti e processi. Vengono strutturate analisi qualitative delle abilità e delle difficoltà e delle competenze/difficoltà relazionali, tramite check-list o liste di rilevazione predisposte, non

a focalizzazione crescente, ma globale con valutazione sistematizzata dell'osservazione, completa e sequenziata delle abilità; 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). Al fine di gestire in progress la complessità dei fattori dell'attività cooperativa, il costante controllo valutativo ed autovalutativo avviene durante le fasi di svolgimento del lavoro (monitoring) e durante la sua conclusione (processing), attraverso tabelle e rubric di valutazione strutturati per ruolo, per obiettivi e per fasi del processo. Esse congiuntamente a schede sinottico progettuali dei lavori vengono inviate sulla classe virtuale, in piattaforma blendspace, gestita dal docente e sul sito flip-ped-inclusion.it, nell'area riservata, dedicata alla compilazione di form.

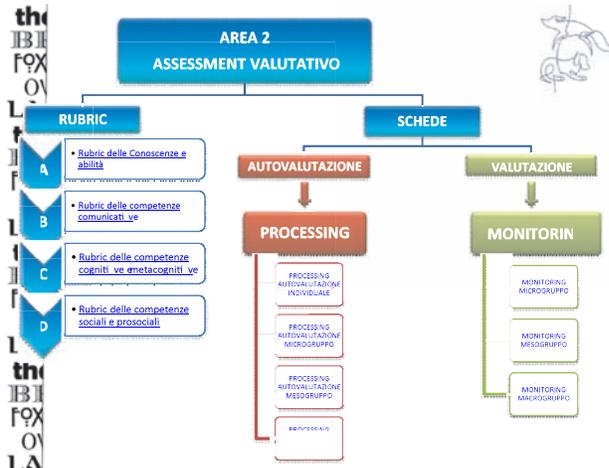


Fig. 1. Struttura dell'assessment valutativo della Flipped Inclusion

AREA 2: ASSESSMENT VALUTATIVO Rubric A					AREA 2: ASSESSMENT VALUTATIVO Rubric B				
RUBRIC DELLE COMPETENZE E ABILITÀ					RUBRIC DELLE COMPETENZE COMUNICATIVE				
OBIETTIVO GENERALE: <i>La padronanza e l'interazione sociale e intergruppi favorisce l'identità sociale.</i>					OBIETTIVO GENERALE: <i>La padronanza e l'interazione sociale e intergruppi favorisce l'identità sociale.</i>				
DECLINAZIONE OBIETTIVI	I LIVELLO	II LIVELLO	III LIVELLO	IV LIVELLO	DECLINAZIONE OBIETTIVI	I LIVELLO	II LIVELLO	III LIVELLO	IV LIVELLO
a) CONOSCERE I CONTENUTI	Punto 3 Conoscenza esauriente ed avvertita dei contenuti	Punto 2 Buona conoscenza dei contenuti	Punto 1 Conoscenza di base dei contenuti	Punto 0 Scarsa conoscenza dei contenuti	a) HA UN CONTROLLO DELLE STRUTTURE GRAMMATICHE	Punto 3 Alto controllo delle strutture grammaticali	Punto 2 Buon controllo delle strutture grammaticali	Punto 1 Sufficiente controllo delle strutture grammaticali	Punto 0 Scarsa controllo delle strutture grammaticali
b) CONOSCERE I PROCESSI	Conoscenza esauriente ed avvertita dei processi	Buona conoscenza dei processi	Conoscenza di base dei processi	Scarsa conoscenza dei processi	b) HA PADRONANZA DI REPERTORIO LINGUISTICO	Alta padronanza del repertorio linguistico	Buona padronanza del repertorio linguistico	Sufficiente padronanza del repertorio linguistico	Scarsa padronanza del repertorio linguistico
c) SA SINTETIZZARE ED ELABORARE	Sintesi ed elaborazione eccellente	Sintesi ed elaborazione buona	Sintesi ed elaborazione mediocre	Sintesi ed elaborazione scarsa	c) SA ORGANIZZARE UN DISCORSO COERENTE	Discorso altamente coerente	Discorso coerente	Discorso sufficientemente coerente	Discorso scarsamente coerente
					d) SA INTERAGIRE	Interazione eccellente	Interazione buona	Interazione sufficiente	Interazione scarsa

AREA 2: ASSESSMENT VALUTATIVO Rubric C					AREA 2: ASSESSMENT VALUTATIVO Rubric D				
RUBRIC DELLE COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE					RUBRIC DELLE COMPETENZE SOCIALI E PRO-SOCIALI				
OBIETTIVO GENERALE: <i>La padronanza e l'interazione sociale e intergruppi favorisce l'identità sociale.</i>					OBIETTIVO GENERALE: <i>La gestione efficace dei conflitti e il ruolo del gruppo favorisce l'identità sociale.</i>				
DECLINAZIONE OBIETTIVI	I LIVELLO	II LIVELLO	III LIVELLO	IV LIVELLO	DECLINAZIONE OBIETTIVI	I LIVELLO	II LIVELLO	III LIVELLO	IV LIVELLO
a) DECODIRE I PROBLEMI MATEMATICI	Destinazione esauriente dei processi mentali	Destinazione buona dei processi mentali	Destinazione sufficiente dei processi mentali	Destinazione scarso dei processi mentali	a) CONDIVIDE IL RUOLO DEGLI ALTRI	Scarsa comprensione degli altri	Buona comprensione degli altri	Sufficiente comprensione degli altri	Scarsa comprensione degli altri
b) CONSERVARE LE PROPRIE SCORTE	Fuori partecipazione delle proprie scorte	Buona partecipazione delle proprie scorte	Sufficiente partecipazione delle proprie scorte	Scarsa partecipazione delle proprie scorte	b) ACCETTA IL RUOLO E LE RESPONSABILITÀ	Assunzione scarsa del proprio ruolo	Assunzione buona del proprio ruolo	Assunzione sufficiente del proprio ruolo	Assunzione scarsa del proprio ruolo
c) ATTRIBUIRE SUCCESSI/INSUCCESSI ALLE PERFORMANCE	Fuori attribuzione di successi/insuccessi alla performance	Buona attribuzione di successi/insuccessi alla performance	Sufficiente attribuzione di successi/insuccessi alla performance	Scarsa attribuzione di successi/insuccessi alla performance	c) GESTIONE Efficace DEI CONFLITTI	Gestione scarsa dei conflitti	Gestione buona dei conflitti	Gestione sufficiente dei conflitti	Gestione scarsa dei conflitti
d) ANALIZZARE CRITICAMENTE E SPORRE LA PROPRIA PROCEDURA	Scarsa analisi critica e riformulazione dei processi	Buona analisi critica e riformulazione dei processi	Sufficiente analisi critica e riformulazione dei processi	Scarsa analisi critica e riformulazione dei processi					

Fig. 2. Struttura progettazione valutativa

PROCESSING AUTOVALUTAZIONE INDIVIDUALE DEL LAVORO DI MICROGRUPPO																			
OSSERVATORE/OSSERVATO*:																			
RUBRIC A CONOSCENZE ED ABILITÀ				RUBRIC B COMPETENZE COMUNICATIVE				RUBRIC C COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE				RUBRIC D COMPETENZE SOCIALI E PRO-SOCIALI							
	0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3
a) CONOSCE I CONTENUTI					a) HA UN CONTROLLO DELLE STRUTTURE GRAMMATICALI					a) DESCRIVE I PROPRI PROCESSI MANTALI					a) COMPRENDE IL BISOGNO DEGLI ALTRI				
b) CONOSCE I PROCESSI					b) HA PADRONANZA DI REPERTORIO LINGUISTICO					b) È CONSAPEVOLE DELLE PROPRIE SCELTE					b) ASCOLTA GLI ALTRI				
c) SA SINTETIZZARE ED ELABORARE					c) SA ORGANIZZARE UN DISCORSO COERENTE					c) ATTRIBUISCE SUCCESSO/INSUCCESSO ALLE PERFORMANCE					c) ACCETTA IL RUOLO E LE REGOLE				
d) PROBLEM SOLVING					d) SA INTERAGIRE					d) ANALIZZA CRITICAMENTE E RIFORMULA PROCESSI					d) GESTISCE I CONFLITTI				
SUBTOTALE parziale**					TOTALE Parziale**					TOTALE Parziale**					TOTALE Parziale**				
**TOTALE GENERALE																			

PROCESSING AUTOVALUTAZIONE IN MICRO GRUPPO																			
OSSERVATORE* : MICRO gruppo						OSSERVATO**:													
RUBRIC -A CONOSCENZE ED ABILITÀ				RUBRIC - B COMPETENZE COMUNICATIVE				RUBRIC - C COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE				RUBRIC - D COMPETENZE SOCIALI E PRO-SOCIALI							
	0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3
a) CONOSCE I CONTENUTI					a) HA UN CONTROLLO DELLE STRUTTURE GRAMMATICALI					a) DESCRIVE I PROPRI PROCESSI MANTALI					a) COMPRENDE IL BISOGNO DEGLI ALTRI				
b) CONOSCE I PROCESSI					b) HA PADRONANZA DI REPERTORIO LINGUISTICO					b) È CONSAPEVOLE DELLE PROPRIE SCELTE					b) ASCOLTA GLI ALTRI				
c) SINTETIZZA ED ELABORA					c) ORGANIZZA UN DISCORSO COERENTE					c) ATTRIBUISCE SUCCESSO/INSUCCESSO ALLE PERFORMANCE					c) ACCETTA IL RUOLO E LE REGOLE				
d) PROBLEM SOLVING					d) SA INTERAGIRE					d) ANALIZZA CRITICAMENTE E RIFORMULA PROCESSI					d) GESTISCE I CONFLITTI				
SUBTOTALE Parziale ***					SUBTOTALE Parziale***					SUBTOTALE Parziale***					SUBTOTALE Parziale ***				
****TOTALE GENERALE																			

Fig. 3. Rubriche valutative per i 4 livelli: conoscenze e abilità; competenze comunicative, competenze cognitive-metacognitive; competenze sociali e prosociali.

## MONITORING di Micro- gruppo- SCHEDA 2A

OSSERVATORE:					Osservato:														
Il Leader	1	2	3	4	Il Facilitatore	1	2	3	4	L'Elaboratore	1	2	3	4	Il Controllore	1	2	3	4
Verifica gli obiettivi e l'aderenza al compito					Agevola e Modera nelle interazioni di gruppo					Si fa carico della composizione finale del lavoro effettuato grazie al contributo di tutti					Controlla il volume della voce				
E' responsabile del buon andamento delle azioni di ricerca, studio e confronto					Facilita il dialogo permettendo a tutti di parlare.					Si esprime circa la "forma" da dare al lavoro.					Controlla i turni e il tempo a disposizione				
Incoraggia la partecipazione					Riassume le conclusioni o le risposte più significati ve del gruppo.					Collega i concetti studiati in quel momento con quelli studiati in precedenza					Giudica le idee, non le persone				
Guida supervisiona il lavoro di gruppo rivedendo le istruzioni e ricordando al gruppo lo scopo del compito assegnato					Corregge gli errori nelle spiegazioni o negli elaborati degli altri membri					Chiede motivazioni e coerenza con il formato del lavoro					Sintetizza le idee e il ragionamento dei membri in un'unica affermazione condivisa da tutti				
<b>SUB TOTALE</b>					<b>SUBTOTALE</b>					<b>SUBTOTALE</b>					<b>SUBTOTALE</b>				
<b>TOTALE GENERALE</b>																			

**Legenda monitoring scheda 2A.**  
 Compilare la tabella MONITORING 2A INDIVIDUALMENTE per ogni incontro di micro- gruppo e macro gruppo, inserendo LE VALUTAZIONI da 0 a 3.  
 La SCHEDA VA COMPILATA PER I QUATTRO COMPONENTI DEL MICROGRUPPO relativi a tutti i ruoli.  
 Solo alla fine di tutti i micro gruppi si possono sommare tutti i "SUB-TOTALE".



**Fig. 4. Esempio di scheda processing autovalutativo, proposto per livelli**

## MONITORING di Micro gruppo- SCHEDA 2B

OSSERVATORE:																					
Ruoli		LEADER				FACILITATORE				CONTROLLORE				ELABORATORE				TOTALE GENERALE			
Item monitorati per ruolo*		1	2	3	4	Tot.p.	1	2	3	4	Tot.p.	1	2	3	4	Tot.p.	1	2	3	4	Tot.p.
N																					
O																					
M																					
E																					

\*Item per ruolo

Il Leader	Il Facilitatore	L'Elaboratore	Il Controllore
1. Verifica gli obiettivi e l'aderenza al compito.	1. Agevola e Modera nelle interazioni di gruppo	1. Si fa carico della composizione finale del lavoro effettuato grazie al contributo di tutti	1. Controlla il volume della voce
2. E' responsabile del buon andamento delle azioni di ricerca, studio e confronto;	2. Facilita il dialogo permettendo a tutti di parlare.	2. Si esprime circa la "forma" da dare al lavoro.	2. Controlla i turni e il tempo a disposizione.
3. Incoraggia la partecipazione	3. Riassume le conclusioni o le risposte più significati ve del gruppo.	3. Collega i concetti studiati in quel momento con quelli studiati in precedenza.	3. Giudica le idee, non le persone
4. Guida supervisiona il lavoro di gruppo rivedendo le istruzioni e ricordando al gruppo lo scopo del compito assegnato.	4. Corregge gli errori nelle spiegazioni o negli elaborati degli altri membri.	4. Chiede motivazioni e coerenza con il formato del lavoro.	4. Sintetizza le idee e il ragionamento dei membri in un'unica affermazione condivisa da tutti

**Legenda MONITORING**  
 Compilare la tabella MONITORING 2B INDIVIDUALMENTE per ogni incontro di micro gruppo, inserendo accanto ad ogni nome il punteggio ottenuto, come da scheda 2a.  
 Le righe per inserire i nomi sono 4, ovvero quanti sono i componenti del microgruppo (uno per ogni ruolo).  
 Solo alla fine di tutti i micro gruppi si possono sommare tutti i "totali parziali" nella casella TOTALE.  
 Nella riga COLORATA IN ROSSO inserire la propria "autovalutazione" relativa al ruolo scelto.



**Fig. 5. Esempi di scheda di monitoring per livelli**

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, come segue:

DATI GENERALI 2015-16				
FACOLTA	CORSI	N. ORE	Studenti per corso	Campionamento
Scienze della formazione	PEDAGOGIA speciale	48	212	106
Professioni sanitarie	Scienze umane e della salute-	18	100	50
Scienze del benessere e inclusione	Metodologia e progettazione delle attività motorie	56	80	40
Medicina e chirurgia	Pedagogia clinica	30	210	105
TIROCINIO Formativo attivo- sostegno	Metodologia e progettazione	45	200	100
			802	401

Fig. 6, 4. Dati A.A.2014-15

Dati generali				
FACOLTA	CORSI	ORE DI FORMAZIONE	STUDENTI PER CORSO	CAMPIONAMENTO CASUALE SEMPLICE
Scienze della Formazione.	corso di pedagogia speciale	56	180	90
Professioni sanitarie- scienze infermieristiche- fisioterapia-	corso di pedagogia clinica	12	18	9
Tirocinio Formativo Attivo-	Metodologia e progettazione	18 per 5 gruppi	120	60
Totale studenti coinvolti			318	159

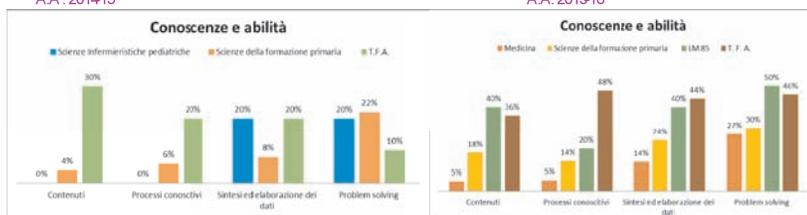
Tab. 7. Dati A.A. 2015-16

I due anni di sperimentazione fanno emergere con evidenza il progresso perseguito attraverso un agire cooperativo che giunge all'interdipendenza positiva, finalizzata ad uno scopo condiviso. Si evidenzia un'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.

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 trend positivo corrobora la fiducia circa la validità applicativa di un agire didattico inclusivo da *aula aumentata*, incentrato sulla cooperazione trasformativa partecipata, attraverso: l'attivazione di processi comunicativi/formativi formali, informali e non formali, per livelli di complessità, volti alla promozione competenze di gestione emozionale, motivazionale, conflittuale e pro-sociale in un'ottica ecologica sistemica.

Quanto il metodo della Flipped Inclusion ha migliorato le tue CONOSCENZE E ABILITA' riguardanti i seguenti aspetti  
A.A. 2014-15



DOMANDA: Quanto il metodo della Flipped Inclusion ha migliorato le tue COMPETENZE comunicative riguardanti i seguenti aspetti?  
Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto

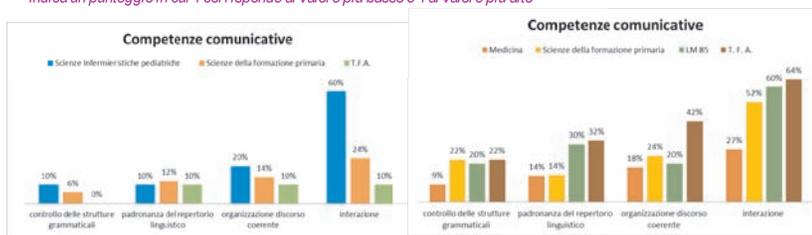
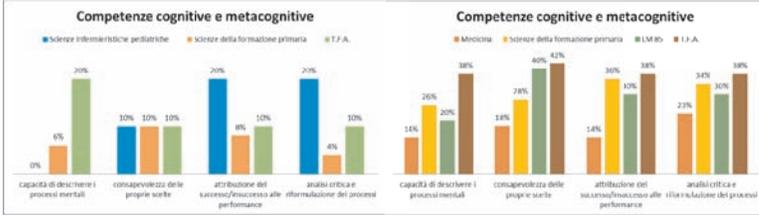


Fig. 8. Dati relativi al miglioramento delle conoscenze, abilità e competenze comunicative

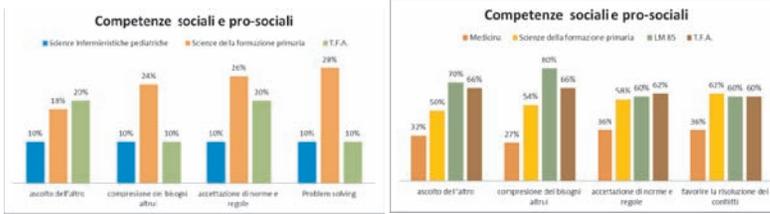
**DOMANDA:** Quanto il metodo della Flipped Inclusion ha migliorato le tue **COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE** riguardanti i seguenti aspetti?

Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto



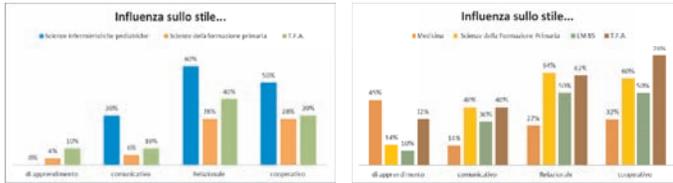
Quanto il metodo della Flipped Inclusion ha migliorato le tue **COMPETENZE SOCIALI E PROSOCIALI** riguardanti i seguenti aspetti?

Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto



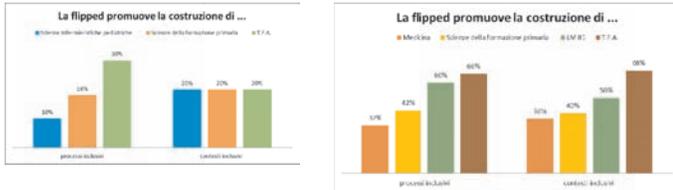
**Fig. 9.** Dati relativi al miglioramento delle competenze cognitive, metacognitive, sociali e prosociali

**Domanda:** La metodologia ha contribuito a facilitare il tuo studio e influenzato stile d' apprendimento, comunicativo, relazionale, cooperativo) Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto



### Flipped e promozione di...

**Domanda:** Secondo te, il metodo promuove la costruzione di PROCESSI e CONTESTI inclusivi? Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto



**Fig. 10.** Dati relativi alle trasformazioni indotte dalla flipped inclusion relative a: stile d'apprendimento, cognitivo d'attribuzione e alla Promozione di processi e contesti inclusivi.

Da un'analisi dei dati è possibile asserire che una didattica inclusiva capovolta, così sperimentata, favorisce la promozione delle competenze di gestione della pro socialità, attraverso l'applicazione di strutturati processi socio-comunicativi, progettuali tras-formativi sperimentabili secondo logiche formali, informali e non formali. La sfida consiste nel potenziare e migliorare i livelli cooperativi strutturando la partecipazione inclusiva, per investire nell'attivazione di processi emozionali-motivazionali creativi, al fine di saper fronteggiare i complessi rischi della globalità con un annichilimento valoriale ed un livellamento omologante delle differenze.

## Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Baker, D.J., Blumberg, R., & Freeman, R. (2002). Considerations for functional assessment of problem behavior among persons with developmental disabilities and mental illness. In J. Jacobson, J. Mulick, and S. Holburn (Eds.). *Programs and services for people with dual developmental and psychiatric disabilities* (pp. 51-66). Kingston, NY: NADD.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. (2000). Trento: Erickson.
- 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. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. (tr.it) Privitera W., Sandrelli C., 1° ed. Roma: Carocci.
- Beck, U., (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. (a cura di) Mezzadra S. Bologna: Il Mulino.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino, Ed. Or., (1966). *The social construction of reality*.
- Bergmann, J., Sams, A. (2011). *How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning*. <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>.
- Peter L. Berger, Thomas Luckmann (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna, Il Mulino.
- Berkeley, G. (1998). *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge*. Oxford: Oxford University Press Academy.
- Berne, E. (1987). *A che gioco giochiamo*. Milano: Bompiani.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. (tr. Niola F.). Torino: Codice Edizioni.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*. Torino: Utet.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1961). *The Process of Education*. Harvard: University Press.
- 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.
- Coopersmith, S. (1984). *Self-Esteem Inventory*. Paolo Alto: CA, Consulting Press.
- Corona, F, Cozzarelli, C. (2012). *Mind mapping and working memory. La rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. Lecce: Pensa.
- Corona, F. (2015). *Autismi: Fenomenologia degli artefatti cognitivi. Archetipi inclusivi di didattica applicata*. Roma: Aracne.

- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erikson.
- Cox, P., Geisen, T., Green, R. (2011). *Qualitative research and social change. European context*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Culler, J. (1983). *On deconstruction: theory and criticism after structuralism*. London: Routledge.
- Derrida, J. (2008). *Incondizionalità o sovranità*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1961). *Logica: teoria dell'indagine*. (tr. it.1974.) Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J.(1961). *Esperienza e educazione*. (tr. it. 1981). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1985). *Scuola e società*. (tr. it.) Firenze: La Nuova Italia.
- Donati P., (2008). *Oltre il multiculturalismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Duncker, K. (1945). On Problem Solving. *Psychological Monographs*, 58. American Psychological Association. (trad. it. 1969). *La psicologia del pensiero produttivo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Gadomski, A. M. (1994). *Top-down Object-based Goal-oriented Approach (TOGA meta-theory)*. [http://www.cresco.enea.it/Documenti/web/presentazioni/Poster\\_E-Science\\_2008/13.pdf](http://www.cresco.enea.it/Documenti/web/presentazioni/Poster_E-Science_2008/13.pdf).
- Gadomski, A. M., TOGA (1994). *A Methodological and Conceptual Pattern for modeling of Abstract Intelligent Agent*. *Proceedings of the "First International Round-Table on Abstract Intelligent Agent"*. A.M. Gadomski (editor), Rome (1993): ENEA.
- Galli, C. (2006). *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino.
- Garb, H.N., Lilienfeld, S.O., & Fowler, K.A. (2008). Psychological assessment and clinical judgment. In J.E. Maffuz & B.A.Winstead (Eds). *Psychopatologia: Fondations for a contemporary understanding* (2<sup>nd</sup> cd., pp103-124) New York: Routledge.
- Gergen, K., (1999). *An invitation to social constructivism*. London: Sage.
- Getzsel, J.W. (1982), The problem of the problem. In R. Hogart (Ed). *New directions for methodology of social and behavioral science: Question framing and response consistency*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*, (trad. it., 2001). Roma: Armando.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Gordon, T. (2014). *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Guilford, J.P. (1980). *Intelligence Education is Intelligent Education*. New York: International Society for Intelligence Education.
- Harzig, C., Juteau, D. (2003). *The social construction of diversity. Recasting the Master Narrative of Industrial Nations*. New York and Oxford: Berghahn Books.
- Kelly, J.G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *American Psychologist*, 21(69), pp.535-539.
- Kogan, N. (1971). Educational implications of cognitive styles, in Lesser G.S. *Psychology and educational practice*. Glenview, IL: Scott & Foresman.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Lewin K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row Publishers.
- Lewin, K.(1948). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Franco Angeli, Milano.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lipari, D. (1999). *La qualità della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Maisonneuve, J.(1973). *La dinamica di gruppo*. Milano: Celuc Libri.
- Masterman, M. (1976). La natura del paradigma. In Giorello G. (a cura). *La crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Mayer, R.E. (2014). What problem solvers know: Cognitive readiness for adaptive problem solving. In H.F. O'Neil, R.S. Perez & E.L. Baker (eds.). *Teaching and Measuring Cognitive Readiness* (pp. 149-160), New York, NY: Springer.

- McKay, M., Fanning P. (1997). *Self-esteem*. Oakland, CA: New Habinger Publ.
- Mead, G.H. (1972). *Mente, Sé e Società*. Firenze: Giunti Barbera.
- Moreno, J.L. (1954). *Principi di sociometria di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. (tr.it.). Milano: Etas Kompass.
- Morin, E., (1993). *Introduzione al pensiero complesso Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (tr. it. a cura di Corbani, M.) Milano: Sperling & Kupfer.
- 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.
- Picardo, C. (1995). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riphey, R.M. (1973). *Studies in transactional evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- 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*. Berlino: On Line Educa Berlin.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sams, A. (2011). The Flipped Class: Shedding light on the confusion, critique, and hype. In *The Daily Riff*, 11 nov. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-shedding-light-on-the-confusion-critique-and-hype-801.php>.
- 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.
- Simmel, G. (1989). *Sociologia*. Milano: Comunità.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus: Merrill.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Touraine, A. (1993). *Critica della modernità*. Milano: Il Saggiatore.



# Efficacia di un intervento didattico innovativo per il potenziamento del problem solving sugli studenti di origine straniera

## Effectiveness of an innovative teaching action to foster problem solving of foreign students

---

Valeria Di Martino

Università degli Studi di Torino

valeria.dimartino@unito.it

### ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the effectiveness of an innovative teaching action based on evidence and on improving the problem solving skills of students in last two years of primary school with particular reference to the type of origin country.

The methodological approach of the action and the results will be discussed following to a brief overview of the theoretical framework and the adopted learning model. Regardless of the type of origin, the analysis of the results showed significant differences in the outcomes of the students involved in the research. Therefore, it contributes to define the teaching action as particularly effective and inclusive.

Obiettivo del presente contributo è valutare l'efficacia di un intervento didattico innovativo, basato su evidenze di ricerca, nel migliorare le competenze di problem solving degli studenti degli ultimi due anni di scuola primaria, con particolare riferimento alla tipologia di origine degli stessi.

Dopo una breve panoramica sul quadro teorico e sul modello di apprendimento adottato, verrà esplicitata l'impostazione metodologica alla base dell'intervento e saranno descritti i risultati. L'analisi di quest'ultimi ha evidenziato differenze significative negli esiti degli studenti che hanno partecipato alla ricerca, indipendentemente dalla tipologia di origine, e pertanto contribuisce a denotare l'intervento didattico come particolarmente efficace ed inclusivo.

### KEYWORDS

Problem solving, learning mathematics, foreign students, inclusion, innovative teaching.

Problem solving, Apprendimento della matematica, Studenti stranieri, Inclusione, Didattica innovativa.

## Introduzione

Indipendentemente dalla diversità culturale e linguistica, tutti i bambini hanno diritto ad un'istruzione matematica di alta qualità, che sviluppi le loro capacità di comunicazione e di soluzione dei problemi fin dall'inizio della scuola primaria.

La presente ricerca vede intrecciate problematiche urgenti ed attuali che si collegano alla necessità di individuare dei percorsi didattici innovativi che consentano di incidere positivamente sulla riuscita scolastica in matematica degli alunni di origine straniera. Alla luce dei cambiamenti determinati dai continui movimenti migratori, la scuola italiana dovrebbe superare gli approcci più folkloristici che esaltano maggiormente le differenze culturali e orientarsi, invece, verso strategie capaci di coniugare il rispetto e la valorizzazione delle culture e delle differenze con tassi più alti di rendimento scolastico.

I risultati di un'indagine condotta con prove standardizzate (Di Martino, 2015) hanno messo in evidenza il divario tra gli studenti italiani e gli studenti stranieri, in tutti gli ambiti indagati (processi cognitivi, lingua italiana, matematica) con conseguente rischio di insuccesso e abbandono scolastico. Mentre le difficoltà in ambito linguistico sono spesso evidenti e affrontate con alcuni progetti specifici (L2), le difficoltà in ambito matematico, risultano invece attenuate dai punteggi che questi studenti raggiungono nel calcolo e, in quinta, anche in esercizi riguardanti le frazioni. Da un'analisi più dettagliata dei risultati matematici si nota che il problem solving e l'argomentazione, di fatto, costituiscono le principali difficoltà matematiche degli studenti stranieri (competenze complesse anche per gli italiani) e pongono, quindi, l'esigenza di potenziare questi ambiti tenendo conto delle diversità culturali e linguistiche.

Tenendo conto dei risultati recenti della letteratura di riferimento, la presente ricerca mira a progettare, sperimentare e verificare l'efficacia di un intervento didattico innovativo, basato su strategie didattiche inclusive, che consentano un miglioramento degli esiti di apprendimento nel problem solving matematico per gli allievi del quarto e quinto anno di scuola primaria, nelle classi con alte percentuali di studenti stranieri.

### 1. Quadro teorico

Il problem solving ha avuto, e continua ad avere un ruolo centrale nell'apprendimento della matematica al punto che si può affermare che apprendere la matematica non implica soltanto un'acquisizione stabile e significativa di conoscenze, ma anche l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Nell'ambito matematico l'acquisizione di questa competenza sin dai primi anni della scuola primaria viene ritenuta fondamentale, in quanto contribuisce alla formazione del pensiero nei suoi aspetti di creatività, intuizione, deduzione e verifica.

Le ricerche sul problem solving in ambito psicologico e matematico hanno dato un forte impulso alle ricerche in ambito didattico che si sono concentrate, inizialmente, sulle principali difficoltà<sup>1</sup> riscontrate dagli studenti durante la riso-

1 Quali ad esempio scarsa familiarità delle situazioni descritte, disposizione dei problemi in serie, numero di operazioni, lunghezza del testo, numero di oggetti non familiari e di elementi non essenziali, grado di difficoltà del lessico, carenze nella padronanza

luzione dei problemi (Resnick & Ford, 1991; Loftus, Suppes, 1972; Boero, 1986; Zan, 1998), per poi soffermarsi maggiormente, negli anni più recenti, sull'individuazione delle evidenze che hanno una rilevanza per la didattica.

In quest'ottica, l'approccio della Evidence Based Education, rendendo operative, affidabili e trasferibili le ricerche su uno specifico argomento può aiutare a non essere travolti dall'eccessiva mole di dati che i motori di ricerca oggi mettono a disposizione (Calvani, 2012).

Per quanto riguarda il campo specifico del problem solving matematico, particolare rilevanza assume il lavoro svolto dall'Institute of Education Sciences' (IES) What Work Clearinghouse che, basandosi sull'analisi di una grande quantità di ricerche ha elaborato una guida (Woodward et al., 2012) basata su alcune raccomandazioni volte al miglioramento della competenza di problem solving in ambito matematico da parte di studenti di età compresa tra gli otto e i quattordici anni.

Prendendo spunto da queste raccomandazioni, si è condotto un approfondimento della letteratura di riferimento con l'intento di proporre delle indicazioni utili per la didattica del problem solving, di seguito brevemente sintetizzate.

### *1.1. Favorire la comprensione del testo*

La comprensione del testo di un problema svolge un ruolo cruciale nel processo di problem solving, ma costituisce la principale fonte di errori per molti studenti, in modo particolare se questi ultimi non padroneggiano adeguatamente la lingua di istruzione. Alcune ricerche, pertanto, hanno indagato più nel dettaglio le relazioni tra la comprensione verbale generale e quella specifica di un testo matematico (Cummins, 1991) mettendo in evidenza il ruolo svolto dal linguaggio e dal contesto. Rispetto al primo punto, viene sottolineato l'impatto della riformulazione dei testi sulla performance degli studenti (De Corte, Verschaffel, & De Win, 1985; Boero, 1986); la relazione tra la *readability* e l'abilità di risoluzione dei problemi (Resnick & Ford, 1991); l'importanza dell'identificazione dei termini da chiarire (Schleppegrell, 2007); il ruolo positivo svolto dal "tornare" più volte sul testo del problema (Mayer & Hegarty, 1996) e della mediazione individualizzata e scritta tra insegnante e allievo durante il processo stesso di soluzione (Boero, 1986). Per quanto riguarda il ruolo del contesto, già Webb (1979) aveva individuato le dicotomie concreto/astratto, familiare/non familiare, ipotetico/reale (Goldin & Caldwell, 1979), mentre Ku e colleghi (2007) e Koedinger e Nathan (2004) sottolineano le ricadute positive che i contesti che piacciono e quelli relativi alle esperienze vissute hanno sia sulle performance degli studenti che sulla motivazione.

### *1.2. Favorire la rappresentazione*

Le rappresentazioni grafiche aiutano gli studenti a risolvere i problemi, poiché connettono le relazioni tra le quantità del problema e le operazioni necessarie per risolverlo. Secondo diverse ricerche (Jitendra et al., 1998; Terwel, Van Oers,

za dei significati delle operazioni aritmetiche, assenza di qualsiasi riflessione critica sulla soluzione, scoperta di affinità solo apparenti e ragionamenti non corrispondenti ai calcoli.

Van Dijk, & Van den Eeden, 2009; Selke, Behr, & Voelker, 1991), gli studenti che rappresentano le informazioni matematiche del problema prima di scrivere un'equazione hanno risultati migliori nel problem solving. A tal proposito Hegarty et al. (1995) fanno notare che una rappresentazione parziale potrebbe produrre una pianificazione altrettanto parziale delle operazioni da compiere per la soluzione. Per favorire la scelta di un'adeguata forma di rappresentazione del problema, risulta utile riferirsi alle caratteristiche strutturali del problema (Ng & Lee, 2009); distinguere tra le informazioni rilevanti e irrilevanti da includere nella rappresentazione (Hegarty & Kozhevnikov, 1999) mostrando anche il processo che porta all'eliminazione dei dettagli inutili (Terwel et al. 2009) e discutere delle somiglianze e delle differenze tra le varie forme di rappresentazione (Woodward et al., 2012).

### *1.3. Utilizzare diverse strategie di risoluzione*

Woodward et al. (2012) sottolineano che gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a sviluppare e scoprire le loro strategie di problem solving, diventare abili nell'utilizzarle e flessibili nello sceglierle. Ciò ha delle ricadute positive sulla fiducia nella capacità di risolvere problemi in diverse situazioni, sull'abilità di ragionamento e sul miglioramento delle conoscenze procedurali.

Le ricerche, inoltre, hanno mostrato che può risultare particolarmente utile agli studenti il fornire degli esempi svolti (Rittle-Johnson & Star, 2009), la presentazione di strategie errate (ciò ha degli effetti positivi anche sullo sviluppo della persistenza), la condivisione di strategie diverse (Woodward et al., 2012; Ginsburg-Block & Fantuzzo, 1998).

### *1.4. Favorire il monitoraggio e la riflessione*

Il monitoraggio del proprio ragionamento durante tutte le fasi del problem solving aiuta gli studenti a pensare a cosa stanno facendo e sul perché lo stanno facendo, a valutare i passi intrapresi per risolvere il problema e a connettere i nuovi concetti con quelli già conosciuti.

Per favorire il monitoraggio e la riflessione può essere utile fornire agli studenti una lista di compiti che comprenda tutte le fasi del problem solving (poi progressivamente tolta), incoraggiare gli studenti a spiegare e giustificare le loro risposte (Verschaffel et al. 1999; Hohn & Frey, 2002), sia oralmente che per iscritto (King, 1991), sia individualmente che in piccoli gruppi (Kramarski & Mevarech, 2003). King (1991) sottolinea l'importanza di assumersi la responsabilità del monitoraggio già a partire dalla risoluzione dei problemi più semplici. L'obiettivo dovrebbe dunque essere quello di far sì che gli studenti monitorino e riflettano autonomamente durante tutte le fasi di problem solving.

### *1.5. Favorire le interazioni tra pari*

Numerose ricerche sostengono l'importanza dei pari nello sviluppo delle abilità di problem solving. Le ragioni addotte sono molteplici e tutte fanno notare il ruolo della discussione nei piccoli gruppi come uno dei meccanismi in base al quale gli studenti diventano abili nell'affrontare la complessità tipica del problem solving.

Van Boxtel et al. (2000), ad esempio, sottolineano come la risoluzione di problemi in coppia consenta l'emergere di discorsi più intensi tra gli studenti, essendo obbligati a chiarire a sé e agli altri il proprio pensiero. Light (1991) evidenzia anche la messa in atto una maggiore pianificazione e negoziazione che richiede necessariamente l'utilizzo del linguaggio per rendere i piani di soluzione più espliciti, per prendere decisioni e per interpretare i feedback dei compagni.

Inoltre, come sottolineato da Noddings (1985), l'interazione in gruppi favorisce l'apprendimento reciproco, non solo dei contenuti disciplinari, ma anche del linguaggio e delle diverse strategie utilizzate dai pari.

## 2. Il modello di apprendimento

L'intervento elaborato mira allo sviluppo congiunto delle competenze trasversali di problem solving e argomentazione, in classi in cui sono presenti studenti con cittadinanza non italiana. Esso vuole costituire per tutti un'occasione privilegiata per allenare al ragionamento e alla riflessione, stimolare le capacità d'intuizione e lo spirito di ricerca, abituare alla chiarezza espositiva e alla precisione del linguaggio, sviluppare le capacità logiche e di astrazione, affinare le capacità di sintesi, descrivere e matematizzare la realtà nei suoi vari aspetti e considerare criticamente informazioni e ipotesi.

In particolare, a partire dalla *narrazione* iniziale, avente lo scopo di coinvolgere dal punto di vista affettivo e motivazionale tutti gli studenti, vengono di volta in volta introdotte attività che si concentrano su alcuni aspetti specifici del *problem solving* (comprensione, rappresentazione, pianificazione, diverse strategie di soluzione, controllo e monitoraggio e problem posing).

Nell'intervento proposto è la stessa situazione problematica creata dal contesto che stimola la *comprensione*, attraverso la scoperta di relazioni, la riflessione sul significato di alcuni termini, delle operazioni matematiche, dei concetti e delle convenzioni riguardanti i simboli. L'intervento prevede anche attività con diverse forme di *rappresentazione* della situazione problema (immagini, manipolazione di materiale concreto) in modo che anche a partire dalle azioni e dalle rappresentazioni varie si possano dedurre le relazioni che incoraggiano la formulazione di ipotesi per giustificare la soluzione del problema. Agli alunni è anche richiesto un esame logico delle diverse ipotesi di risposta, l'analisi delle sequenze dei passaggi da compier in maniera ordinata le varie fasi del piano di risposta (*pianificazione*). È necessario che l'alunno sia rapido nell'individuare le fasi d'esecuzione e abile nello scegliere quelle meno faticose, più veloci e più sicure, costruendo gli algoritmi che legano i dati, descrivendo le elaborazioni da effettuare, interpretando i risultati raggiunti, estrapolandoli ed applicandoli anche a situazioni simili. L'intervento didattico si propone anche di stimolare gli alunni nel cogliere le costanti nei piani di risoluzione, formando dei modelli e dei piani di risposta più generali.

La comunicazione che si produce durante e dopo la situazione di risoluzione dei problemi aiuta gli studenti a vedere il problema sotto angoli differenti, moltiplicando i punti di vista, permettendo loro di osservare *diverse strategie di soluzione*: le più razionali, le più insolite, le più numerose. Nelle attività proposte si è cercato di promuovere lo sviluppo del pensiero creativo, ponendo gli studenti davanti a diverse strategie di soluzione di uno stesso problema, abituandoli a valutare la loro eventuale equivalenza, spingendoli ad individuare più di una soluzione quando ciò è possibile. Vedendo come gli altri si adoperano per risolvere un problema, si ha quindi la possibilità di confrontare i propri processi di ri-

flessione con quelli degli altri, e quindi *controllare e monitorare* consapevolmente le proprie strategie per renderle più efficaci. Il controllo è effettuato controllando la coerenza logica dei vari passaggi compiuti e il rispetto delle regole che consentono di trarre delle conclusioni valide in riferimento al dominio di conoscenza. Agli alunni è anche richiesto di esplicitare eventuali dubbi o, al contrario, le ragioni per cui sono sicuri dei processi mentali seguiti, facendo riferimento anche ai criteri ritenuti fondanti. Alcune attività invitano poi gli studenti a formulare problemi matematici significativi (*problem posing*) a partire da interpretazioni personali di alcune situazioni concrete, favorendo l'individuazione di concetti e procedure in contesti diversi.

Momento centrale di tutti gli incontri che costituiscono l'intervento è la discussione e l'argomentazione delle diverse strategie messe in atto, sia nel piccolo gruppo che con l'intera classe. Le attività promuovono lo sviluppo di un atteggiamento argomentativo e la progressiva abitudine a motivare, giustificare le affermazioni e le ipotesi individuali. Si tratta di attività connesse strettamente al linguaggio poiché esso è lo strumento che permette ad ognuno di confrontarsi con le proprie e altrui idee e opinioni, con le ipotesi e le deduzioni, in uno scambio continuo di ruoli. Inoltre, tali attività consentono di affinare le competenze linguistiche degli allievi. Infatti, è solo attraverso lo sforzo di rendere chiaro agli altri il proprio pensiero che si raggiunge una maggiore consapevolezza dei mezzi linguistici che si hanno a disposizione.

Lo sviluppo dell'argomentazione nelle classi multiculturali, inoltre, può consentire la condivisione di differenti ragionamenti e strategie di risoluzione, e quindi, può costituire un momento di arricchimento per tutti, italiani e stranieri.

Tutti gli incontri si concludono con una *riflessione metacognitiva* su quanto appreso, che si basa, da un lato sulla formalizzazione e generalizzazione delle nuove conoscenze e, dall'altro, anche sull'individuazione di altri contesti simili di applicazione delle stesse.

Il modello di apprendimento alla base dell'intervento didattico elaborato può essere brevemente rappresentato nella figura che segue (Figura 1).



Figura 1 - Modello di apprendimento

### 3. Ipotesi e disegno di ricerca

La ricerca intende verificare l'efficacia di un intervento didattico innovativo sul problem solving con studenti italiani e stranieri di quarta e quinta primaria dell'area metropolitana torinese. Si ipotizza che i soggetti italiani e stranieri coinvolti nell'intervento didattico innovativo ottengano punteggi più alti nel problem solving, rispetto a coloro che non sono stati coinvolti nell'intervento didattico.

Per verificare tale ipotesi è stato pianificato un disegno sperimentale a due gruppi: gli studenti del gruppo sperimentale sono stati sottoposti all'intervento didattico specificatamente progettato mentre le classi di controllo sono state scelte nello stesso ambiente socio-economico-culturale<sup>2</sup> con insegnanti non coinvolti in altre sperimentazioni riguardanti la didattica della matematica.

### 4. Descrizione del campione

La popolazione presa in esame è costituita da studenti al quarto e quinto anno di scuola primaria dell'area metropolitana di Torino. È stato effettuato un campionamento ragionato della popolazione studentesca concentrata in aree metropolitane con alto flusso migratorio. In particolare il campione è costituito da 20 classi (10 quarte e 10 quinte) di 5 istituti scolastici di Torino situati in quartieri con alto flusso migratorio per un totale di 421 studenti, di cui 160 frequentanti la classe quarta e 261 frequentanti la classe quinta.

Quasi tutti i bambini coinvolti dimostrano una conoscenza sufficiente della lingua italiana, anche se di origine straniera, e, nella maggior parte dei casi hanno frequentato la scuola dell'infanzia in Italia.

Nel campione la percentuale di studenti stranieri si attesta attorno al 46,1%. Di quest'ultimi, in particolare, il 9,3% è costituito da studenti stranieri di prima generazione, mentre la parte restante è costituita dal 36,8% da studenti stranieri di seconda generazione. All'interno della percentuale di alunni con cittadinanza italiana (53,9%) emerge la consistente presenza di studenti italiani figli di coppie miste (italiano-straniero) che costituiscono il 7,8% del campione complessivo.

Rispetto alle macro-aree territoriali di provenienza, gli studenti stranieri hanno prevalentemente origini nord-africane (35,6%), dell'Europa dell'Est (32,0%), centro africana (12,9%), asiatica (12,9%) e sud americana (3,6%). Si nota anche la presenza emergente di studenti nati in Italia, ma figli di coppie miste, i cui genitori sono di nazionalità diverse ma nessuno dei due risulta comunque essere italiano (3,6%).

### 5. Strumenti

La valutazione dell'intervento prevede la somministrazione di prove iniziali e finali volte a rilevare le competenze matematiche generali e quelle più specifiche del problem solving.

Le prove per classi quarte e quinte, costituite rispettivamente da 29 e 32, intendono valutare la padronanza nel problem solving in matematica, focalizzandosi sugli aspetti relativi alla *comprensione* del testo di un problema, alla sua *rap-*

2 Solitamente un'altra classe della stessa scuola o, al limite, un'altra classe di un altro plesso della stessa scuola.

presentazione, alla pianificazione di una soluzione, alle diverse strategie di soluzione e alla verifica e al monitoraggio della soluzione stessa, oltre alla capacità di porsi problemi a partire da stimoli di vario tipo.

Gli item delle prove prevedono diversi formati: a scelta multipla e a risposta aperta (breve ed estesa). Per ciascun livello scolastico è stata elaborata una prova iniziale e una prova finale, in cui la struttura dei quesiti è stata mantenuta inalterata.

Agli studenti è stato fornito tutto il tempo necessario per completare le prove, eventualmente in due sessioni, ognuna della durata massima di 75 minuti in modo da evitare che l'affaticamento e il calo dell'attenzione inficiassero il risultato della prova.

Le prove sono state analizzate secondo la Teorica Classica dei Test (TCT) e l'Item Response Theory (IRT), in particolare tramite il Modello di Rasch, ed entrambe le teorie hanno fornito dei buoni parametri in termini di indice di difficoltà, attendibilità, potere discriminante (nell'ambito della TCT) e anche in termini di stima dei parametri di *infit* e *outfit* (rispetto al modello di Rasch).

## 6. Esiti sulla base della tipologia di origine degli studenti

L'intervento è stato svolto nel corso dell'anno scolastico 2015/2016, nel periodo compreso tra novembre e maggio, con una cadenza di due ore settimanali, per una durata complessiva di 40 ore.

Per valutare l'efficacia dell'intervento sulle varie tipologie di studenti saranno di seguito analizzati i risultati ottenuti dai sub-campioni costituiti da alunni italiani, stranieri di I e II generazione e italiani figli di coppie miste italo-straniere.

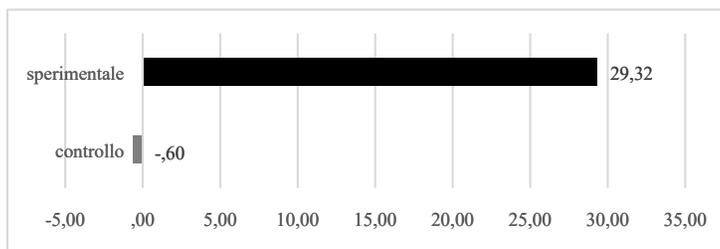
### 6.1 Italiani

Gli studenti italiani del gruppo di controllo al pre-test hanno risultati complessivi maggiori rispetto agli italiani del gruppo sperimentale, tuttavia questi ultimi raggiungono punteggi maggiori nel post-test (Tabella 1).

Gruppo di ricerca		PUNTEGGIO TOTALE PRE-TEST	PUNTEGGIO TOTALE POST-TEST
controllo	Media	44,5706	43,9754
	N	89	89
	Deviazione std.	18,27139	22,27904
sperimentale	Media	40,0012	69,3254
	N	99	99
	Deviazione std.	16,25979	17,66570
Totale	Media	42,1644	57,3246
	N	188	188
	Deviazione std.	17,34613	23,62595

**Tabella 1 – Medie e deviazione standard dei punteggi complessivi degli studenti italiani del gruppo sperimentale e di controllo.**

Gli studenti italiani del gruppo sperimentale ottengono un progresso negli esiti complessivi pari al 29,32%, mentre gli omologhi del gruppo di controllo vanno incontro ad un leggero peggioramento negli esiti (-0,60%) (Figura 2).



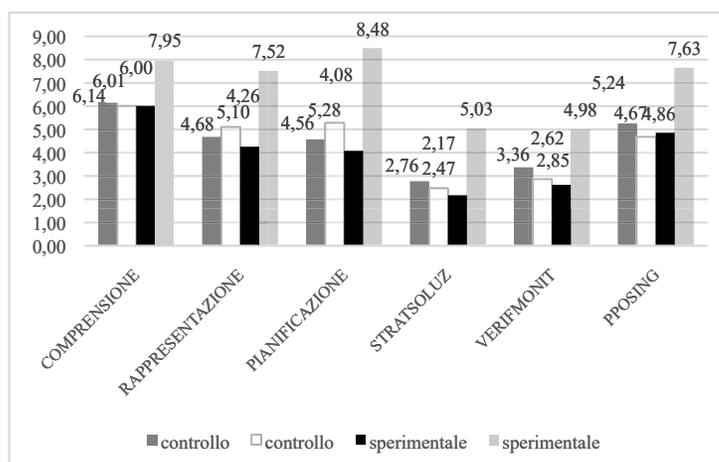
**Figura 2 – Progressi complessivi degli studenti italiani nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo.**

Complessivamente l'effetto del miglioramento dell'intervento sugli studenti italiani del gruppo sperimentale è molto elevato, come si evince dai valori di *effect size* riportati in Tabella 2.

Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppc2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{korr}$ sensu Klauer (2001)
$d_{Cohen}$ Pre	$d_{Cohen}$ Post	Adjusted ( $d_{Cohen}^{Post} - d_{Cohen}^{Pre}$ )		
-0,264	1,104	1,368	1,733	1,534

**Tabella 2 – Risultati effect size studenti italiani.**

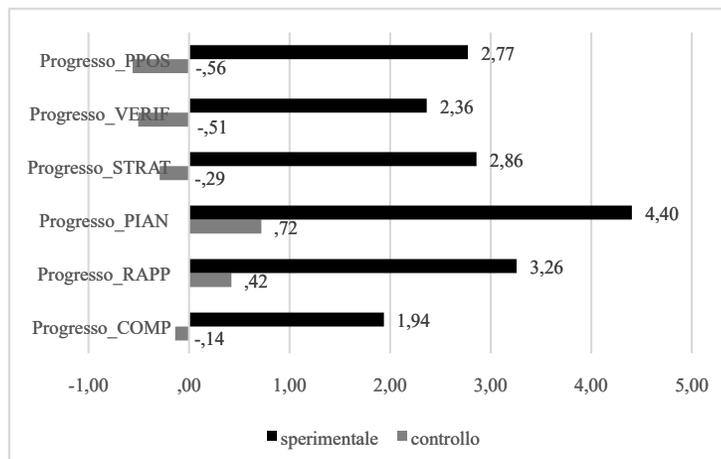
Se si analizzano i singoli processi, il miglioramento del gruppo sperimentale riguarda tutti gli ambiti relativi al problem solving indagati dall'intervento didattico. Risulta elevato il punteggio relativo alla pianificazione, in modo particolare rispetto ai punteggi relativi alle diverse strategie di soluzione e alla verifica e monitoraggio, anche se questi ultimi sono pari a circa il doppio del punteggio ottenuto dagli studenti italiani del gruppo di controllo (Figura 3).



**Figura 3 - Punteggi medi degli studenti italiani relativi a ciascun ambito del gruppo sperimentale e di controllo relativi al pre-test e al post-test.**

Il progresso relativo alle diverse strategie di soluzione e alla verifica e moni-

toraggio risulta tuttavia maggiore rispetto alla comprensione, in cui comunque il punteggio di partenza risultava già essere elevato (Figura 4). Anche il gruppo di controllo consegue dei miglioramenti rispetto alla pianificazione (7,2%) e alla rappresentazione (4,3%) mentre il peggioramento più ampio si ha rispetto al problem posing (-5,6%).



**Figura 4 - Progressi degli studenti italiani del gruppo sperimentale e di controllo rispetto a comprensione, rappresentazione, pianificazione, strategie di soluzione, verifica e monitoraggio, problem posing.**

L'effect size maggiore, risulta proprio quello relativo alle diverse strategie di soluzione, seguito dalla pianificazione e dalla verifica e nel monitoraggio, ambito nel quale il gruppo sperimentale partiva con uno svantaggio decisamente maggiore rispetto al gruppo di controllo. In tutti gli ambiti indagati, gli effect size risultano avere un valore di  $d$  molto elevato, compreso tra 0,9 e 1,2 (Tabella 3).

	Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppc2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{korr}$ sensu Klauer (2001)
	$d_{Cohen}^{Pre}$	$d_{Cohen}^{Post}$	Adjusted ( $d_{Cohen}^{Post} - d_{Cohen}^{Pre}$ )		
<b>Comprensione</b>	-0,057	0,858	0,915	0,908	0,92
<b>Rappresentazione</b>	-0,18	0,989	1,169	1,213	1,171
<b>Pianificazione</b>	-0,164	1,067	1,231	1,254	1,245
<b>Strategie di soluzione</b>	-0,288	0,956	1,244	1,54	1,224
<b>Verifica e Monitoraggio</b>	-0,351	0,872	1,223	1,363	1,22
<b>Problem Posing</b>	-0,133	1,065	1,198	1,165	1,204

**Tabella 3 – Effect size degli studenti italiani riferiti a ciascun ambito indagato.**

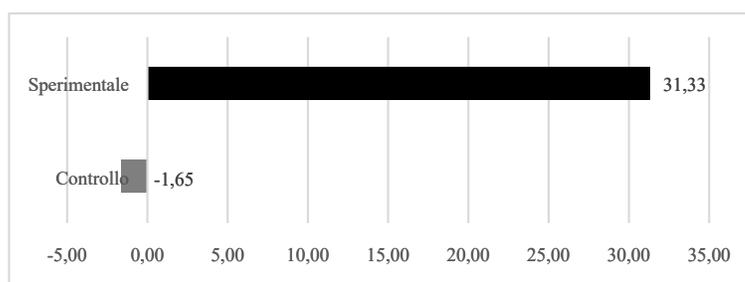
## 6.2. Stranieri di I generazione

Gli studenti stranieri di I generazione conseguono nel pre-test lo stesso punteggio (34,32) sia nel gruppo sperimentale, che nel gruppo di controllo (Tabella 4). Dunque le condizioni di partenza dei due gruppi sono equivalenti.

Gruppo di ricerca		PUNTEGGIO TOTALE PRE-TEST	PUNTEGGIO TOTALE POST-TEST
controllo	Media	34,3188	32,6720
	N	18	18
	Deviazione std.	12,58530	18,42067
sperimentale	Media	34,3155	65,6429
	N	20	20
	Deviazione std.	18,17679	18,76877
Totale	Media	34,3170	50,0251
	N	38	38
	Deviazione std.	15,57037	24,80202

**Tabella 4 - Medie e deviazione standard dei punteggi complessivi degli studenti stranieri di I generazione del gruppo sperimentale e di controllo.**

Nel post-test, tuttavia, si assiste ad un peggioramento di circa 2 punti percentuali nel gruppo di controllo e ad un miglioramento di circa 30 punti percentuali nel gruppo sperimentale (Figura 5).



**Figura 5 - Progressi complessivi degli studenti stranieri di I generazione nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo.**

Complessivamente l'effetto del miglioramento dell'intervento sugli studenti stranieri è molto elevato, come si può dedurre dai  $d$  di Cohen riportati in Tabella 5.

Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppe2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{korr}$ sensu Klauer (2001)
$d_{Cohen}$ Pre	$d_{Cohen}$ Post	Adjusted $(d_{Cohen} Post - d_{Cohen} Pre)$		
--0,001	1,773	1,774	2,073	1,772

**Tabella 5 - Risultati effect size studenti stranieri di I generazione.**

Se si analizzano i singoli ambiti del problem solving su cui si è incentrati l'intervento, si può notare come gli studenti stranieri di I generazione conseguono dei punteggi molto alti e superiori al gruppo di controllo in ciascun ambito. I punteggi del gruppo di controllo nel post-test, invece, si discostano di poco, sia in positivo che in negativo, dai punteggi del pre-test (Figura 6).

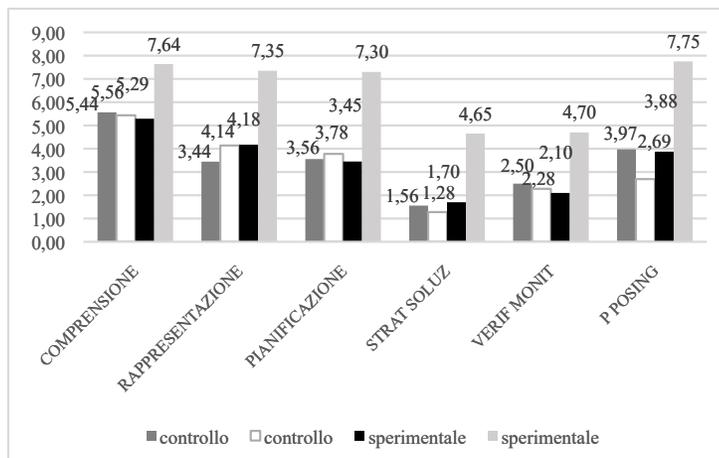


Figura 6 - Punteggi medi relativi a ciascun ambito degli studenti stranieri di I generazione del gruppo sperimentale e di controllo relativi al pre-test e al post-test.

Il gruppo sperimentale consegue il progresso maggiore nel problem posing (38,8%), ambito in cui il gruppo di controllo consegue invece il peggioramento più ampio (-12,8%). Quest'ultimo gruppo tuttavia consegue anch'esso dei miglioramenti nella rappresentazione (6,9%), e seppur più lievi, nella pianificazione (2,2%) (Figura 7).

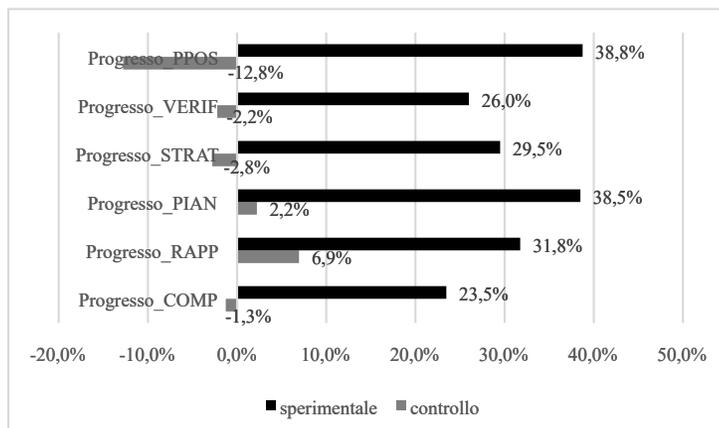


Figura 7 - Progressi degli studenti stranieri di I generazione del gruppo sperimentale e di controllo rispetto a comprensione, rappresentazione, pianificazione, strategie di soluzione, verifica e monitoraggio, problem posing.

Come si può notare dalla Tabella 6, nonostante gli studenti stranieri di I generazione del gruppo sperimentale partissero da una condizione di svantaggio nella comprensione, verifica e monitoraggio, e in maniera molto più lieve, anche rispetto alla pianificazione e al problem posing, l'effetto del miglioramento è molto elevato in tutti gli ambiti e, nel problem posing il  $d$  di Cohen supera addirittura il valore di 2,2.

	Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppc2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{korr}$ sensu Klauer (2001)
	$d_{Cohen}$ Pre	$d_{Cohen}$ Post	Adjusted ( $d_{Cohen}^{Post} - d_{Cohen}^{Pre}$ )		
<b>Comprensione</b>	-0,117	0,998	1,115	1,061	1,115
<b>Rappresentazione</b>	0,336	1,423	1,087	1,115	1,085
<b>Pianificazione</b>	-0,038	1,046	1,084	1,255	1,09
<b>Strategie di soluzione</b>	0,081	1,366	1,285	1,87	1,262
<b>Verifica e Monitoraggio</b>	-0,192	0,972	1,164	1,197	0,959
<b>Problem Posing</b>	-0,029	2,219	2,248	1,616	2,25

Tabella 6 – Effect size degli studenti stranieri di I generazione relativi a ciascun ambito indagato.

### 7.3. Stranieri di II generazione

Il sub-campione è costituito complessivamente da 157 studenti di II generazione, di cui 84 nel gruppo di controllo e 73 nel gruppo sperimentale.

Come si può evincere dalle medie riportate in Tabella 7, nel pre-test il gruppo sperimentale consegue dei risultati più bassi rispetto al gruppo di controllo, mentre nel post-test è lo stesso gruppo sperimentale a conseguire dei risultati più alti rispetto al gruppo di controllo.

Gruppo di ricerca		PUNTEGGIO TOTALE PRE-TEST	PUNTEGGIO TOTALE POST-TEST
controllo	Media	40,8773	41,3407
	N	84	84
	Deviazione std.	17,44127	20,81626
sperimentale	Media	34,9821	63,6210
	N	73	73
	Deviazione std.	14,64167	18,23529
Totale	Media	38,1362	51,7003
	N	157	157
	Deviazione std.	16,41627	22,54563

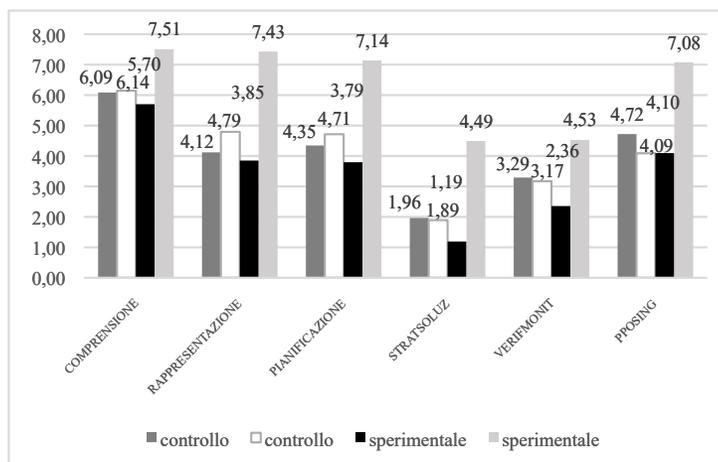
Tabella 7 - Medie e deviazione standard dei punteggi complessivi degli studenti stranieri di I generazione del gruppo sperimentale e di controllo.

Ciò è confermato anche dai valori del  $d$  di Cohen che risulta negativo al pre-test ( $d=-0,307$ ) e positivo ed elevato al post-test ( $d=1,138$ ) (Tabella 8).

Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppc2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{korr}$ sensu Klauer (2001)
$d_{Cohen}$ Pre	$d_{Cohen}$ Post	Adjusted ( $d_{Cohen}$ Post - $d_{Cohen}$ Pre)		
-0,307	1,138	1,445	1,737	1,497

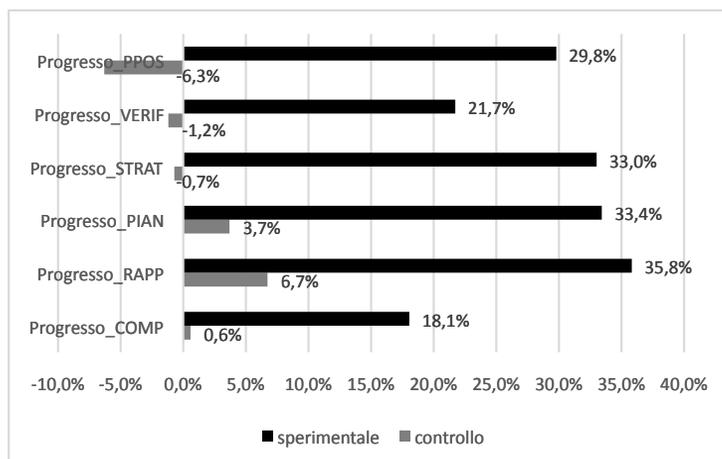
**Tabella 8- Risultati effect size punteggio complessivo studenti stranieri di II generazione.**

Osservando più nel dettaglio i punteggi medi dei singoli processi del problem solving, si può osservare come nel post-test essi siano migliori per il gruppo sperimentale in tutti i processi (Figura 8).



**Figura 8 - Punteggi medi degli studenti stranieri di II generazione relativi a ciascun ambito del gruppo sperimentale e di controllo relativi al pre-test e al post-test.**

Come si evince dalla Figura 9, gli studenti stranieri di II generazione sia del gruppo sperimentale che di controllo ottengono il loro progresso maggiore nella rappresentazione e nella pianificazione. Tuttavia, gli studenti del gruppo di controllo peggiorano notevolmente nel problem posing (-6,3%), laddove invece gli studenti del gruppo sperimentale ottengono un progresso consistente (29,8%).



**Figura 9 - Progressi degli studenti stranieri di II generazione del gruppo sperimentale e di controllo rispetto a comprensione, rappresentazione, pianificazione, strategie di soluzione, verifica e monitoraggio, problem posing.**

Dall'analisi degli effect size relativi a ciascun ambito (Tabella 9) si evince che la condizione di svantaggio iniziale del gruppo sperimentale è estesa a tutti gli ambiti, in modo particolare rispetto alle diverse strategie di soluzione ( $d_{pre} = -0,445$ ). Tuttavia è proprio in questo ambito che l'intervento messo in atto ha degli effetti maggiori sugli studenti stranieri di II generazione ( $d_{adjusted} = 1,626$ ).

	Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppc2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{korr}$ sensu Klauer (2001)
	$d_{Cohen}^{Pre}$	$d_{Cohen}^{Post}$	Adjusted ( $d_{Cohen}^{Post} - d_{Cohen}^{Pre}$ )		
<b>Comprensione</b>	-0,183	0,545	0,728	0,824	0,727
<b>Rappresentazione</b>	-0,127	1,239	1,366	1,554	1,422
<b>Pianificazione</b>	-0,183	0,756	0,939	0,968	0,931
<b>Strategie di soluzione</b>	-0,455	1,171	1,626	1,964	1,632
<b>Verifica e Monitoraggio</b>	-0,451	0,552	1,003	1,102	0,999
<b>Problem Posing</b>	-0,207	1,036	1,243	1,199	1,242

**Tabella 9 - Effect size degli studenti stranieri di II generazione relativi a ciascun ambito indagato.**

#### 6.4. Figli di coppie miste italo-straniere

Nella scuola italiana negli ultimi anni si sta assistendo all'aumento consistente della percentuale di presenza di studenti italiani, ma figli di coppie miste italo-straniere. Pur trattandosi di studenti italiani, ai fini della ricerca, si è deciso di considerare separatamente questa tipologia di studenti a causa della particolare condizione di bilinguismo di cui spesso sono portatori.

Nel campione complessivo sono presenti in totale 33 studenti stranieri figli di coppie miste italo straniere, di cui 15 nel gruppo di controllo e 18 nel gruppo sperimentale.

Gli studenti figli di coppie miste italo straniere del gruppo di controllo ottengono un punteggio leggermente superiore rispetto ai loro omologhi del gruppo sperimentale (Tabella 10).

Gruppo di ricerca		PUNTEGGIO TOTALE PRE-TEST	PUNTEGGIO TOTALE POST-TEST
controllo	Media	41,6825	37,4762
	N	15	15
	Deviazione std.	15,71002	19,82171
sperimentale	Media	39,4709	64,3849
	N	18	18
	Deviazione std.	16,09174	16,18003
Totale	Media	40,4762	52,1537
	N	33	33
	Deviazione std.	15,70961	22,27343

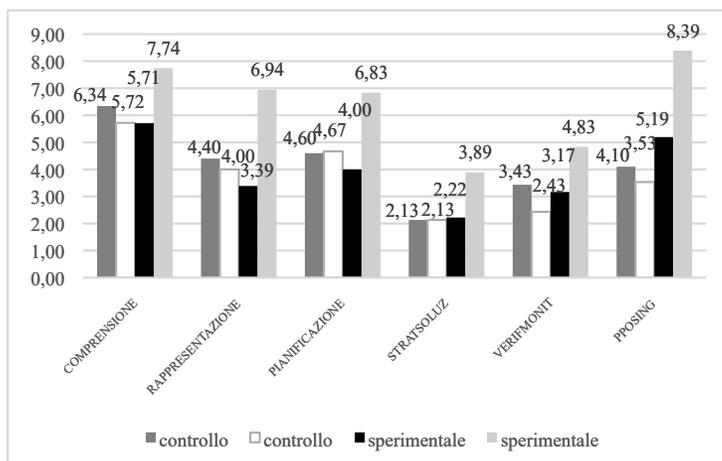
**Tabella 10 - Medie e deviazione standard dei punteggi complessivi degli studenti figli di coppie miste italo-straniere del gruppo sperimentale e di controllo.**

Nel post-test tuttavia la situazione si ribalta a favore degli studenti del gruppo sperimentale, che conseguono risultati significativamente più alti rispetto ai loro omologhi del gruppo di controllo. Questo ribaltamento è confermato anche dai valori dell'effect size. Il  $d$  di Cohen risulta infatti negativo nel pre-test ed estremamente positivo nel post-test (Tabella 11).

Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppc2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{Korr}$ sensu Klauer (2001)
$d_{Cohen}$ Pre	$d_{Cohen}$ Post	Adjusted ( $d_{Cohen}$ Post - $d_{Cohen}$ Pre)		
-0,139	1,487	1,611	1,813	1,641

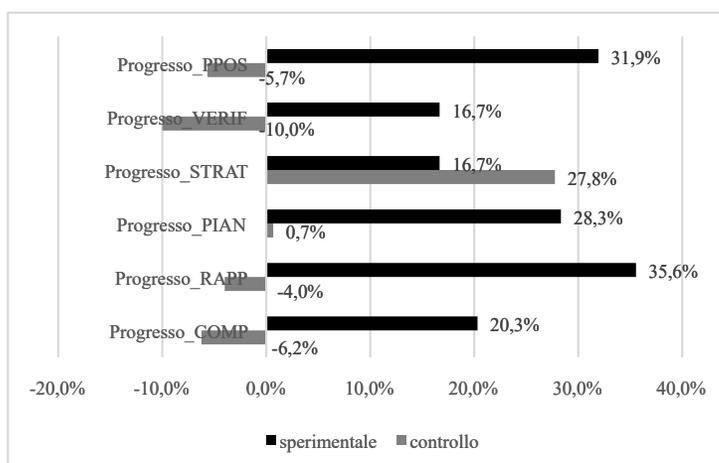
**Tabella 11 - Risultati effect size punteggio complessivo studenti figli di coppie miste italo-straniere.**

Se si considerano i singoli processi più nel dettaglio, si nota che il gruppo sperimentale ottiene punteggi maggiori sia rispetto al pre-test che rispetto al post-test del gruppo di controllo in tutti gli ambiti indagati (Figura 10).



**Figura 10 - Punteggi medi degli studenti stranieri figli di coppie miste italo-straniere relativi a ciascun ambito del gruppo sperimentale e di controllo relativi al pre-test e al post-test.**

in questo caso per gli studenti figli di coppie miste italo-straniere del gruppo sperimentale il progresso maggiore è relativo alla rappresentazione, mentre nel gruppo di controllo si assiste solo ad un lieve miglioramento nella pianificazione, il punteggio rimane pressoché invariato rispetto alle strategie di soluzione e peggiora nei rimanenti ambiti (Figura 11).



**Figura 11 - Progressi degli studenti figli di coppie miste italo-straniere del gruppo sperimentale e di controllo rispetto a comprensione, rappresentazione, pianificazione, strategie di soluzione, verifica e monitoraggio, problem posing.**

Se si analizzano gli effetti del miglioramento nel dettaglio per ciascun ambito, si nota che il gruppo sperimentale partiva da una condizione di svantaggio rispetto al gruppo di controllo in tutti gli ambiti ad esclusione delle diverse strategie di soluzione e problem posing. L'effetto minore dell'intervento si ha però proprio rispetto alle diverse strategie di soluzione, mentre è molto alto rispetto alla rappresentazione e al problem posing (Tabella 12).

	Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppc2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{Korr}$ sensu Klauer (2001)
	$d_{Cohen}$ Pre	$d_{Cohen}$ Post	Adjusted ( $d_{Cohen}^{Post} - d_{Cohen}^{Pre}$ )		
<b>Comprensione</b>	-0,329	0,882	1,211	1,375	1,229
<b>Rappresentazione</b>	-0,455	1,126	1,581	1,756	1,578
<b>Pianificazione</b>	-0,193	0,754	0,947	0,883	0,945
<b>Strategie di soluzione</b>	0,047	0,736	0,689	0,869	0,686
<b>Verifica e Monitoraggio</b>	-0,119	1,04	1,159	1,215	1,168
<b>Problem Posing</b>	0,446	2,032	1,586	1,528	1,641

Tabella 12 - Effect size degli studenti figli di coppie miste italo-straniere relativi a ciascun ambito indagato.

### 6.5. Confronti fra le diverse tipologie (italiani, stranieri, figli di coppie miste)

Analizzando i punteggi complessivi delle varie tipologie di studenti si nota che sia nel pre-test che nel post-test i punteggi più alti sono conseguiti dagli studenti italiani, mentre gli studenti stranieri di I generazione al pre-test fanno registrare i punteggi più bassi che tuttavia migliorano notevolmente nel post-test per il gruppo sperimentale, superando addirittura sia gli studenti stranieri di II generazione, sia gli studenti figli di coppie italo-straniere (Figura 12).

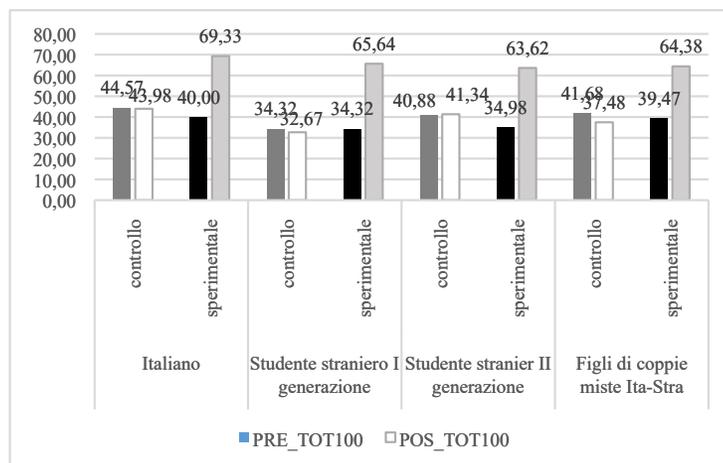


Figura 12 – Punteggi medi complessivi delle varie tipologie di studenti nel gruppo sperimentale e di controllo.

Ciò è confermato anche dall'analisi della Figura 13 in cui sono riportati i valori relativi al progresso di ciascuna tipologia di studente in base al gruppo di appartenenza. Si può notare che gli studenti stranieri di I generazione del gruppo sperimentale ottengono un miglioramento del 31,33%, seguiti dagli studenti italiani (29,32%), dagli studenti stranieri di II generazione (28,64%) e infine dagli studenti figli di coppie miste italo-straniere (24,91%).

Per quanto riguarda il gruppo di controllo, invece, si assiste solo ad un leggero miglioramento da parte degli studenti stranieri di II generazione (4,6%), mentre per le restanti tipologie di studenti si assiste ad un lieve peggioramento dei punteggi, nel post-test rispetto al pre-test.

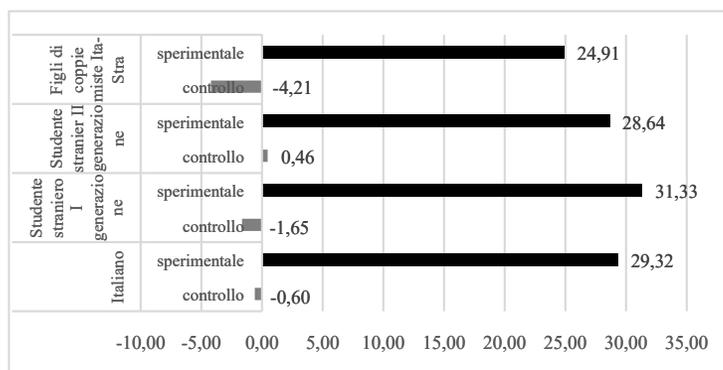


Figura 13 – Progressi complessivi percentuali per tipologia di origine degli studenti e gruppo di ricerca.

La Tabella 13 riporta gli *effect size* complessivi, legati a ciascuna tipologia di studente. Si può notare come l'intervento abbia avuto un effetto maggiore proprio sugli studenti stranieri di prima generazione. Ciò è in linea con quanto emerso anche in altre ricerche che si sono occupate di potenziamento cognitivo e motivazionale con studenti stranieri (Coggi, 2015) e potrebbe essere riconducibile da un lato a variabili motivazionali e dall'altro ad una sottovalutazione iniziale degli esiti di questi studenti legata alla loro scarsa padronanza della lingua. Come già messo in evidenza da altre ricerche (Coggi, 2015), se adeguatamente stimolati, questi studenti possono raggiungere livelli anche più elevati dei loro compagni italiani e stranieri di II generazione.

	Effect Size $d_{Cohen}$			Effect Size $d_{ppc2}$ sensu Morris (2008)	Effect Size $d_{Korr}$ sensu Klauer (2001)
	$d_{Cohen}$ Pre	$d_{Cohen}$ Post	Adjusted ( $d_{Cohen} Post - d_{Cohen} Pre$ )		
<b>Italiani</b>	- 0,264	1,104	1,368	1,733	1,534
<b>I generazione</b>	- 0,001	1,773	1,774	2,073	1,772
<b>II generazione</b>	- 0,307	1,138	1,445	1,737	1,497
<b>Figli coppie miste</b>	- 0,139	1,487	1,611	1,813	1,641

Tabella 13 – Effect size dei punteggi complessivi per tipologia di origine degli studenti.

Dalla Figura 14 si evince come tutte le tipologie di studenti beneficiano, anche se in modo diverso, dall'intervento messo in atto nel gruppo sperimentale. In particolare, gli effetti risultano maggiori nella comprensione e nella rappre-

sentazione per i figli di coppie miste, nella pianificazione e nella verifica e monitoraggio per gli italiani, nella produzione di diverse strategie di soluzione per gli studenti stranieri di II generazione e nel problem posing per gli studenti stranieri di prima generazione.

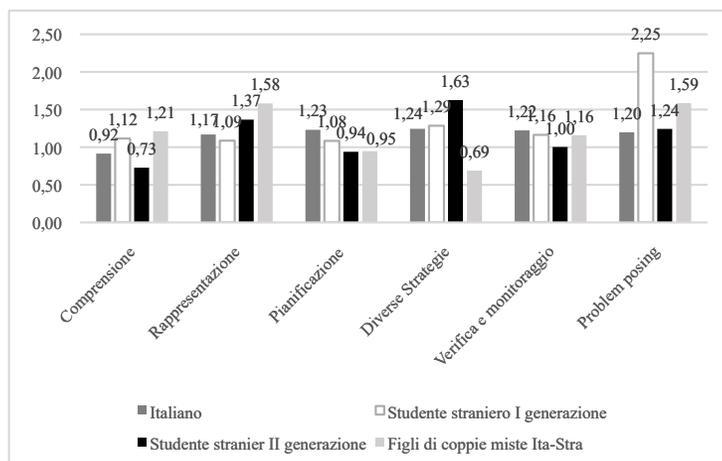


Figura 14 – Effect size adjusted per ambito e tipologia di studente.

## Conclusioni

Dai risultati delle analisi presentate emerge come strategie di intervento come quelle delineate nel presente lavoro possono attenuare molte delle difficoltà manifestate dagli studenti nella risoluzione di problemi matematici. L'analisi degli esiti conseguiti dagli studenti nel pre-test e nel post-test evidenzia un'elevata efficacia dell'intervento rispetto al miglioramento delle competenze di problem solving negli ultimi due anni della scuola primaria, in modo particolare per le scuole situate in contesti con alto flusso migratorio.

Più nel dettaglio si può affermare che gli studenti di origine straniera che hanno partecipato alla sperimentazione dell'intervento didattico hanno ottenuto una differenza significativa nel miglioramento delle competenze di problem solving rispetto alla stessa tipologia di studenti che seguono una didattica tradizionale del problem solving.

L'intervento, attuato su tutta la classe risulta essere molto inclusivo, dal momento che consente a tutti gli studenti (italiani e stranieri) di beneficiare ampiamente della sua efficacia.

## Riferimenti bibliografici

- Boero, P. (1986). Sul problema dei problemi nella scuola elementare. *L'insegnamento della Matematica e delle Scienze integrate*, 9(9), 48-93.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Coggi, C. (cur.). (2015). *Favorire il successo scolastico a scuola. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Cummins, D.D. (1991). Children's interpretations of arithmetic word problem. *Cognition and Instruction*, (8) 3, 261-289.

- De Corte E., Verschaffel, L., De Win, L. (1985). Influence of rewording verbal problems on children's problem representations and solutions. *Journal of Educational Psychology*, 77, 460-470.
- Di Martino, V. (2015). Favorire la riuscita a scuola degli alunni stranieri: potenziare il problem solving in matematica. In C. Coggi (cur.), *Favorire il successo a scuola: il programma Fenix dall'infanzia alla secondaria* (pp. 301-340), Lecce: Pensa Multimedia.
- Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J.W. (1998). An evaluation of the relative effectiveness of NCTM standards-based interventions for low-achieving urban elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 560-569.
- Goldin, G.A, Caldwell, J. (1984). Syntax, Content and Context Variables Examined in a Research Study. In G.A. Goldin & C.E. Mc Clintock (cur.), *Task Variables in Mathematical Problem solving* (pp. 235-276), Columbus.
- Hegarty, M., Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual-spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 91, 684-689.
- Hegarty, M., Mayer, R.E., Monk, C.A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: a comparison of successful and problem solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 18-32.
- Hohn, R.L., Frey, B. (2002). Heuristic training and performance in elementary mathematical problem solving. *Journal of Educational Research*, 95(6), 374-380.
- Jitendra, A.K., Griffin, C.C., McGoey, K., Gardill, M.C., Bhat, P., Riley, T. (1998). Effects of mathematical word problem solving by students at risk or with mild disabilities. *Journal of Educational Research*, 91(6), 345-355.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307-317.
- Koedinger K.R., Nathan M.J. (2004). The real story behind story problems: Effects of representations on quantitative reasoning. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 129-164.
- Kramarski B., Mevarech, Z.R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Ku, H., Harter, C.A., Liu, P., Thompson, L., Cheng, Y. (2007). The effects of individually personalized computer-based instructional program on solving mathematics problems. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1195-1210.
- Light, P. (1991). Peers, problem solving and computers. *Golem*, 3(1), 2-6.
- Loftus, E.F., Suppes, P. (1972). Structural variables that determine problem-solving difficulty in computer-assisted instruction. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 531-542.
- Mayer, R.E., Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematical problems. In R. J. Sternberg & R. Ben-Zev (cur.), *The nature of mathematical thinking* (pp. 29-53), Mahwah: Erlbaum.
- Ng, S.F., Lee, K. (2009). The model method: Singapore children's tool for representing and solving algebraic word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40, 282-313.
- Noddings, N. (1983). Small groups as a setting for research on mathematical problem solving. In E. A. Silver (cur.), *Teaching and learning mathematical problem solving* (pp. 345-359), Hillsdale: Erlbaum.
- Resnick, L.B., Ford, W.W. (1991). *Psicologia della matematica e apprendimento scolastico*. Torino: SEI.
- Rittle-Johnson, B., Star, J.R. (2009). Compared with what? The effects of different comparisons on conceptual knowledge and procedural flexibility for equation solving. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 529-544.
- Schleppegrell, M.J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 139-159.
- Selke, D.H., Behr, M.J., Voelker, A.M., Using data tables to represent and solve multiplicative story problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(1), 30-38.
- Terwel, J., Van Oers, B., Van Dijk, I.M.A.W., Van den Eeden, P. (2009). Are representations to be provided or generated in primary mathematics education? Effects on transfer. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 25-44.

- van Boxtel C., van der Linden J., Kanselaar G, (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction*, 10, 311–330.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195-229.
- Webb N. (1979). Content and Context Variables in Problem Tasks. In G.A. Goldin & C.E. Mc Clintock (cur.), *Task Variables in Mathematical Problem solving* (pp. 69-102), Columbus.
- Woodward, J., Beckmann, S., Driscoll, M., Franke, M., Herzig, P., Jitendra, A., Koedinger, K.R., Ogbuehi, P. (2012). *Improving Mathematical Problem solving in Grades 4 through 8*, Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Science (IES) What Work Clearinghouse, U. S. Departement of Education.
- Zan, R. (1998). *Problemi e convinzioni*. Bologna: Pitagora Editrice.
- Zan, R. (2016). *I problemi della matematica. Difficoltà di comprensione e formulazione del testo*. Roma: Carocci.



# Seguimiento a graduados/as del Profesorado en Historia y Ciencias Sociales, Universidad de San Carlos de Guatemala

## Follow-up to graduates of the Faculty in History and Social Sciences, University of San Carlos de Guatemala

Yolanda Estrada Ramos

Universidad de San Carlos de Guatemala

ayer273@gmail.com

### ABSTRACT

The follow up graduated class from 2001 to 2013 in the Profesorado de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales from Escuela de Historia in San Carlos University Guatemala, has been completed with the main objective of analyzing the satisfaction level about the professional formation from the graduated students from the Escuela de Historia from the years already mentioned before, being part in the final report of Maestría en Docencia Universitaria thesis from USAC.

Within the findings, it has been determined that the majority of the graduated students consider that the professional formation has been satisfactory. Furthermore related to the generic and specific competences stated, those had allowed to detect some lacks that it is consider to take into account such as the strengthen of the research skills in students and the practice of innovative pedagogical methodologies for History learning purposes.

This study is a significant precedent in the evaluation process in order to take actions that correct and strength the practice in the learning process focus in creating an improvement plan. For instance they propose new model of working with graduated students from the academic unit, related to create a data base in order to continue supporting their continual training even though with the possibility to act in regard to offer their services.

El seguimiento a graduados/as de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales de la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala, años 2011 - 2013, se elaboró con el objetivo de analizar el nivel de satisfacción sobre la formación profesional de las y los egresados de la Escuela de Historia, de los años mencionados, constituyéndose en el informe final de tesis de la Maestría en Docencia Universitaria de la Usac.

Se trabajó con un diseño de investigación mixto, diseño transeccional descriptivo, mediante una encuesta digital de opinión, dirigida a la población de graduados, además se trabajaron grupos focales que permitieron complementar lo recabado en la encuesta.

Dentro de los hallazgos, se determinó que la mayoría de las y los graduados considera que su formación profesional ha sido satisfactoria. Sin embargo en cuanto a las competencias genéricas que se plantean, así como las específicas, han permitido detectar algunas debilidades que deben tomarse en cuenta, entre estas el fortalecer la investigación en los estudiantes y la aplicación de metodologías pedagógicas novedosas para el aprendizaje – enseñanza de la historia.

Este estudio es un precedente significativo en el proceso de evaluación para tomar acciones de corrección y fortalecimiento de prácticas en el proceso educativo en vías de una futura acreditación o en la elaboración de un plan de mejoras. De la misma manera, proponen nuevas formas de trabajar con egresados de la unidad académica, en cuanto a crear una base de datos para poder seguir apoyando su capacitación constante, incluso con posibilidades de mediar en cuanto a ofertar laborales.

### KEYWORDS

Graduated follow up, Evaluation, Satisfaction level, Professional formation, Competences.

Seguimiento a graduados, Evaluación, Nivel de satisfacción, Formación profesional, Competencias. Follow-up per i laureati, Valutazione, Livello di soddisfazione, Formazione professionale, Competenze.

## 1. Problematicando los estudios de seguimiento a graduados/as

Los estudios de seguimiento a graduados/as, han sido cada vez más, una fuerte necesidad para evaluar la calidad de los procesos educativos de las universidades, ello obedece a las múltiples demandas sociales y del mercado laboral, que requieren profesionales capaces de generar aportes científicos y que a su vez, propongan soluciones para la problemática que se vive.

En la Universidad de San Carlos de Guatemala, a raíz de la creación de la Confederación Universitaria Centroamericana en 1948, a solicitud de la delegación de Guatemala y luego la constitución del Consejo Superior Universitario Centroamericano, se han venido fortaleciendo planes para la integración regional de la Educación Superior Centroamericana, especialmente a partir de la década de los noventa, a raíz que previamente, algunos de los países miembros, se vieron en guerras internas. (Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA, 2011, pág. 3).

De tal forma que en 1999, en los puntos medulares del Segundo Plan para la Integración Regional de La Educación Superior Centroamericana, se establece la creación de diversas instituciones, entre ellas el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES) cuyo fin ha sido, promover la cultura de calidad, evaluación y la rendición de cuentas a la sociedad, usando la evaluación como estrategia de gestión de la modernización y mejoramiento, promueve además el establecimiento de mecanismos regionales de acreditación internacional, de la calidad de la educación universitaria de Centroamérica. Además de la armonización e integración académica de la educación superior centroamericana. (Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA, 2011).

En cuanto los proceso de acreditación, ya han sido implementados por algunas unidades académicas facultativas y no facultativas en la USAC, tal es el caso de la carrera de Arquitectura; en la Facultad de Agronomía, las carreras de Recursos Renovables y Producción Agrícola y dos carreras de la Facultad de Ingeniería: Ingeniería Civil e Ingeniería Química. A nivel de postgrado: la Maestría en Recursos Hidráulicos y la Maestría en Ingeniería Sanitaria (Sosa, 2015). Así como en la Escuela de Ciencia Política, las carreras de Sociología, Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

Según la División de Evaluación Académica e Institucional, en el año 2015, se reconocieron 9 programas autoevaluados con planes de mejora; 6 carreras con fines de acreditación: Medicina Veterinaria, Zootecnia, Nutrición, Biología, Pedagogía y Administración Educativa, Filosofía; 2 dependencias con fines de mejora de la calidad, CEFOL, Archivo General y 1 programa de postgrado, el Doctorado en Salud Pública; se dieron además procesos de reacreditación de dos carreras de Ingeniería, de la carrera de Arquitectura, y la acreditación de Ingeniería Civil. (Gramajo, 2015).

En la universidad ya se han realizado estudios sobre egresados, como el trabajo de González (2005) "El egreso y el trabajo de los egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala", que hizo énfasis en crear una base de datos de los graduados para propiciar un seguimiento efectivo y de colaboración, por parte de su unidad académica. De igual forma, Ruiz, y Rosada (2013) recomendaron luego del estudio "Toma de opinión población de estudiantes, para la acreditación de la carrera de Química Farmacéutica, USAC. Según el modelo propuesto por SINAES (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior), continuar con los procesos de evaluación y acreditación, mejorar procesos divulgativos de los servicios que presta la escuela y mejorar dichos servicios. También se

cuenta con el Seguimiento a graduados de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC (Dirección General de Investigación - USAC, 2014).

En la Escuela de Historia, según el Informe de Autoevaluación de la carrera, a partir del año 2009 se conformó la Comisión de Autoevaluación que conjuntamente con la División de Evaluación Académica Institucional –DEAI– de la Universidad de San Carlos de Guatemala han encaminado procesos en el marco del SICEVAES. Se menciona además que durante los años 1988, 1996, 1998, 2003 y 2005 se realizaron intentos de reestructura que implicaron procesos de autoevaluación.

Ante la necesidad institucional de fortalecer estudios que permitan analizar la situación de los graduados, el alcance de los perfiles de egreso, los procesos de enseñanza – aprendizaje, aspectos administrativos institucionales y los requerimientos del mercado laboral, que puedan constituirse en pautas de referencia para un plan de mejora y apoyo en el proceso de acreditación, se hace indispensable responder a la siguiente pregunta toral de la investigación:

¿Cuál es el nivel de satisfacción sobre la formación profesional que recibieron las y los graduados de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de San Carlos de Guatemala, de los años 2011, 2012 y 2013?

Esta investigación se constituye en un referente valioso que contempló varios propósitos, entre ellos: proponer nuevas formas de trabajar con graduados de la unidad académica en pro de la autoevaluación y poder, coadyuvar con los procesos de acreditación de la carrera, así también colaborar con aportes para la construcción de perfiles de este profesorado y el plan de mejoras.

De la misma manera, el estudio de graduados genera cierto compromiso institucional para fortalecer relaciones de solidaridad y apoyo con sus graduados, atendiendo sus necesidades de formación y capacitación, sirviendo también de centro de referencias laborales.

El objetivo general ha sido el de establecer el nivel de satisfacción de la formación profesional de las y los graduados/as de la carrera de Profesorado en Historia y Ciencias Sociales, de los años 2011, 2012 y 2013 de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con respecto a las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes, desarrolladas durante su formación, así como la inserción y su desempeño laboral.

Entre los objetivos específicos destaca el caracterizar la situación sociodemográfica relevante de las y los graduados del Profesorado de Enseñanza Media (PEM) en Historia y Ciencias Sociales 2011-2013; determinar las condiciones de su inserción al mercado laboral, empleo y desempeño profesional; establecer las competencias que se desarrollaron durante la formación profesional y las que deben fortalecerse, por último, contribuir mediante el estudio a graduados, con una nueva propuesta de seguimiento para futuros procesos de evaluación en la unidad académica en mención.

La investigación se realizó utilizando un enfoque mixto, tal como lo explican Cortés e Iglesias (2004), puesto que abordó aspectos cuantitativos, trabajando una encuesta con la población total de 113 egresados del PEM en Historia y Ciencias Sociales, correspondientes a los años 2011 al 2013 y lo cualitativo que se trabajó mediante entrevistas con tres grupos focales, cuya selección de los mismos fue intencionada, aprovechándose la convocatoria para continuar sus estudios de grado, que tuvo la Licenciatura para la Enseñanza de la Historia para los graduados del PEM. Es de tipo “no experimental”, descriptiva, cuyo diseño será transeccional descriptivo, según Hernández, et al. (1991).

Retomando la pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de satisfacción so-

bre la formación profesional que recibieron las y los graduados de la Escuela de Historia de los años 2011, 2012 y 2013?, nos remite a cuatro variables, siendo estas a) situación sociodemográfica, b) Inserción al mercado laboral – nivel de empleo, c) desempeño laboral y d) formación profesional.

La encuesta que se estructuró, tomó como base el instrumento que propone SINAES para seguimiento a graduados, de igual forma se comparó con la encuesta realizada a egresados de la Escuela de Historia, durante el año 2011 que siguió parámetros brindados por SICEVAES. También sirvió en este ejercicio de construcción las encuestas sugeridas por Schomburg (2004) y particularmente, la encuesta trabajada en el Seguimiento a Graduados de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC.

La misma se conformó con 81 ítems, tomando como base para su construcción los objetivos de la carrera, algunas competencias generales y del perfil de egreso de las carreras de historia y Educación, planteadas en el Proyecto Tuning para América Latina, se realizó on-line, utilizando el programa Survey Monkey, fue enviada por correo electrónico y respondida por 28 egresados, correspondiente a un 31.64% de la población. Se trabajaron además entrevistas semiestructuradas a los tres grupos focales de graduados.

## 2. Origen de los estudios de graduados

Después de la Segunda Guerra Mundial, surge la inquietud de evaluar ciertas capacidad de los alumnos en niveles medios y superior, con relación a las demandas de fuerza laboral. En los años 50, principalmente en norteamericana, se fortaleció la investigación sobre las características de los empleados que podían hacerlos más productivos, adentrándose a los aportes psicológicos, neurológicos, tal como lo plantea la Universidad Nacional de Colombia (2011).

Para (García González, s.f) en 1964 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE- secunda la idea de que era importante invertir en educación para generar rentas mayores que las inversiones en capital físico y que los incrementos en el gasto educativo, eran un medio efectivo para aumentar el producto nacional bruto.

Para 1999 de acuerdo a la Declaración de Bolonia, 29 países convergieron en cuanto a establecer ciertos parámetros en la Educación Superior que pudieran dar respuesta a las demandas de la globalización, planteando temas torales como los créditos, la movilidad de los profesionales o estudiantes y la homologación de las carreras. En el marco de evaluar proceso de aprendizaje en la educación superior y establecer las competencias pertinentes, en el año 2001 en Europa, 100 universidades de 16 países, vieron la necesidad de seguir trabajando sobre lo establecido en Bolonia

Evidencia de ello fue el proyecto realizado en 1999, el cual se le llamó Proyecto Cheers – Career after Higher Education: a European Research Study), que hizo un seguimiento longitudinal a 36,000 egresados en tres periodos posteriores al grado, con el fin de medir sus competencias laborales. Partiendo de la premisa de que los países escogidos tuvieran un poder adquisitivo parecido, los análisis se efectuaron en Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Noruega, Reino Unido, República Checa, Suecia y Japón, única nación no europea evaluada.

En año 2004 se inicia en América Latina la misma empresa, establecer parámetros generales que marquen el rumbo de la Educación Superior, de ahí surge el Proyecto Tuning para América Latina, que contempló 12 campos del saber: Admi-

nistración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Historia, Geología, Enfermería, Física, Ingeniería Civil, Química, Matemáticas y Medicina y analizó la importancia de definir los perfiles profesionales en términos de competencias genéricas que fueron 27 y específicas para cada una de las 12 áreas involucradas.

En tal sentido, la acreditación de las carreras se ha constituido en el marco que ha contemplado procesos de evaluación y autoevaluación institucional. De acuerdo con el SICEVAES (2010, p.12) Dicha acreditación es un reconocimiento público de la calidad de una carrera que hace un ente acreditador con base en el cumplimiento de los referentes para la valoración de la calidad de un programa académico o carrera. Para el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior – SINAES costarricense, la acreditación viene siendo la etapa posterior a la autoevaluación y la Evaluación Externa, cuyos procesos han permitido identificar acciones y rutas de mejora. Una carrera se puede acreditar asumiendo el compromiso de dicha mejora..

La importancia de la acreditación en el mundo actual, marca ámbitos particulares, tal es el caso de la internacionalización de la educación superior cuyas intenciones son muy distintas a la transnacionalización del sector educativo, que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales (Tünnermann, 2008, p.1).

Este proceso puede trascender la visión tecnócrata de la educación, a una integral, donde la construcción del conocimiento sea holística y sobre todo ética.

En Guatemala con respecto a la Educación Superior, no existe un sistema de aseguramiento de la calidad, si bien es cierto, existe el Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS), conformado por delegados de las universidades privadas, de la USAC y del Ministerio de Educación, no ha podido consolidar políticas que aborden proyectos de acreditación.(Duriez y Sandigo, 2011) Sin embargo tiene tres intentos, con el fin de crear una Agencia Nacional de Acreditación de 1998 al 2007 sin resultados positivos. (Alarcón, 2011).

A nivel regional hay cuatro agencias regionales: el CCA - Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, ACAP - Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados; Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería (ACCAI) y Acreditación Centroamericana de la Educación Superior en el Sector Agroalimentario y de Recursos Naturales (ACESAR), ésta última con sede en Guatemala. Los demás países del istmo ya cuentan con los sistemas de acreditación nacionales. En el caso de la USAC, los procesos de acreditaron han sido con (ACESAR) y con la (ACCAI) en la mayoría de los casos (Facultad de Ingeniería, 2010).

En cuanto a la metodología para ejecutar un estudio de egresados, InWEnt - Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Capacitación y Desarrollo internacional) y la Universidad de Kassel de Alemania, desarrollaron cursos-talleres regionales de capacitación; se elaboró y publicó un manual para la realización de estos estudios, así como se publicaron estudios regionales de seguimiento de graduados de ocho programas regionales de postgrado del SICAR con apoyo del DAAD y la Universidad de Kassel de Alemania. No está demás señalar que este aporte metodológico diseñado por Harald Schomburg, contó también con el apoyo de la Universidad Francisco Morazán de Honduras y se constituye hoy en un referente obligatorio, por su especificidad en el proceso, etapas y fases, así como los diversos factores y elementos que convergen en un estudio de egresado..

### 3. ¿Qué es un estudio de egresados / graduados?

Tomando como referencia la Guía de Autoevaluación de Programas Académicos del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superiores, -SICEVAES- del Consejo Superior Universitario Centro Americano, -CSUCA-. Un estudio de egresados viene a constituirse en un elemento más dentro del proceso de la autoevaluación, que se basa en el principio de la participación y análisis crítico por parte de todos los actores, con fines de mejoramiento y acreditación. De tal forma, se subraya que la participación se define como una de las características esenciales de tal proceso: “Participativo porque involucra a todos los actores del proceso: autoridades, docentes, estudiantes, administrativos, egresados y empleadores en el proceso de análisis y reflexión”.

Según Schomburg (2004) existen tres etapas básicas de un estudio para una investigación, siendo estas: a) desarrollo de concepto e instrumento, b) recolección de los datos, c) análisis de los datos y elaboración del informe.

Un estudio de graduados puede aportar información para establecer redes de apoyo y cooperación en el desempeño profesional de doble vía entre la institución y sus egresados. De igual manera dentro de sus objetivos destaca el poder contribuir al procesos de acreditación e informar a la comunidad educativa sobre el desempeño institucional.

Es por ello que las instituciones de educación superior, principalmente las públicas deben estar en permanente proceso de evaluación y propuesta para contrarrestar los constantes ataques que se le hacen, pero también porque es una obligación y compromiso ético con la población que con sus impuestos ha pagado el funcionamiento de las mismas. Además es un compromiso asumido por el, Programa de relación Universidad – Sociedad – Estado, señalando que en cuanto a la identidad y Defensa de la Universidad Pública Centroamericana su objetivo estratégico será fortalecer la identidad de las universidades públicas centroamericanas, respetando el principio de Autonomía Universitaria y mejorando de manera continua la calidad de la educación superior. (Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA, 2011, p. 15).

### 4. ¿Qué entender por Autoevaluación?

En un proceso de acreditación o de análisis del desempeño institucional, refiere a un proceso complejo, sistémico, sistemático y continuo de una institución de educación superior, que permite rendir cuentas sobre el aprovechamiento eficiente y eficaz de los recursos con los que se cuenta. Se trata de una especie de diálogo entre todos los sectores de la comunidad institucional, cuyo propósito es evidenciar las fortalezas y las debilidades existentes, para poder actuar sobre ellas, con el principal propósito del mejoramiento constante.

Es un proceso que permite establecer estrategias para procesos de mejora, no para castigar, juzgar o recriminar acciones y es parte esencial de los procesos de evaluación y autoevaluación institucional.

### 5. Aspectos que debe contemplar un estudio de seguimiento a graduados

Un seguimiento a graduados debe contemplar como mínimo el estudio de ciertos prerrequisitos o antecedentes pre-universitarios, recursos, procesos y productos de resultados, entre ellos: la metodología, el cuestionario y la encuesta,

elementos del diseño de estudios de egresado, estudio de empleadores, la relación de los estudios de egresados con el desarrollo del currículo y la presentación de resultados. Es necesario propiciar que el estudio a graduados incluya declaraciones detalladas de los graduados acerca de la relación entre los estudios académicos y el empleo, la clarificación de la afinidad entre los estudios académicos y el empleo, así como el análisis estadístico de las interrelaciones de prerrequisitos, recursos, procesos y el resultado de la enseñanza y aprendizaje.

## 6. Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Es una unidad académica no facultativa, entre sus objetivos contempla fomentar y desarrollar la investigación y el aprendizaje de las ciencias y disciplinas que le confieren. Mantener vínculos permanentes, de mutua colaboración con instituciones universitarias, culturales, intelectuales, de conservación y demás. Contribuir a las funciones de servicio y de extensión universitaria, en el campo de las especialidades que le correspondan. Colaborar en la conservación, defensa e incremento del patrimonio cultural de la nación.

La Escuela de Historia tiene su primer antecedente con la fundación de la Facultad de Humanidades el 17 septiembre de 1945, se crea con cuatro secciones: Filosofía, Letras, Historia y Pedagogía. Se considera uno de los grandes logros del Gobierno del Dr. Juan José Arévalo, surgió como unidad académica independiente, con calidad de Escuela No Facultativa, según acuerdo del Consejo Superior Universitario, consignado en el Acta No. 1250, Punto Sexto, el 21 de agosto de 1974, fecha en la cual se desliga del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y nace como unidad académica independiente. Lo hizo motivada a innovar y superar la enseñanza tradicional de la Historia y Ciencias sociales, tal como se manifestó en la lección inaugural de 1975. (Cazali, 2001)

En dicho momento se implementaron las licenciaturas de Antropología y Arqueología y en 1986 empezó a funcionar el Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológica y Arqueológicas.

En febrero de 1978 se convocó a un Congreso de Reestructura que conllevó a la creación de un nuevo pensum de estudios, para la carrera de Historia, implementándose de forma inmediata, entrando en vigencia a partir de 1979, producto de dicho proceso, la dirigencia de la Asociación de Estudiantes de Antropología, Arqueología e Historia y el Área de Educación y Filosofía que existía en ese entonces, propusieron el primer Encuentro Nacional de Profesores y Estudiantes de Estudios Sociales, éste se realizó en las instalaciones de la Escuela de Historia durante el primer semestre de 1979, ello permitió llevar a cabo el plan de profesionalización a partir del ciclo académico de 1980, lo que dio origen al Profesorado de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales. . En 1998 el Consejo Superior Universitario aprobó la carrera de Técnico Universitario en Archivos, iniciando labores en 1999.

## 7. La Escuela de Historia y el Proyecto Tunning para América Latina

La Escuela de Historia participó directamente en la construcción de competencias específicas de egreso de la carrera de la Licenciatura en Historia, dicha participación estuvo a cargo del Maestro Danilo Dardón, quien fue parte de la representación de Guatemala, asistieron delegaciones de 17 países, dicho proyecto se realizó en los años de 2004 - 2007.

Fueron 27 competencias específicas del perfil de egreso de la Licenciatura en Historia, entre ellas: conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción, conocimiento de la historia nacional, local o regional, universal, habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica, entre otras. Del perfil de egreso de la Licenciatura en educación se plantearon 28, entre ellas: diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos, proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario, conoce y aplica en el accionar educativo, las teorías que fundamentan las didácticas general y específica, por mencionar algunas.

## 8. El Profesorado de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales

El profesorado de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, es la carrera intermedia que se imparte en la Escuela de Historia en el plan sabatino, y tiene como objetivo formar profesores en esta especialidad para el nivel medio.

Tiene una duración de 3.5 años, divididos en 7 semestres. En los primeros seis semestres se llevan cursos pedagógico-didácticos, algunos cursos introductorios de ciencias sociales y cursos de historia local, regional y mundial que hacen un total de 30 cursos. El séptimo semestre corresponde a la Práctica Docente Supervisada. Posteriormente a la aprobación se obtiene el título de profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, actualmente se imparte de 8.00 a 16.30 horas.

## 9. Objetivos del PEM en Historia y Ciencias Sociales

Formar profesionales para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en el nivel de educación media, con preparación pedagógica y didácticas, una sólida formación científica que les permita coadyuvar en la investigación e interpretación de la realidad nacional.

Preparar profesionales capaces de utilizar métodos científicos que favorezcan la interpretación y solución de los problemas de nuestra sociedad .

## 10. Antecedentes de estudios de egresados en la Escuela de Historia

Según el Estudio 1.1 El Egreso y el Trabajo de los Egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala, entre las unidades académicas que durante el período 1990- 2004 tuvieron una matrícula acumulada de 12,000 a 24,000 estudiantes, se encuentra Historia, con 12,911 inscritos / 697 graduados. (González, 2005, p. 9).

En ese mismo estudio, en sus conclusiones se menciona a la Escuela de Historia como una de las unidades académicas que superan el índice global de graduados que es de (3.48%) con un (5.40%), por encima de Medicina Veterinaria y Zootecnia (3.60%), Ciencias Químicas y Farmacia (5.37%), Odontología (5.05%), Ciencias Psicológicas (4.30%), Ciencias de la Comunicación (3.53%), EFPEM (4.23%), entre otros. No está demás mencionar que entre las unidades académicas que no superan el índice global de graduación, se encuentran: Arquitectura (1.78%), Ciencias Económicas (2.07%), Ciencias Jurídicas y Sociales (1.73%), Ingeniería (2.25%), Ciencias Políticas (1.50%), CUNOC (2.12%), CUNSORORI (1.81%) (González, 2005, p. 38).

Otro dato curioso del estudio es que los profesionales que egresan de profesorado de enseñanza media, encuentran menos dificultad para incorporarse al mundo laboral que los egresados de licenciaturas. Sin embargo según el seguimiento a graduados de la , la carrera de Pedagogía y Administración Educativa es la que posee menor remuneración, lo que hace pensar en las condiciones laborales y remuneración en carreras de profesorado de enseñanza media.

En cuanto al Informe de Autoevaluación de la carrera, el informe señala que los graduados insisten en que el pensum debe ser actualizado, consideran además que se les ofrece una adecuada preparación académica y científica, plantean además que debe mejorarse la investigación y dar a conocer becas y oportunidades de capacitación estudiantil, según ellos, no han sido tomados en cuenta durante muchos años .

## Conclusiones

La totalidad de los encuestados viven en Guatemala, proceden la mayor parte provienen de la capital y municipios aledaños, sin embargo existe una considerable cantidad de estudiantes provenientes de departamentos cercanos, como Chimaltenango, Sacatepéquez y en casos excepcionales de departamentos alejados como lo es Baja Verapaz.

Fueron 28 graduados los que respondieron la encuesta, de ellos 13 mujeres, la mayoría casada y 15 hombres, la mayoría solteros, lo que refleja una serie de posibilidades que van íntimamente relacionadas con el estado civil, particularmente de las mujeres y que puede sumarse a explicar por qué la mujer se gradúa de mayor edad que el hombre. La mayoría de los graduados se define como mestizo y en menor medida como Maya – kaqchikel.

En términos generales, la mayoría de las y los graduados son casados, tienen de 0 a 2 hijos, en pocos casos de 3 a 4. Cuenta con una computadora en casa y servicio de internet con un uso de 0 a 3 horas. Además pudieron obtener su título en un tiempo de estudio aceptable con un promedio de 66%. Con una excelente eficiencia terminal de la carrera, tomando en cuenta el tiempo que se lleva para graduarse a partir del cierre de pensum equivale en su mayoría a un semestre. En cuanto a la continuidad de sus estudios al graduarse, un poco más de la mitad expresó que continuó sus estudios en el programa regular, la mayoría hombres, cursando la Licenciatura en Historia, sin embargo un porcentaje significativo no lo hacía por problemas horario.

La totalidad de graduados se encuentran empleados, un poco más de la mitad en el sector público y un 39% en el sector privado. En cuanto a la actividad económica que desempeña la mayoría de los encuestados está vinculado a la docencia, la forma de obtener empleo de la mitad de los graduados fue mediante el envío de currículos y una tercera parte mediante convocatorias de plazas que hace el Ministerio de Educación, si bien es cierto, la mayoría ya venía trabajando en el ámbito educativo, el título de PEM en Historia y Ciencias Sociales, les ayudó a tener más y mejores oportunidades de empleo.

Solamente el 42.86% está vinculado mediante un contrato laboral por tiempo indefinido, que regularmente son plazas presupuestadas en el Ministerio de Educación, luego la mayoría establece vínculo laboral por medio de un contrato por tiempo definido en el ámbito privado y público, con los denominados contratos 021 y 022. A menor escala, también se establecen contratos por prestación de servicios profesionales, que implican inestabilidad laboral y algunos casos la pérdida de derechos, según el Código de Trabajo.

La mayoría de los egresados trabajan en instituciones educativas que superan los 51 empleados, por lo que se puede inferir condiciones laborales formales y serias de trabajo. En cuanto a las horas de la jornada de trabajo al día, la mayoría labora de 0 a 10 horas, sin embargo el porcentaje es mayor en el caso de las mujeres. Esto refleja la extenuante jornada laboral de las y los docente que muchas veces deben emplearse en dos o tres instituciones educativas distintas que les permitan trabajar en horarios matutinos, vespertinos y nocturnos.

En su mayoría, las y los graduados, devengan un salario que oscila entre los Q1,000 y los Q5,000, por debajo del precio de la canasta básica Vital (CBV) que incluye la adquisición de otros bienes y servicios y que según el Instituto Nacional de Estadística – INE se ubica en Q7,479.20, ni siquiera la Canasta Básica de Alimentos (CBA) que asciende a Q 4,170.65.

La mayor parte de los egresados ocupan un puesto operativo - docente, sin embargo una tercera parte ocupan mandos medios, como coordinadores de área de estudio y de acuerdo a los resultados, en mínimos porcentajes, pero han sido más mujeres las que han ocupado puestos de dirección. Se puede concluir además que el trabajo de la mayoría, está relacionado con su profesión y que la mitad como se mencionó anteriormente ya venía trabajando en docencia, más de la cuarta parte de los graduados expresa que el tiempo máximo que se tardó para emplearse en un trabajo acorde a su profesión fue de un año.

La mayoría están satisfechos con el fortalecimiento de la capacidad de análisis, capacidad de síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad crítica y autocrítica, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo. Expresaron mayor satisfacción en el fortalecimiento del compromiso con su medio socio-cultural, la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, la habilidad para trabajar de forma autónoma y compromiso ético, guardando especial relación con la especialidad y naturaleza de la carrera, así como el enfoque filosófico de la Escuela de Historia. Entre las que deben fortalecerse más se destaca la capacidad de investigación, la habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.

Entre las competencias específicas que las y los graduados manifestaron estar satisfechos, se destaca la conciencia de que el debate y la investigación están en permanente construcción, conocimiento de la historia nacional habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica, conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado, conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos períodos y contextos, incluidos los debates actuales, conocimiento de la historia universal o mundial, capacidad para aplicar teorías y métodos pedagógicos – didácticos, capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales para la investigación histórica, capacidad para aplicar técnicas y métodos de la didáctica de la historia, diseñar y aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes al contexto, seleccionar, elaborar y utilizar materiales didácticos idóneos, desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo.

De igual manera expresaron estar satisfechos en cuanto a lograr aprendizaje en diferentes saberes y niveles, seleccionar, utilizar y evaluar las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza aprendizaje, habilidad para proyectar y desarrollar acciones educativas de carácter interdisciplinario, diseñar e implementar diversas estrategias y procesos de evaluación de

aprendizajes con base en criterios determinados, investiga en educación y aplicar los resultados en la transformación de prácticas educativas, analizar críticamente las políticas educativas, conocer los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica, Capacidad de educar en valores, en formación ciudadana y en democracia. Lo cual quiere decir que dichas competencias pueden y deben fortalecerse aún más.

En cuanto a la conciencia de la función social del profesor (a) en Historia y Ciencias Sociales, señalaron que era una competencia que consideraban desarrollada muy satisfactoriamente.

Con relación al conocimiento de la historia regional, conocimiento de la historia de América, dominio de la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación), conocimiento y aplicación en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y específica, el diseño e implementación de acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales son competencias que requieren su fortalecimiento, pues el nivel de satisfacción es bajo.

En cuanto a la preparación pedagógica y didáctica de los catedráticos que impartieron los cursos durante la carrera, la mayoría de graduados señaló sentirse satisfecho, igualmente satisfactorio evaluaron la labor docente en cuanto al fortalecimiento de sus saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales. Además indicaron que en el profesorado se les brindan oportunidades de actualización profesional. La mayoría de ellos expresaron también estar muy satisfechos en cuanto al desempeño profesional que permite la adecuada preparación recibida en la carrera.

Consideran que debe fortalecerse el desarrollo de procesos evaluativos novedosos, objetivos, justos y pertinentes, la entrega a tiempo de la zona acumulada para corregir y aprender de mejor manera, así como debe procurarse que todas las sesiones de clase se desarrollen en un ambiente de cordialidad, respeto y confianza entre los docentes y estudiantes.

En cuanto a las sugerencias que plantearon se señaló el incrementar las actividades de formación docente, la actualización tecnológica, usar plataformas para cursos virtuales, una metodología didáctica novedosa y activa, apoyada con la tecnología, fortalecer el enfoque interdisciplinario, velar por la calidad en la formación, fortalecer la formación pedagógica, la investigación y la redacción. Unificar metodologías y criterios de evaluación en procesos de práctica, hacer una base de datos de graduados para posibles empleos, actualizar contenidos, tomar en cuenta una adecuación evaluativa para los estudiantes con necesidades especiales, programar más trabajo de campo o visitas guiadas, mayor exigencia y subir el nivel del programa sabatino. Se indica también abordar temáticas actuales que impactan a la juventud, más cursos de geografía, cursos de tecnología educativa y de archivística.

Entre la recomendaciones que hacen a las autoridades de la escuela, destaca el fortalecimiento del programa de formación para docentes del profesorado de la Escuela de Historia, donde se aborden teorías y metodologías pedagógicas y didácticas pertinentes para el aprendizaje de la Historia, innovaciones sobre la evaluación educativa, nociones de teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas, inclusión educativa, así como el uso de las TIC, gestión de proyectos entre otros. En términos concretos se recomienda un programa de formación que reflexione sobre sus mismas prácticas y modelos, con implicaciones directas y multidimensionales en el ser del aprendiente.

Así mismo crear una base de datos de los graduados, para poder tener un me-

por acercamiento, propiciando actividades que puedan favorecer en su actualización docente y proporcionar información sobre oportunidades de trabajo y hacer un estudio de empleadores para tener claridad sobre las demandas actuales del mercado laboral y propiciar un acercamiento que pueda permitir una comunicación abierta en cuanto a la demanda de docentes.

Se señala imperante ejecutar una revisión curricular de las mallas curriculares y crear lineamientos específicos para la orientación andragógica – didáctica de los cursos. Crear un diseño e implementación de acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales, repetir periódicamente el estudio de graduados, para evaluar sus percepciones y tener claridad sobre acciones positivas que se pueden impulsar.

## Referencias

- Bravo, B. P. (2010). *Sondeo de opinión de egresados de la Escuela de Ingeniería Mecánica Eléctrica, Facultad de Ingeniería, Universidad de San Carlos de Guatemala como elemento fundamental del autoestudio en el proceso de acreditación de los programas de dicha unidad*. Guatemala: Tesis de Grado.
- Cazali Ávila, A. (2001). *Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala - Epoca Republicana (1821 - 1994)*. Guatemala: Universitaria.
- Comisión de Autoevaluación - Escuela de Historia. (2014). *Informe de autoevaluación de la carrera - Profesorado de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales*. Guatemala: Escuela de Historia.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). (2007). *Tercer Plan para la Integración regional de la Educación Superior Centroamericana*. Guatemala.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA. (2011). *Tercer Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana*. León, Nicaragua: CSUCA.
- Coordinadora General de Planificación - USAC. (2014). *Políticas en Educación Superior Universidad 2050*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Dirección General de Investigación - USAC. (2014). *Seguimiento a graduados de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC*. Guatemala: DIGI.
- Escuela de Historia. (2011). *Informe final del proceso de reestructura de la carrera de Licenciatura en Historia*. Guatemala: Escuela de Historia.
- Estatuto de la Carrera Universitaria - Consejo Superior Universitario USAC. (1999). (págs. Punto 7 Acta 32-99). Guatemala.
- González , B. (2005). *Estudio 1.1 el egreso y el trabajo de los egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: Universidad de San Carlos De Guatemala.
- Gramajo, J. M. (30 de noviembre de 2015). Autonomía y proceso de autoevaluación académica. *Periódico Universidad - Universidad de San Carlos de Guatemala*.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia e prassi della formazione*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli.
- Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana de México, S. A. de C.V.
- Rosada, S. y Ruiz, A. (2013). *Toma de opinión población de estudiantes, para la acreditación de la carrera de Química Farmacéutica, USAC. Según el modelo propuesto por SINAE (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior) (Seminario de Investigación)*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Schomburg, H. (2004). *Manual para Estudios de Seguimiento de Graduados Universitarios*. Kassel: Universidad de Kassel.
- SICEVAES, S. C. (2010). *Guía de autoevaluación de programas académicos*. Available at: <https://www.upnfm.edu.hn/index.php/documentos-deva?download=31:Documentos%20DEVA>.

SINAES. (2009). *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Costa Rica: SINAES.

Sosa, R. (2015). *Estudio del seguimiento a graduados con pensum 2000 de la Escuela de Química Farmacéutica, Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia, período 2010-2013 (Tesis de Maestría)*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

## e-grafía

BANCAIXA. (2001). *Educación Superior y empleo de los titulados universitarios en Europa*. Capital Humano, 13, Recuperado de file:///C:/Users/Internet-I/Downloads/Cuaderno13.pdf.

Education and Culture - Unión Europea (2006). *Tuning - Educational Structures in Europe- Fase 2*. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>.

Escuela de Ciencia Política. (2015). Acreditación, Guatemala: Recuperado de [http://sitios.usac.edu.gt/wp\\_cienciapolitica/?page\\_id=807](http://sitios.usac.edu.gt/wp_cienciapolitica/?page_id=807).

Escuela de Historia - Universidad de San Carlos de Guatemala. (2008). *Catálogo de Estudios*. Recuperado de <http://escuelahistoria.usac.edu.gt>

European Aid - Unión Europea. (2004 - 2008). *Proyecto ALFA Tuning América Latina*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>.

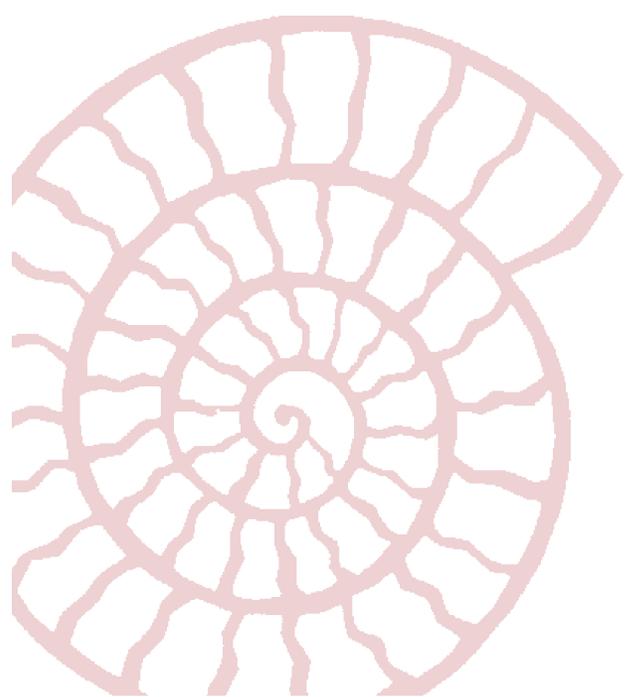
Gamarro, U. (8 de Junio de 2017). *Canasta básica continúa cara*. Prensa Libre. Recuperado de <http://www.prensalibre.com/economia/economia/canasta-basica-continua-cara>.

*Plan Estratégico USAC - 2022*. (2003). Recuperado de <http://sitios.usac.edu.gt/congreso/wp-content/uploads/2012/11/planiPEUSAC2022.pdf>.

Red GRADUA2 / Asociación Columbus. (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. Recuperado de [http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/altro/red\\_gradua2.pdf](http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/altro/red_gradua2.pdf).

Sierra, D. (diciembre de 2004). *La Privatización Mundial de la Enseñanza, Reformas Educativas y Fracaso Capitalist, Tribuna Docente*. Recuperado de <http://www.tribunadocente.com.ar/biblioteca/librotd1.htm>.

Tünnermann, C. (Junio de 2008). *La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana, Avaliação (Campinas) 13*. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200005).





# Migliorare l'insegnamento delle scienze nelle scuole primarie: FoCoSTEP, un'esperienza francese di accompagnamento formativo

## Improving Science Teaching in Primary Schools: FoCoSTEP, a French Experience of Training Support

Alessio Guarino

Université La Réunion, Isola della Riunione, Francia- [alessio.guarino@univ-reunion.fr](mailto:alessio.guarino@univ-reunion.fr)

Sandrine Marvilliers

Université La Réunion, Isola della Riunione, Francia - [sandrine.marvilliers@univ-reunion.fr](mailto:sandrine.marvilliers@univ-reunion.fr)

Giovanna Pacini

Università degli Studi di Firenze - [giovanna.pacini@unifi.it](mailto:giovanna.pacini@unifi.it)

Franco Bagnoli

Università degli Studi di Firenze - [franco.bagnoli@unifi.it](mailto:franco.bagnoli@unifi.it)

### ABSTRACT

In both French and Italian primary schools, the teaching of scientific subjects is often overlooked by teachers, often coming from humanistic disciplines, who complain of their inadequate preparation. In this article we present the FoCoSTEP (Formation Collaborative en Sciences et Technologie à l'École Primaire), an innovative training method whose main aim is to improve the teaching of science and technology in primary schools. This method, developed at the École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE - Higher School of Teaching and Education) of the French University of Reunion Island, is based on the collaboration between future teachers, university instructors and ESPE university professors of scientific subjects. An experiment of using a sort of "contamination" between physics experiments and narration in primary teaching is also briefly illustrated.

Sia nella scuola primaria francese che in quella italiana l'insegnamento di argomenti scientifici spesso viene trascurato da parte degli insegnanti che lamentano una preparazione non adeguata, provenendo spesso da settori disciplinari umanistici. In questo articolo presentiamo il FoCoSTEP (Formation Collaborative en Sciences et Technologie à l'École Primaire), un metodo formativo innovativo che ha come scopo principale quello di migliorare l'insegnamento delle scienze e della tecnologia nelle scuole primarie. Questo metodo, sviluppato alla École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE-scuola superiore dell'insegnamento e dell'istruzione) dell'Università francese della Riunione, si basa sulla collaborazione tra i futuri maestri, i maestri titolari e i professori universitari di materie scientifiche dell'ESPE. Viene anche brevemente illustrato un esperimento di utilizzo della "contaminazione" tra esperimenti di fisica e narrazione nell'insegnamento primario.

### KEYWORDS

Science Teaching, Technology Teaching, Primary Schools, Physics in Everyday Life, Storytelling and Science.

Insegnamento delle Scienze, Insegnamento della Tecnologia, Scuole Primarie, Fisica nella vita di tutti i giorni, Narrazione e Scienza.

## Introduzione

La struttura dell'insegnamento primario francese è simile a quella italiana. In Francia, l'insegnamento primario include tre anni di scuola materna (sezione dei piccoli, sezione dei medi e sezione dei grandi) e 5 anni di scuola elementare (corso preparatorio, corso elementare 1 e 2 e corso medio 1 e 2). Alla fine della scuola primaria gli alunni accedono al collège (la nostra scuola media). La scolarizzazione è obbligatoria dai 5 ai 16 anni.

Il sistema educativo francese è molto legato alla figura del "*maître unique*" (maestro unico) nelle scuole primarie, ovvero nel primo ciclo scolastico (bambini dai 6 agli 11 anni) il maestro insegna tutte le materie: francese, scienze, educazione fisica, matematica inglese, etc. Nonostante i molteplici vantaggi, il maestro unico presenta anche diversi inconvenienti, tra i quali quello legato all'insegnamento delle scienze e della tecnologia.

Questo è confermato dalle ricerche effettuate sull'insegnamento delle materie scientifiche che mostrano come questo sia problematico e poco efficace: in poche parole, nelle scuole francesi si fa poca scienza, e quando si fa, è fatta male.

Le ragioni che inducono i professori francesi a dedicare poco tempo all'insegnamento delle scienze sono molteplici e simili a quelli riscontrati in Italia. Alcune sono di ordine pedagogico. Innanzitutto, molti professori non si sentono abbastanza competenti e pensano di non avere il materiale necessario per fare delle buone lezioni di scienze o tecnologia. Inoltre, preferiscono dedicare più tempo a materie che considerano prioritarie: francese (lettura, scrittura e grammatica) e matematica. A questi problemi di tipo pedagogico, si aggiungono dei problemi di ordine didattico. Molti professori non padroneggiano la metodologia della "*démarche d'investigation*" (processo di ricerca), pratica pedagogica che da una ventina d'anni è imposto dal Ministero dell'*Education Nationale*. L'impianto pedagogico della *démarche d'investigation* prevede un insegnamento che segua 6 fasi ben precise (figura 1). La prima fase consiste nel fare osservare un fenomeno o a proporre un problema agli alunni. Nella seconda fase, si chiede agli alunni di formulare delle ipotesi per spiegare il fenomeno. Nella terza fase si domanda agli alunni di verificare la validità delle loro osservazioni svolgendo una ricerca. A seconda della tematica e delle risorse disponibili, delle intenzioni didattiche e della situazione della classe, la fase di ricerca può essere una sperimentazione diretta con la costruzione di strumenti, un'osservazione diretta o assistita (con uno strumento), una ricerca bibliografica, una ricerca sul campo o una uscita didattica. Nella quarta fase si elaborano i risultati, nella quinta fase si interpretano i risultati ottenuti e si confrontano con le ipotesi emesse nella seconda fase. Nella sesta e ultima fase si deducono le conclusioni. Se le ipotesi iniziali sono invalidate dall'esperienza allora si ritorna alla fase due e si ripete la procedura. Quando i risultati della ricerca sono in accordo con le ipotesi iniziali la procedura è finita. Si può passare quindi alla strutturazione/formalizzazione delle nuove conoscenze acquisite, ed eventualmente a generalizzarle o a valutarle.

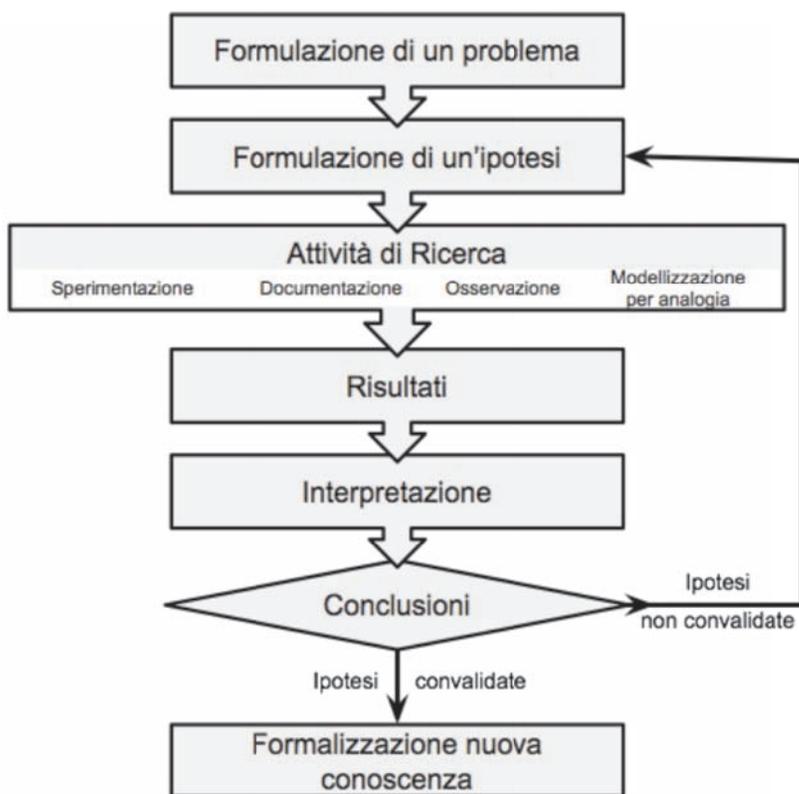


Figura 1. La démarche d'investigation.

L'origine principale dei problemi nell'insegnamento delle scienze risiede nel fatto che oltre l'80% dei professori che fanno il concorso e quindi insegnano nelle scuole primarie hanno seguito un percorso universitario non scientifico (lettere, filosofia, geografia, storia, etc). Questa situazione non sembra destinata a migliorare nei prossimi anni in maniera "naturale"; si sente quindi forte il bisogno di intervenire con strategie mirate per poter avvicinare i bambini alle materie scientifiche/tecnologiche.

### Il dispositivo FoCoSTEP

In questo articolo presentiamo un programma formativo per insegnanti che è stato progettato per migliorare l'insegnamento delle scienze e della tecnologia nelle scuole. Questo dispositivo, che si chiama FoCoSTEP (*Formation Collaborative en Sciences et Technologie à l'École Primaire* - formazione collaborativa nelle scienze e nella tecnologia per la scuola primaria), è stato creato ed è in uso all'ESPE (*École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* - scuola superiore dell'insegnamento e dell'istruzione) dell'Università della Riunione. La Riunione è un'isola, un dipartimento e una regione francese d'oltremare, situata nell'oceano indiano ad est del Madagascar e al sud delle isole Mauritius.

Gli ESPE sono facoltà universitarie specializzate nella formazione di tutte le figure professionali che gravitano intorno al mondo della scuola primaria e secon-

daria: professori, presidi, insegnanti di sostegno per i ragazzi disabili, etc. La scelta di proporre il dispositivo negli ESPE è stata naturale anche se, per insegnare in Francia, non è obbligatorio fare questa scuola universitaria: il concorso è aperto a tutti i titolari di una laurea magistrale universitaria in qualsiasi disciplina, ma oltre il 90% dei laureati del concorso è titolare di una laurea magistrale in Scienza della Formazione Primaria, diploma che si può ottenere (in due anni) soltanto negli ESPE.

È da una ventina d'anni, da quando il Nobel per la fisica Georges Charpak ha avviato l'esperimento "*la main à la pâte*" (sporcarsi le mani), che esistono azioni congiunte tra insegnanti di scuola primaria e ricercatori. Queste collaborazioni sono conosciute in Francia con l'acronimo ASTEP (*Accompagnement en Sciences et Technologie à l'École Primaire* - supporto in scienza e tecnologia per la scuola primaria). Questa metodologia consiste nel far fare una o più lezioni ad uno scienziato, o più spesso uno studente universitario in una disciplina scientifica, in una classe di una scuola primaria. Numerose studi hanno dimostrato che la collaborazione è fruttuosa non solo per l'insegnante, ma anche per lo studente/ricercatore, consentendo una migliore condivisione delle conoscenze.

La formazione che proponiamo, e che abbiamo battezzato FoCoSTEP (*Formation Collaborative par l'Accompagnement en Sciences et Technologie à l'École Primaire* - formazione collaborativa per il supporto nelle scienze e nella tecnologia per la scuola primaria) è un'evoluzione del concetto e l'esperienza dell'ASTEP.

L'ASTEP si basa sulla collaborazione tra due categorie di persone, gli scienziati e gli insegnanti delle scuole primarie. Nel nostro caso, gli attori della formazione FoCoSTEP sono di tre tipi:

1. I formatori FoCoSTEP. Sono i professori (di scienze) dell'ESPE. Al momento, l'equipe pedagogica è formata da 4 professori: un fisico, una chimica, una biologa e un professore di scienze della terra. I formatori ESPE tengono i corsi di scienze del master, fungono da relatore di tesi per gli studenti FoCoSTEP e fanno le "*visite*", vanno cioè nelle scuole per assistere ad alcune lezioni tenute dagli studenti FoCoSTEP. Alcune "*visite*" sono videoregistrate per essere poi visionate con tutti gli studenti FoCoSTEP allo scopo di farne un'analisi critica.
2. I formatori FoCoSTEP, ovvero i professori titolari (volontari) di varie scuole primarie dell'isola della Riunione (di solito uno ogni due studenti). I formatori FoCoSTEP accolgono gli studenti dell'ESPE nelle loro classi come stagisti. Durante lo stage le lezioni saranno tenute volta volta dal titolare, da uno stagista, da i due stagisti, da uno stagista e il titolare, etc.
3. Gli studenti (volontari) FoCoSTEP frequentano il secondo anno della laurea magistrale in Scienza della Formazione Primaria e stanno preparando il concorso per insegnare nelle scuole elementari della Riunione (22 nel 2016/17). Soltanto la metà degli studenti ha una laurea triennale in una materia scientifica. Durante tutto l'anno universitario gli studenti FoCoSTEP passano alternativamente una settimana all'ESPE per seguire i corsi, e una settimana in stage presso una scuola elementare dell'isola, sotto la tutela di un insegnante FoCoSTEP. Gli stages sono fatti in coppia. In genere si abbinano due studenti dal profilo diverso: uno scientifico con un non-scientifico. Gli studenti FoCoSTEP preparano la loro tesi magistrale in relazione all'insegnamento delle scienze. Il relatore è uno dei formatori FoCoSTEP.

## 1. Le attività della FoCoSTEP

Nel mese di giugno, al momento dell'iscrizione alla magistrale in scienza della formazione primaria, si recensiscono gli studenti che desiderano partecipare alla FoCoSTEP. Questi studenti si impegnano, oltre che a partecipare a tutte le attività della magistrale come tutti gli altri studenti, a seguire le attività proposte della FoCoSTEP e a svolgere il lavoro di tesi su un argomento legato all'insegnamento delle scienze.

Una volta fissato il numero di studenti partecipanti, in collaborazione con il *Rectorat* (il provveditorato) si cercano i professori di scuole primarie disposti ad accogliere una coppia di studenti FoCoSTEP, per una settimana ogni due, durante tutto l'anno scolastico.

All'inizio dell'anno accademico, in genere a metà agosto, si organizza la prima riunione del progetto per far incontrare tutti gli attori della FoCoSTEP e per spiegarne il funzionamento.

Durante l'anno, gli studenti FoCoSTEP, così come tutti gli altri studenti della magistrale, seguono una ventina di ore di insegnamento teorico e pratico di scienze (fisica, chimica, biologia e geologia). In parallelo, gli studenti FoCoSTEP sono invitati a partecipare a delle conferenze, a partecipare e organizzare dei caffè-scienza, e soprattutto a partecipare a degli atelier scientifici durante i quali i formatori FoCoSTEP aiutano gli studenti a progettare le lezioni che terranno durante lo stage. Questa supervisione garantisce una messa in opera corretta della *démarche d'investigation* e la validità del contenuto scientifico delle lezioni. Durante l'anno universitario, ogni studente incontra regolarmente il formatore FoCoSTEP designato come relatore di tesi.

Durante l'anno scolastico, gli studenti FoCoSTEP fanno uno stage in una scuola elementare della Riunione. Ogni formatore FoCoSTEP accoglie una coppia di stagisti. Di solito le coppie sono formate da uno studente con background scientifico e uno con background umanistico. Gli studenti sono in stage una settimana ogni due. La settimana in cui non sono in stage, gli studenti FoCoSTEP vengono all'ESPE per seguire i corsi e le altre attività. I formatori FoCoSTEP si recano nelle scuole per assistere alle delle lezioni tenute dagli studenti FoCoSTEP.

In genere, ogni stagista è "visitato" due volte, una per semestre. La maggior parte delle volte la lezione è videoregistrata. Alla fine della visita, il formatore FoCoSTEP, l'insegnante titolare della classe e i due stagisti (quello che è stato "visitato" e il suo compagno), fanno un *debriefing*, un'analisi a caldo della lezione che si è appena svolta. Le videoregistrazioni saranno invece utilizzate durante delle sessioni di "analisi di pratiche d'insegnamento", a cui assistono tutti gli studenti e i formatori FoCoSTEP.

Due volte l'anno, una volta per semestre, gli studenti FoCoSTEP fanno una presentazione di una ventina di minuti sul lavoro svolto durante lo stage, e per analizzare criticamente le loro pratiche d'insegnamento. Ne segue una discussione di un'altra ventina di minuti con l'insieme dei formatori ESPE e gli formatori FoCoSTEP. Questi ultimi, una volta terminati i seminari degli studenti, ne approfittano per analizzare e valutare il lavoro degli studenti FoCoSTEP durante i loro *stages* e durante le attività svolte all'ESPE.

## 2. Analisi teorica del dispositivo

Durante tutto l'anno, i formatori ESPE e i formatori FoCoSTEP si incontrano spesso per esaminare le attività degli studenti FoCoSTEP. Questo studio incrociato permette di ottenere una analisi fine sulle pratiche pedagogiche nelle scienze e nella tecnologia degli studenti FoCoSTEP. Dal punto di vista teorico, questa collaborazione può essere vista come un'evoluzione del triangolo educativo di Jean Houssaye, figura 2.

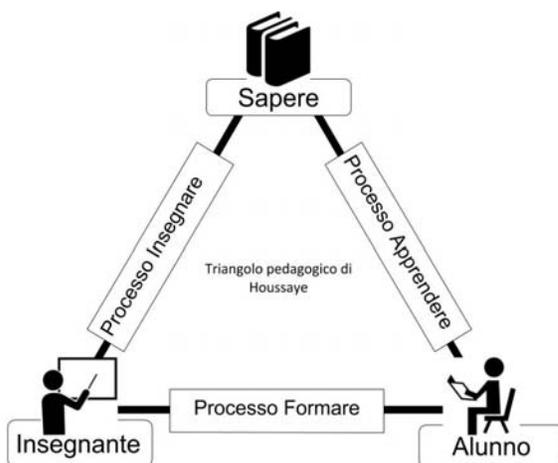


Figura 2. Il triangolo educativo di Jean Houssaye.

Nel nostro caso, le collaborazioni della FoCoSTEP possono essere modellizzate come una forma bipiramidale la cui base quadrata è rappresentata dal quadrato pedagogico di Joseph Rézeau, figura 3. Le interazioni sono complesse, molteplici e coinvolgono le persone (i formatori ESPE, gli studenti FoCoSTEP, gli alunni e i formatori FoCoSTEP), ma anche il sapere e gli strumenti.

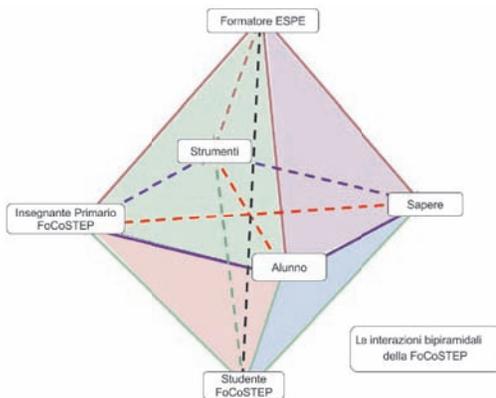


Figura 3. Le interazioni bipiramidali della FoCoSTEP.

### 3. La “fisica di tutti i giorni” e il FoCoSTEP

Nel mese di settembre 2017 uno degli autori (Bagnoli) ha passato un periodo di scambio Erasmus Docenti presso l'ESPE. Durante lo stage sono state erogate due lezioni di “fisica di tutti i giorni” e effettuato uno stage “sul campo” con gli studenti delle classi elementari. Le lezioni sono state tenute congiuntamente con l'insegnante di letteratura.

Gli argomenti delle lezioni sono stati semplici esperimenti effettuabili utilizzando materiale a basso costo (Bagnoli, 2015: 2016; 2017a; 2017b) figura 4. In particolare gli studenti FoCoSTEP hanno esaminato l'abbassamento del livello di acqua con l'affondamento del Titanic, il comportamento dell'acqua sottoraffreddata e l'abbassamento della temperatura con ghiaccio e sale, come funziona il palombaro in bottiglia, come fanno i palloncini e le palline da ping-pong a stare in equilibrio su getto di aria, l'acqua prigioniera nella rete, i cannoni a vortice. Gli studenti hanno prima assistito a una dimostrazione e hanno quindi costruito e ripetuto, divisi in gruppi, alcuni esperimenti.



Figura 4. Lezione di “Fisica di tutti i Giorni” per gli studenti FoCoSTEP

L'esposizione degli esperimenti è stata frammezzata con spunti e agganci narrativi:

- Spezzoni dal film Titanic per l'abbassamento del livello del mare a seguito dell'affondamento di una nave.
- Ghiaccio-Nove di Kurt Vonnegut e video di YouTube “Amazing Instant Ice! How to Supercool Water?” per l'acqua sottoraffreddata.
- I fumetti “Archimede Pitagorico e la polvere spazzaneve” e “Paperino e il ritorno a Testaquadra” di Carl Barks per ghiaccio e sale.
- Video di Youtube “What Happens When a Spinning Basketball is Thrown Off a Dam!” e “Punizione Roberto Carlos Francia DIRETTA 1997”, e i film “Il mago di Oz” di Victor Fleming e “Psycho” di Alfred Hitchcock per effetto Magnus e forza di Bernoulli.

- Cartone animato “I tre porcellini” di Walt Disney e video YouTube “opéra pour sèche cheveux” per le palle sospese su getto di aria.

Gli studenti hanno poi elaborato sul rapporto tra insegnamento della scienza e narrazione.

Lo stage nella scuola elementare Alain Lorraine a *La Possession* ha interessato una classe di quarta e una di quinta elementare, per un totale di circa 55 bambini, figura 5. Sotto la guida di due formatori (F.B. e A.G.), un dottorando in fisica e una mediatrice scientifica, i bambini e i loro insegnanti, radunati al refettorio, hanno potuto seguire e poi realizzare una serie di semplici esperimenti basati sull'effetto Bernoulli e il principio di Archimede.



Figura 5. Stage alla scuola Alain Lorraine

### Conclusion

Gli studenti che hanno partecipato al dispositivo FoCoSTEP hanno avuto dei risultati migliori, rispetto ai loro colleghi, agli esami nelle materie scientifiche della laurea magistrale e nei corsi dedicati alle pratiche di insegnamento. Il tasso di successo al concorso per diventare insegnanti delle scuole primarie è stato del 90% per gli studenti FoCoSTEP, contro un successo del 70% per gli altri.

Anche il feedback dato degli studenti che hanno partecipato è stato molto positivo. In particolare, hanno apprezzato il doppio tutoraggio, ovvero il fatto di essere seguiti allo stesso tempo da scienziati (conoscenza teorica) e da professori delle scuole primarie esperti (esperienza del terreno). Gli studenti FoCoSTEP

che non hanno un background scientifico si sentono meno “incompetenti” e hanno molto meno “paura” di tenere lezione di scienza rispetto all’inizio dell’anno universitario.

Gli insegnanti titolari che hanno accolto gli stagisti FoCoSTEP, affermano aver tratto beneficio da questa esperienza. In particolare, apprezzano il fatto di aver potuto familiarizzare con l’approccio di ricerca, metodo che non era insegnato quando erano studenti. L’aver potuto usufruire delle competenze e dei consigli dei formatori FoCoSTEP è un altro punto che giudicano positivo del dispositivo. Tutti gli insegnanti pensano che la loro pratica d’insegnamento delle scienze ne abbia tratto giovamento. Molti di loro affermano di dedicare più tempo che negli anni passati all’insegnamento delle scienze e della tecnologia. Quando è stato chiesto loro come migliorare il processo, molti insegnanti hanno risposto che vorrebbero poter usufruire, come gli stagisti, del materiale scientifico dell’ESPE e di poter partecipare ad alcuni atelier insieme agli studenti.

Concludendo, il dispositivo FoCoSTEP è stato creato per migliorare l’insegnamento delle scienze e della tecnologia nelle scuole e i primi I risultati ottenuti sono incoraggianti. Gli studenti e i professori titolari che hanno partecipato, in particolar modo quelli senza un background scientifico, hanno meno “paura” di tenere lezioni di scienze, e pensano che la loro pratica d’insegnamento delle scienze sia migliorata. Per il futuro, pensiamo che il dispositivo sarà ancora più efficace se, come richiesto da alcuni insegnanti primari FoCoSTEP, questi ultimi potranno partecipare ad alcuni atelier di messa in pratica dell’approccio di ricerca. Un altro obiettivo è quello di allargare il dispositivo a un numero maggiore di studenti.

L’esperienza di contaminazione tra fisica di tutti i giorni e narrazione è stata considerata positiva dagli studenti e lo stage di prova nella scuola elementare è risultato molto coinvolgente per gli studenti e gli insegnanti.

## Riferimenti bibliografici

- Allègre, C. (1995). *La Défaite de Platon: ou la science du XXe siècle* (EAN 9782213595054 ed.). Paris: Fayard.
- Bagnoli, F. (2015). Sinking with the Titanic. *Europhysics News*, 46, 30-31. doi:10.1051/epn/2015205.
- Bagnoli, F. (2016). Il Titanic: Affondare con stile. *Scienze e Ricerche*, 37, 61-63. <http://www.scienze-ricerche.it/?p=11191>.
- Bagnoli, F. (2017a). 20 lezioni di fisica e magia. *Giornale di Fisica*, LVIII, 173-194. doi:10.1393/gdf/i2017-10267-x.
- Bagnoli, F. (2017b). Il taccuino del Dr. Watson, ovvero dove si nasconde la fisica nella vita di tutti i giorni. Sesto Fiorentino, FI: Apice Libri.
- Baillat, G., & Espinoza, O. (2006). L’attachement des maîtres de l’école primaire à la polyvalence: le coeur a ses raisons... *Revue des sciences de l’éducation*, 32(2), 283-305. doi:10.7202/014409ar.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d’analyse des activités*. Paris: PUF.
- Battaglia, M., & Collas, A. (2013, 12 3). *Classement PISA: la France championne des inégalités scolaires*. Tratto da Le Monde: [http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires\\_3524389\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html)
- Berthou, G. (1996). L’enseignement des sciences expérimentales dans le système éducatif primaire français: aspects historiques de ses fondations. *Tréma*, 9-10, 81-94. <http://journals.openedition.org/trema/2032>.
- Charpak, G. (1996). *La main à la pâte*. Paris: Flammarion.

- Grangeat, M. (2011). Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique : pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisition des élèves. Lyon: ENS.
- Guarino, A., Marvilliers, S., Bourmaud, C., & Guenebeaud, F. (2017). *Présentation de la Fo-CoSTEP : l'ASTEP de la K@z des ESPÉrimenteurs*. Tratto da YouTube: <https://goo.gl/WWiMOS>
- Houssaye, J. (2000). Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Berne: Peter Lang.
- Lafosse-Marin, M.-O., & Jeanbart, P. (2016). L'accompagnement en Science et Technologie à l'école primaire : un enseignement collaboratif pour un meilleur partage des savoirs. In J.-L. M. A. Giordan, *Différences et inéquités : enjeux culturels et scolaires pour les sciences et les techniques, Actes des 29es Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, techniques et industrielles* (p. - <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/3088>). Cachan: ENS.
- Matzkin, A. (2009). L'évaluation en sciences exactes: quand la quantité tue la qualité. *Cités*, 37(1), 43-49. doi:10.3917/cite.037.0043.
- Michellini, M. (2013, 2 19). *Educazione scientifica e preparazione degli insegnanti di scuola primaria*. Tratto da Education 2.0: <http://www.educationduepuntozero.it/curricoli-e-saperi/educazione-scientifica-preparazione-insegnanti-scuola-primaria-4065962200.shtml>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Les données statistiques des concours de recrutement de professeurs des écoles, Notes d'information de la DEPP*. Tratto da <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid118568/les-donnees-statistiques-des-concours-recrutement-professeurs-des-ecoles-session-2017.html>
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* ([https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/Sci\\_Ed\\_in\\_Europe\\_Report\\_Final.pdf](https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/Sci_Ed_in_Europe_Report_Final.pdf) ed.). London: The Nuffield Foundation.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 4, - doi:10.4000/dms.403.
- Prairat, E., & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France: une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615. doi:10.7202/008335ar.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au «carré pédagogique». *ASp*(35-36), 183-200. doi:10.4000/asp.1656.
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes: PUR.
- Wojcieszak, E., & Abdelkarim, Z. (2016). Enseigner dans le cadre du dispositif d'accompagnement en sciences et technologie à l'école primaire (ASTEP) : entre médiation didactique et médiation d'expertise scientifique et technologique. *9èmes rencontres scientifiques de l'ARDiST*, (<https://ardist2016lens.sciencesconf.org/82290/document>). LENS.



# Espressione scritta per lo sviluppo della creatività e della capacità critica in Università

## Written expression for creativity and critical thinking development in University

Elif Gülbay

Università degli Studi di Palermo - elif.gulbay@unipa.it

Alessandra La Marca

Università degli Studi di Palermo - alessandra.lamarca@unipa.it

Caterina Bono

Università degli Studi di Palermo - caterina.bono04@unipa.it

### ABSTRACT

La scoperta della scrittura ha svincolato il pensiero dal contesto e lo ha reso capace di interpretare i messaggi linguistici a partire solamente dalla parola e dalle loro connessioni logiche, ragionamento logico che permette argomentazioni più ampie, categorizzazioni più sistematiche, codificazioni sempre più precise. L'attività di scrittura favorisce l'acquisizione di schemi cognitivi utili alla strutturazione logica del pensiero, promuove abilità di pianificazione e di organizzazione delle proprie idee in modo rigoroso, contribuisce allo sviluppo di capacità espressive formali. I saggi sono stati corretti usando "la Guida per la correzione dei temi" di Calonghi e Boncori (2006). Dalla correzione dei temi sono emerse le difficoltà più frequenti che incontrano gli studenti del campione siciliano. È stato possibile raccogliere dati e informazioni più dettagliate sui processi cognitivi da attivare e sugli errori da evitare per poter definire in modo più analitico il percorso, le attività e le azioni di recupero da realizzate. Il successivo intervento formativo ha permesso ai 236 studenti coinvolti di potenziare la loro competenza di espressione scritta con particolare attenzione alla creatività e alla capacità critica. L'intervento sperimentale è stato realizzato con un piano quasi sperimentale a gruppo unico, accostando metodi quantitativi e qualitativi. L'efficacia formativa dell'azione sperimentale è stata misurata attraverso 17 criteri che riguardano la valutazione delle composizioni scritte. Dall'analisi dei dati raccolti emerge che, a distanza di tre mesi, c'è stato un miglioramento generale negli studenti, che ragionevolmente si può attribuire anche all'intervento formativo.

The discovery of writing has freed the thought from the context and has made it capable of interpreting the linguistic messages starting only from the word and their logical connections, more systematic categorizations and more precise codifications. Writing promotes the acquisition of cognitive schemes, promotes planning skills and the organization of one's ideas and it improves formal expressive abilities. The essays were corrected using Calonghi and Boncori's "Guide to Correction of Themes" (2006). The correction of the essays revealed the most frequent difficulties encountered by the Sicilian students involved in the research. Detailed data was collected on the cognitive processes to be activated and on the errors to avoid in order to define the path and the actions efficiently. The subsequent training program allowed the 236 students involved to enhance their writing skills, creativity and critical skills. The experiment was carried out with an almost experimental single-group plan, combining quantitative and qualitative methods. The didactic effectiveness of the experiment was measured through 17 criteria concerning the evaluation of written compositions. Data analysis reveals that after three months, there has been an overall improvement in the students which can also positively affect the training intervention.

### KEYWORDS

Written Expression, Creativity, Critical Thinking, Higher Education, Initial Teacher Education. Espressione Scritta, Creatività, Pensiero Critico, Didattica Universitaria, Formazione Iniziale.

\* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare E. Gülbay ha scritto i paragrafi 1, 1.1, 1.2, 2, 6; A. La Marca i paragrafi introduzione, 3, 4 e considerazioni conclusive e C. Bono i paragrafi 5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4.

## Introduzione

Una ricerca che ha per oggetto la valutazione delle composizioni scritte non può non prendere avvio dagli studi di L. Calonghi sull'argomento. La correzione proposta attraverso la Guida ha rilevato se e in quali forme lo studente universitario ha raggiunto una serie di obiettivi ritenuti importanti per la sua formazione all'espressione scritta questa rilevazione non è fine a se stessa ma base per la formulazione di un piano didattico di intervento che è stato realizzato da ottobre a dicembre 2017 con 236 studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

I risultati ottenuti dalla correzione dei temi per mezzo della Guida, ci hanno permesso di avere un quadro chiaro delle abilità linguistiche relative alla produzione di un testo scritto da parte degli studenti e di attuare un intervento formativo.

Nella progettazione delle attività si sono stabiliti i contenuti e scelti i metodi più funzionali al raggiungimento degli obiettivi esplicitati dal docente. Successivamente si è proceduto alla sperimentazione delle attività ideate. La Guida, rivista e riadattata in *Università*, mette a disposizione dei docenti una serie di obiettivi validi per le composizioni scritte di uno studente, per rilevare la conquista dei criteri della formazione linguistico-espressiva. La Guida si è confermata scientificamente attendibile e concretamente efficace anche sul campione di studenti universitari siciliani.

Nella ricerca è stata utilizzata una metodologia prevalentemente qualitativa integrata da elementi di tipo quantitativo (Saukko, 2003; 2005). Vista la natura composita dell'indagine, la ricerca si collega ai paradigmi della complessità, per la multidimensionalità delle esperienze; della contestualità, poiché si considerano i fenomeni tenendo conto della realtà della situazione specifica; della processualità, per la dipendenza dei dati di indagine dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca (Semeraro, 2011).

In particolare, la "Guida per la correzione dei temi" (Calonghi & Boncori, 2006) si è configurata come strumento efficace attraverso il quale avviare la formazione degli studenti universitari e la riflessione sulla valutazione delle composizioni scritte perché rappresenta un sussidio valido e meno soggettivo per la correzione delle prove scritte in *Università*. In questo contributo ci soffermeremo a descrivere in modo analitico come è stata effettuata la correzione delle prove scritte seguendo una serie di voci distinte. Per ogni voce se ne precisa il significato, non solo in relazione alla competenza linguistica che viene osservata, ma anche rispetto ai processi cognitivi valutati. Si specifica come i vari criteri, che sono stati gli obiettivi dell'intervento formativo, possono essere semplificati e raggruppati anche in modi diversi, secondo il fine specifico che ci si propone di raggiungere.

### 1. Sviluppare competenze di scrittura

Un testo scritto è il risultato dell'intreccio e dell'interazione di vari fattori (processi) cognitivi, metacognitivi, affettivi e linguistici: la forza ideativa del pensiero, il progetto testuale, la traduzione delle idee in parole e quindi la proprietà linguistica, la chiarezza comunicativa.

Anche per l'apprendimento della scrittura è stata prodotta un'ampia ricerca empirica internazionale, che si è proposta di valutare l'efficacia di diversi metodi di insegnamento. Ne sintetizzeremo qui alcune linee promettenti, senza pretesa

di completezza. Per quanto riguarda il miglioramento della scrittura, S. Graham e D. Perin (2007) hanno comparato gli esiti di 123 ricerche, per valutare l'effect size medio degli interventi sulla qualità della scrittura, giungendo così a mettere a confronto 11 strategie didattiche diffuse, che vengono così classificate, dalla più efficace a quella meno utile: insegnamento diretto di tecniche di scrittura (e.s.=0,82); esercizio delle abilità di sintesi (e.s.= 0,82); peer-tutoring e uso di strategie collaborative di scrittura (e.s.= 0,75); realizzazione di composizioni sulla base di obiettivi specifici (e.s.= 0,70); utilizzo di programmi informatici per la scrittura (e.s.= 0,55); combinazione di frasi semplici per realizzare periodi complessi (e.s.= 0,50); attività di indagine preliminari alla scrittura (e.s.=0,32); esercizi relativi alla generazione di idee, precedenti alla stesura del testo (e.s.= 0,32); approccio alla scrittura come processo (e.s.= 0,32); studio ed emulazione di buoni modelli (e.s.= 0,25); focalizzazione sugli aspetti grammaticali (e.s.= - 0,32).

### 1.1. La creatività ed espressione scritta

Formare alla creatività attraverso la scrittura in ambito universitario significa integrare la formazione curricolare con percorsi diversi, personalizzati, che non implicino tanto l'acquisizione di tecniche e metodi di creatività, quanto la forma mentis adatta all'innovazione (Brandth, 1986; Amabile, 1996).

Per la promozione ed il conseguimento negli studenti dell'obiettivo generale riguardante la creatività espressiva, si può ricavare dagli studi teorici un contributo significativo, in ordine alle indicazioni che si riferiscono ad alcuni "tratti" del pensiero divergente quali la fluidità, la flessibilità, l'originalità (Couger, 1995; Beghetto, 2006).

La "varietà lessicale" corrisponde all'abilità di base denominata da Thurstone "fluidità verbale"; essa consiste nella capacità di rintracciare una grande quantità di parole diverse tra loro, nella facilità con cui un alunno trova molte, diverse e, allo stesso tempo, appropriate parole per descrivere cose e persone, argomentare e raccontare avvenimenti ed esperienze personali e non. La fluidità verbale in una composizione scritta può essere interpretata sia come capacità di apprendere e di usare svariati vocaboli (quindi: assenza di ripetizioni di vocaboli), sia come capacità di utilizzare, fra tanti, vocaboli appropriati e non troppo comuni.

La scioltezza, o fluidità ideativa, rappresenta la capacità di produrre un flusso di nuove idee ed associazioni ed esprimerle verbalmente, puntando sulla quantità del flusso ideazionale a partire da un determinato stimolo. Come propongono L. Calonghi e C. Coggi (1993, pp. 88-89) si richiama alla "fluidità ideativa" il criterio di "quantità delle considerazioni", che può essere definito come il grado in cui una persona è capace di produrre molte idee, di esprimere un numero considerevole di considerazioni ed osservazioni. I segni rivelatori di fluidità ideativa riguardano tutti gli argomenti, le considerazioni, i punti che vengono toccati man mano durante una composizione. Per distinguere le varie componenti può essere utile differenziare le espressioni in cui si descrivono gli stessi oggetti ma con diversa ricchezza di particolari.

La ricchezza di lessico, o varietà lessicale, si configura come l'indicatore riferibile alla facilità con cui un ragazzo trova molte parole diverse per esprimersi. La varietà lessicale corrisponde ad una caratteristica psicologica detta "fluidità verbale", che consiste nella capacità di elencare una grande quantità di vocaboli differenti tra loro.

La fluidità espressivo-verbale può essere interpretata sia come capacità di usare una varietà di vocaboli differenti tra loro e quindi come assenza di ripeti-

zioni di parole, sia come capacità di utilizzare dei termini non comuni ed ordinari. Nella valutazione della varietà lessicale non devono pesare considerazioni sul grado di proprietà con cui i vocaboli sono usati.

La conoscenza dei significati dei vocaboli, definita la competenza lessicale del parlante, è un fattore generalmente riconosciuto dagli psicologi, oltre che per una buona comprensione della lettura, anche per l'espressione scritta. Bisogna distinguere tuttavia tra una conoscenza letterale o generica del significato di un vocabolo e una conoscenza più approfondita, che sappia cogliere anche le diverse sfumature di significato. Nel secondo caso si colgono sfumature più sottili e anche molto diverse, rispetto al significato letterale di base: tale è la capacità del soggetto creativo.

La conoscenza dei significati deve essere abbastanza estesa e sufficientemente flessibile. In sostanza, la competenza lessicale non è solo un problema quantitativo, ma interessa anche la modalità con cui il parlante ha assimilato un certo vocabolo, rapportato con altri per affinità o per contrasto di significato.

La differenza tra quantità delle considerazioni e varietà lessicale è, in molti casi, abbastanza netta. Una relazione scritta può contenere molte idee, considerazioni, riflessioni, osservazioni, ma può esprimerle in maniera concisa, laconica, attraverso l'uso di parole frequentemente ripetute.

La flessibilità verbale può essere definita come il grado in cui un soggetto ha la tendenza a trattare un argomento da vari, diversi punti di vista, a vedere gli aspetti molteplici di una realtà o di un problema, anche se l'impostazione corrente era già buona o accettabile. I segni che ne rivelano il possesso e lo sviluppo sono rappresentati dal numero degli "aspetti" del tema o dell'argomento toccati nello svolgimento dell'attività espressiva.

In genere una persona molto flessibile è anche molto originale: in quanto di un problema, di una questione, vede e riflette su molti più aspetti degli altri, è probabile che qualcuno degli aspetti individuati sia originale, poco frequente.

Per sviluppare la flessibilità possono risultare appropriati gli esercizi che si propongono di fare considerare un problema da più punti di vista (ad esempio far riflettere sul problema delle gite scolastiche dal punto di vista dei ragazzi, dei genitori, degli insegnanti, degli organizzatori, degli accompagnatori).

La flessibilità e la fluidità sono competenze interagenti ma distinte: si può trattare un solo aspetto di un tema, dicendo su di esso molte cose, o all'opposto prendere in considerazione molti aspetti dicendo poche cose di ognuno.

L'originalità è pure un aspetto di quella abilità cognitiva che è la creatività. Si può intendere l'originalità come una maniera personale, non comune di impostare una prova scritta, organizzare la presentazione di un argomento, elaborare le singole idee, intuire un'immagine, esprimersi, scoprire relazioni e cogliere implicazioni nuove. Al di là dell'incidenza del docente, lo studente può rivelare una sua maniera personale di sentire e di reagire, un suo modo di apprendere e di pensare.

L'originalità può rivelarsi nella scelta dei vocaboli, nella ricerca di espressioni uniche ed appropriate, di aspetti forti e "toccanti", nella preferenza accordata a certi immagini, nella carica affettiva legata a certi personaggi, particolari, situazioni.

L'originalità si può esprimere nell'impostazione di una relazione o di un saggio come nella soluzione di problemi, o in realizzazioni grafiche. Può essere conveniente, ai fini pratici, classificare come «originale» ogni realizzazione inconsueta e intelligente al tempo stesso, considerando sia l'impostazione generale del lavoro, sia singole idee o spunti.

Se si deve sviluppare le capacità di pensiero creativo, essa deve trovare la ma-

niera di premiare questo tipo di pensiero o risultato (Csikszentmihalyi, 1996). I risultati positivi dipendono dalla guida, dalle stimolazioni e dall'incoraggiamento. Il fatto stesso di elogiare anche modesti segni di originalità può essere per gli studenti uno stimolo a produrne di migliori e con maggiore frequenza.

### 1.2. La capacità critica ed espressione scritta

La capacità critica legittima razionalmente le proprie conquiste intellettuali perché, attuando la regolazione del pensiero in se stesso mentre opera, suppone un controllo delle singole tappe del conoscere. Inoltre è nella fase della valutazione che ciò che è stato acquisito, concetti e informazioni, sentimenti e vissuti, può essere confrontato con le proprie idee, la propria cultura, i propri valori, la propria sensibilità estetica.

La valutazione intesa come pensiero critico è la fase più ricca dell'espressione linguistica, è la fase in cui le idee vengono giudicate per la coerenza, i fatti per la loro veridicità, i contenuti espressivi per il valore estetico.

È nella fase della valutazione che lo studente proietta i significati delle parole sul proprio retroterra esperienziale, ragionando e giudicando i fatti dichiarati, le idee implicite, i concetti espressi.

Per verificare, in studenti universitari la capacità critica, nelle relazioni scritte su argomenti studiati, lavori svolti nell'ambito di una materia, esperienze direttamente vissute, presentiamo i segni negativi e positivi di senso critico proposti da L. Calonghi e C. Coggi (1993, pp. 96-98). Secondo i due ricercatori, ogni valutazione critica positiva comporta anche una "elaborazione intellettuale", in quanto non si potrebbe dire che c'è stato un giudizio critico se non c'è stato anche un ragionamento è proprio, il sé "agli altri", e in "comune" se stessi "con gli altri".

Il pensiero non può procedere in un modo qualsiasi, ma segue regole determinate. Per il pensiero umano adulto queste regole, nel loro insieme, costituiscono la logica e possono essere assunte come criterio per giudicare se un processo mentale è corretto.

La formazione dei concetti, i giudizi con cui si affermano nessi, relazioni, le sussunzioni in concetti più ampi, le generalizzazioni, i ragionamenti formali o quelli detti materiali, si devono fare secondo certe regole, in un dato modo: quindi ci si può chiedere se sono stati condotti effettivamente così: si possono valutare, revisionare, criticare. La soluzione di un problema, un processo induttivo, il processo conoscitivo in genere, hanno vari momenti e ciascuno di essi ha le proprie regole: possono anch'essi, quindi, essere oggetto di revisione, di critica, di valutazione.

## 2. L'intervento formativo

Il modello d'intervento formativo proposto ha previsto la strutturazione di una didattica preferibilmente laboratoriale, volta ad effettuare specifiche stimolazioni cognitive e motivazionali, e a fornire agli studenti un significativo supporto del docente e dei pari.

Il metodo ha previsto l'azione di strategie adeguate di mediazione, con l'utilizzo di materiali appositamente predisposti o scelti, in un contesto che stimolasse l'attenzione e l'attivazione individuale (*laboratorio in piccolo gruppo*). Si è ipotizzato che il metodo incidesse sullo sviluppo dei processi cognitivi promuovendo competenze linguistiche, così da migliorare i risultati accademici. Ci si aspet-

tava in particolare che il metodo potesse creare un clima relazionale favorevole all'apprendimento e atteggiamenti positivi verso la composizione scritta.

Con il modello didattico ci siamo proposti dunque di potenziare i cinque processi cognitivi operazionalizzati: 1) *Memorizzare*: si riferisce alla capacità di ritenere informazioni e richiamarle. 2) *Comprendere*: riguarda la capacità di mettere in relazione le conoscenze correlandole a diversi livelli 3) *Ragionare*: è definito come la capacità di dedurre conseguenze a partire da determinate premesse. 4) *Creare*: comprende la sensibilità ai problemi (problematizzare); la capacità di generare idee differenti su un medesimo contenuto, per esempio, elaborando più ipotesi, proponendo più soluzioni ad un problema, individuando più perifrasi nella traduzione di una frase (fluidità ideativa); la ricchezza lessicale (fluidità verbale); la capacità di individuare soluzioni insolite ad un problema dato rispetto al gruppo di riferimento (originalità); la capacità di vedere un medesimo argomento o problema da diversi punti di vista (flessibilità). 5) *Criticare*: prevede la capacità di ritornare sulle operazioni mentali svolte, per riesaminare la comprensione, la formulazione delle ipotesi, i ragionamenti svolti in base a due ordini di criteri: corretto svolgimento del pensiero nel suo svilupparsi (coerenza logica) e corretto svolgimento del pensiero rispetto ai criteri desunti dalla realtà o dalle conoscenze che si hanno su di essa.

### 3. La valutazione delle composizioni scritte

L'uso diffuso e sistematico dei saggi rimanda inevitabilmente al problema, discusso per anni dagli studi docimologici, della valutazione degli stessi che possa essere valida e sicura. Occorre fare del saggio uno strumento che aderisca adeguatamente alle finalità dell'insegnamento linguistico, che offra, però, una valutazione espressa in termini di validità e fedeltà sufficienti (Calonghi & Boncori, 2006).

In una valutazione corretta, gli obiettivi perseguiti durante il lavoro devono diventare anche criteri per valutarlo. Se durante il periodo di tempo ci si sforza di raggiungere certi obiettivi è evidente che ci si debba anche mettere nell'ottica del loro avvenuto conseguimento per verificare lo sforzo fatto.

Dopo diverse attività elaborate per stimolare la creatività, è necessario cercare di rilevare i segni della creatività articolati in manifestazioni della "fluidità ideativa e verbale, flessibilità, originalità". Per compiere una rilevazione valida che colga tutti i segni autentici di originalità, ragionamento, connessione logica dei pensieri, intesi come pure dimensioni da valutare, occorre possedere un elenco di obiettivi-criteri di rilevazione descritti in modo operativo e desunti da studi e ricerche, e da strumenti psicologici e didattici (Calonghi & Boncori, 2006).

Per ogni obiettivo-criterio bisogna assumere, nel contempo, una serie di indici validi, desunti anch'essi dalle ricerche in campo didattico e psicologico, in modo tale che si possa essere certi che un elemento rilevato nelle composizioni in lingua scritta sia segno di originalità, capacità critica, ecc. La validità di una diagnosi dipende dal fatto che gli indici siano sicuri e chiari e che vengano rilevati con fedeltà (Calonghi & Boncori, 2006). La Guida presenta un elenco di obiettivi-criteri, quali: Attinenza al tema; Compiutezza dell'elaborato; Quantità delle considerazioni; Lessico: varietà; Originalità; Strutturazione logica dei pensieri; Capacità critica; Autenticità; Piano d'esposizione del saggio; Ordine e concatenazione delle considerazioni: presenza e sistematicità; Connessione tra proposizioni e tra periodi; Costruzione della frase o del periodo; Grammatica; Ortografia; Lessico.

La Guida va attuata in momenti significativi: all'inizio, quando si deve cono-

scere lo studente e sviluppare un piano organico e di lunga portata; quando si vuole una verifica sistematica del grado e del modo con cui sono raggiunti gli obiettivi (per esempio alla fine del percorso di insegnamento-apprendimento) e durante la fase di maturazione delle competenze in lingua scritta.

Non risulta sempre necessario attenersi a tutti gli obiettivi e raccogliere informazioni su tutti i diciassette criteri del profilo complessivo riportato nella Guida.

#### 4. La correzione dei saggi: obiettivi e criteri di valutazione

La correzione dei temi è avvenuta seguendo scrupolosamente le modalità indicate nella Guida. Per distinguere i livelli è stato possibile, per ogni criterio, individuare l'andamento medio; i saggi che si situano significativamente sotto il livello medio sono stati designati con il numero "0", quelli superiori con il simbolo numerico "2" seguendo la seguente griglia di riferimento:

A. QUANTITA' E QUALITA' DELL'INFORMAZIONE (CONTENUTO)
<b>1. Attinenza al tema</b>
0. È completamente fuori tema.
1. È sostanzialmente in tema.
2. Il tema è particolarmente centrato.
<b>2. Compiutezza dell'elaborato</b>
0. Tutte le osservazioni e le considerazioni riguardano pochi aspetti del tema.
1. Le considerazioni riguardano un numero sufficiente di aspetti del tema.
2. Lo svolgimento è particolarmente vario negli aspetti considerati.
<b>3. Quantità delle considerazioni</b>
0. È particolarmente povero di considerazioni e osservazioni.
1. È sufficientemente ricco di considerazioni e osservazioni.
2. È particolarmente ricco di considerazioni e osservazioni.
<b>4. Lessico: varietà</b>
0. Ci sono molte ripetizioni e/o la varietà è nettamente inferiore al normale.
1. Le parole si alternano con varietà normale.
2. La varietà è spiccata.
<b>5. Originalità</b>
0. Manca completamente di originalità.
1. È abbastanza originale in immagini o spunti isolati.
2. Rivela spiccata originalità in tutto il saggio.
<b>6. Strutturazione logica dei pensieri</b>
0. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica di grado infimo.
1. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica di grado medio.
2. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica notevole.
<b>7. Capacità critica</b>
0. Mancano completamente considerazioni critiche personali.
1. L'alunno fa considerazioni critiche abbastanza comuni e/o solo occasionali.

2.L'alunno dimostra una spiccata capacità critica in tutto il saggio.
<b>8. Autenticità</b>
0.Il saggio è completamente privo di autenticità.
1.Il saggio è sostanzialmente autentico, pur avendo qualche elemento non sufficientemente fatto proprio.
2.Il saggio è spiccatamente autentico.
B. ORGANIZZAZIONE DEL SAGGIO
<b>9. Piano d'esposizione del saggio</b>
0.Nel saggio manca del tutto il piano d'esposizione.
1.Nel saggio è individuabile (in parte) qualche elemento di un piano espositivo (inizio – conclusione).
2.Nel saggio sono ben individuabili le parti di un buon piano espositivo.
<b>10. Ordine o concatenazione delle considerazioni: presenza e sistematicità</b>
0.C'è assenza completa di ordine nell'esposizione dei pensieri.
1.È presente un certo ordine, ma con eccezioni.
2.Le considerazioni sono disposte sistematicamente con ordine.
<b>11. Connessioni tra proposizioni e tra periodi</b>
0.Lo studente usa quasi esclusivamente proposizioni o periodi giustapposti. Non usa mai o quasi congiunzioni dal significato specifico.
1.Sono usate saltuariamente alcune congiunzioni dal significato specifico.
2.Sono usate sistematicamente congiunzioni dal significato specifico.
C. CORRETTEZZA E PROPRIETÀ LINGUISTICA
<b>12. Costruzione della frase o del periodo</b>
0.C'è uno o qualche periodo sospeso, sconclusionato o con anacoluti.
1.C'è qualche periodo non ben delimitato, troppo lungo, o dal significato incerto per difetto/eccesso di punteggiatura.
2. Ogni periodo è di senso compiuto o ben costruito.
<b>13. Punteggiatura</b>
0.Ci sono molti errori di punteggiatura.
1.Ci sono alcuni errori di punteggiatura.
2.L'elaborato è privo di errori di punteggiatura.
<b>14. Grammatica</b>
0.Ci sono molti errori di grammatica.
1.Ci sono alcuni errori di grammatica.
2.L'elaborato è privo di errori di grammatica.
Tipi di errore.....
<b>15. Ortografia</b>
0.Ci sono molti errori di ortografia.
1.Ci sono alcuni errori di ortografia.
2.L'elaborato è privo di errori di ortografia
<b>16. Lessico</b>
0.Ci sono molti errori e/o improprietà.
1.Ci sono alcuni errori e/o improprietà.
2.L'elaborato è privo di errori e/o improprietà.
Tipi di errore.....

Tabella 1: Griglia di correzione

Al fine di garantire una valutazione adeguata per gli studenti universitari, fedele alla maturazione espressivo-linguistica, a questi 16 obiettivi-criteri si è aggiunto quello relativo all'argomentazione.

<b>17. Argomentazione</b>
0. Scarsa capacità di far emergere una tesi di fondo, intorno alla quale selezionare argomenti pertinenti.
1. Mancanza di una enunciazione concisa del problema da affrontare ( <i>status questionis</i> ) o assenza di una giustificazione argomentativa, corrispondente all'impiego di uno o più argomenti da trattare fra quelli proposti.
2. Capacità di far emergere una tesi di fondo, intorno alla quale selezionare argomenti pertinenti e usi di un lessico puntuale.

**Tabella 2: Argomentazione**

In particolare per seguire nei saggi degli studenti la maturazione del processo cognitivo nella sequenza: comprensione, pensiero divergente, pensiero convergente, valutazione, abbiamo tenuto presenti i criteri corrispondenti secondo il seguente prospetto:

<b>Criteri dati dalla guida</b>	<b>Momento del processo cognitivo</b>
Strutturazione logica dei pensieri	Comprensione (o memoria)
- flessibilità Creatività - fluidità-ideative/ verbale - originalità (crit.5)	Pensiero divergente (creatività)
Attinenza al tema (crit.1) Piano di esposizione del saggio (crit.9) Ordine e concatenazione delle considerazioni (crit.10)	Pensiero convergente
Capacità critica (crit.7)	Valutazione (capacità critica)

**Tabella 3: Criteri per la maturazione del processo cognitivo.**

Attraverso tali indicazioni è stato possibile cogliere nei saggi segni di pensiero critico, manifestazioni di quello creativo, valide per rilevare l'intelligenza dello studente.

## **5. La scelta del saggio e le strategie di rilevazione**

La Guida è stata utilizzata in due momenti significativi: all'inizio, quando occorreva conoscere lo studente e sviluppare un piano organico e di lunga portata e successivamente, a fine corso, per delineare la fase di maturazione delle competenze in lingua scritta.

La scelta del saggio da utilizzare e la relativa traccia sono stati frutto di una considerazione preliminare sulle attività mentali che si desiderava far esercitare agli studenti con quel dato componimento. Solo così è stato possibile concretizzare ulteriormente il progetto, in modo da delineare quale argomento fosse più idoneo a stimolare gli studenti a svolgere l'attività, per esempio critica, su cui esercitarsi.

La correzione dei saggi ha previsto un certo numero di letture: quattro per

correggere e per utilizzare tutti i criteri. In genere, quando si parla di lettura ci si riferisce ad un'attività che include sia un fatto meccanico di decifrazione di segni, sia un'attività mentale sul materiale via via decifrato.

Attraverso la lettura si è effettuato un esame analitico, compiuto per individuare singoli fatti, in seguito alla riflessione fatta precedentemente sugli obiettivi, ritenuti "sintomi" del raggiungimento o del mancato raggiungimento di ciascuno degli obiettivi considerati. Dato che gli obiettivi sono numerosi e che i "sintomi" lo sono ancor di più, si è ritenuto utile e indispensabile annotare via via per iscritto le varie dimensioni prese in considerazione, mettendo accanto ad ognuno una sigla.

Nel corso di ciascuna lettura sono state effettuate un certo numero di rilevazioni che, nella pratica, si sono determinate simultaneamente. Nell'insieme, l'organizzazione delle letture si è svolta in modo da ridurre al minimo il lavoro, pur salvaguardando al massimo la validità delle rilevazioni e valutazioni.

### 5.1. Prima lettura

La prima lettura ha messo in evidenza soprattutto i contenuti e i loro rapporti, nell'ambito di una strutturazione dei significati. In particolare, si sono raccolti elementi che sono serviti a condurre una diagnosi sul raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- *Criterio 1 (Attinenza al tema)*, per cui si è rilevato il numero delle considerazioni "divaganti" (sigla "div").
- *Criterio 2 (Compiutezza dell'elaborato)*, nello specifico, utilizzato per la rilevazione del numero degli "aspetti" del saggio presi in considerazione.
- *Criterio 3 (Quantità delle considerazioni)*, per cui si è rilevato soltanto il numero delle considerazioni presenti nel saggio.
- *Criterio 9 (Piano d'esposizione)*, attinente alla rivelazione se c'è un inizio, un'introduzione in senso stretto (sigla=I) o in senso lato, in quest'ultimo caso la sigla va tra parentesi; se c'è un "corpo" del saggio (sigla=C) e se c'è una conclusione o "fine" (sigla=F).
- *Criterio 10 (Ordine e concatenazione delle considerazioni)*, per cui sono stati rilevati gli Argomenti ripetuti (contrassegnati con \*) e le <<deviazioni>> dalla linea espositiva seguita in precedenza (sigla: D). Questa è la lettura che ha richiesto maggior tempo, soprattutto perché ha previsto un numero notevole di annotazioni scritte. È possibile anche limitarsi nella prima lettura a compiere soltanto le rilevazioni riguardanti i criteri 1,2,3 ed eventualmente 10, riservando un esame a parte per individuare se c'è o no un inizio ed una conclusione. Le rilevazioni effettuate nel corso della prima lettura hanno essenzialmente tenuto conto di alcuni aspetti, quali:

- a) Analisi del contenuto, che ha condotto ad un'elaborazione di tutte le considerazioni, di tutti i punti successivamente trattati nel saggio; l'analisi del contenuto si riferisce alla valutazione del criterio 3 (*Quantità delle considerazioni*) e, indirettamente, alle valutazioni riguardanti i seguenti criteri:
  - *Criterio 2 (Compiutezza dell'elaborato)*: le considerazioni individuate mediante l'analisi del contenuto sono state raggruppate in categorie, in base alle affinità di significato; il numero delle categorie ha costituito la base per la valutazione del criterio 2;

- *Criterio 1 (Attinenza al tema)*: nel corso dell'analisi del contenuto sono state rilevate le considerazioni non attinenti al saggio dato: la proporzione delle considerazioni "divaganti" costituisce la base per valutare in qual misura lo studente si è attenuto al tema proposto;
  - *Criterio 10 (Ordine e concatenazione delle considerazioni)*: nel corso dell'analisi del contenuto sono state evidenziate sia possibili ripetizioni di argomenti, sia eventuali deviazioni dell'ordine espositivo considerato; inoltre, si è constatato che il numero delle deviazioni e delle ripetizioni, complessivamente considerato, ha costituito la base per giudicare in quale misura lo studente è stato sistematico nel seguire un qualsiasi tipo di ordine;
- b) Identificazione di un piano espositivo generale, che suppone la presenza di un inizio, di un corpo, di una conclusione: per questa rilevazione si è tenuto conto della valutazione riguardante il criterio 9 (*Piano d'esposizione*).

## 5.2. Seconda lettura

Nella seconda lettura abbiamo concentrato l'attenzione sui prodotti di attività intellettuali, come la capacità di elaborare e strutturare materiale verbale, l'originalità e la capacità critica. In concreto si è tenuto conto del *Criterio 5 (Originalità)*: per cui si rileva soltanto Numero degli spunti originali (sigla=orig.) e Numero delle "elaborazioni mentali" (ragionamenti, paragoni, nessi di tipo causale, finale, consecutivo, condizionale...); sigla=elab e del *Criterio 7 (Capacità critica)*: per cui si rilevano Segni negativi di capacità critica (incoerenze, assurdità...); sigla=0 e Segni positivi di capacità critica (giudizi di valore, autocritiche, ecc.); sigla=2.

In questa lettura non ci si è soffermati tanto ai contenuti (come per la lettura precedente) quanto al tipo di attività intellettuale di cui essi sono frutto; non si deve badare alla forma linguistica in cui le idee sono espresse, ma alla qualità delle idee, chiedendosi se quel che viene detto è frutto o no di ragionamento, di critica, di originalità.

Il giudizio sull'*originalità*, considerato insieme a quello sui criteri 2 (completezza dell'elaborato), 3(Quantità delle considerazioni), 4 (Lessico: varietà), ha contribuito a formulare una diagnosi sulla creatività dello studente universitario. Infatti, molti psicologi concordano nel dire che la creatività è un'abilità composta, i cui elementi fondamentali sono costituiti da fluidità (voci 3 e 4), flessibilità (voce 2) e originalità (voce 5).

Sono stati considerati segni di originalità solo le idee, le strutture logiche, il lessico frutto di un'elaborazione mentale. Non sono state considerate segno di originalità i richiami a teorie erudite. L'originalità dello studente si è rilevata nella scelta del lessico, nell'argomentazione seguita, soprattutto se in maniera personale. Si sono considerati segni positivi di originalità gli spunti che apparivano in una ristrettissima minoranza di saggi. Una stessa idea è stata considerata allo stesso tempo originale e critica: in questo caso, si è posto sul saggio sia la sigla "orig" sia il livello 2 di capacità critica. La sigla "orig" è stata posta sul margine destro del saggio, in corrispondenza allo spunto originale. Se si tratta di originalità d'impostazione o di una caratteristica difficilmente localizzabile in un dato punto, al termine del saggio si scrive qual è la caratteristica originale osservata (per esempio: presenza di riflessioni personali) e a fianco di questa annotazione, sempre sul margine destro, si pone la sigla "orig".

In particolare, il criterio di *strutturazione logica dei pensieri* permette di rilevare in quale misura lo studente rivela, nel trattare l'argomento proposto, ra-

gionamento induttivo e deduttivo, attività di analisi e sintesi, argomentazione ed utilizzo di relazioni. In concreto, per la valutazione dei saggi si è tenuto conto, come segno di strutturazione logica, della presenza di elaborazioni mentali (sigla="elab") di: Sillogismi; Paragoni; Argomentazioni; Proposizioni ipotetiche; Proposizioni finali; Proposizioni consecutive; Proposizioni causali; Lessico appropriato; Riflessioni personali. Le sigle riguardanti la seconda lettura sono state sottolineate o scritte in carattere diverso, per identificarle più facilmente e non confonderle con l'analisi del contenuto.

La valutazione, termine usato anche come sinonimo di pensiero o *capacità critica*, per l'aspetto scelto, non è una operazione intellettuale specifica che si venga ad aggiungere al giudizio o al ragionamento, perché valutare è pur sempre giudicare, ragionare. Per ammissione comune, tuttavia, la valutazione è, per eccellenza, l'ultimo momento del processo cognitivo, quello di verifica dei momenti precedenti e di se stesso. Li suppone e se ne distingue, li include in quanto li assume come oggetto di verifica e solo in questo senso.

Questo processo di verifica si è svolto da un lato si è controllato se il processo, nel suo snodarsi, ha rispettato le leggi proprie del suo corretto svolgimento (valutare secondo criteri interni, cioè revisione, controllo dei passaggi formali); dall'altro si è controllato che il pensiero rispettasse le regole che consentono di concludere validamente, in riferimento alla realtà; in questo caso, i criteri per attuare la revisione sono stati interni, in quanto forniti dallo stesso studente, oppure sono stati desunti dalla realtà o dalle conoscenze.

In concreto, si è fatto attenzione a non andare oltre quello che è scritto nel testo del saggio: non sono stati attribuiti agli studenti intenzioni e giudizi che non siano dichiaratamente o esplicitamente espressi.

### 5.3. Terza lettura

La terza lettura ha previsto la rilevazione dei singoli fatti linguistici, per lo più costituiti da errori o imperfezioni (ripetizioni di vocaboli, errori di ortografia, grammatica, lessico, improprietà linguistiche), ma anche da caratteristiche ritenute positive (uso di connettivi per la strutturazione del periodo).

In concreto, i criteri valutati sono stati: *Criterio 4 (Lessico: varietà)*: numero di ripetizioni di vocaboli (sigla=\*). *Criterio 11 (Connessioni tra proposizioni e tra periodi)*: ossia numero di congiunzioni di un certo tipo usate (sigla="cg"); uso di subordinate implicite espresse mediante il gerundio (sigla="cg"). *Criterio 14 (Grammatica)*: numero di errori di grammatica (sigla="gr"). *Criterio 15 (Ortografia)*: numero di errori di ortografia (sigla="ort"). *Criterio 16 (Lessico: proprietà)*: numero degli errori lessicali (sigla="less.e"); numero di improprietà lessicali (sigla="less.i").

Le sigle riguardanti la terza lettura sono state poste sul margine destro del foglio.

La *varietà lessicale* corrisponde ad una caratteristica psicologica detta "fluidità verbale", che consiste nella capacità di elencare una grande quantità di parole diverse tra loro. Nella valutazione della varietà lessicale non devono pesare considerazioni sulla proprietà con cui i vocaboli sono usati, né sulla loro ortografia. La fluidità verbale, in un saggio, è stata interpretata come capacità di apprendere e di usare il lessico anche utilizzando vocaboli non comuni. La differenza tra quantità delle considerazioni e varietà lessicale può, in alcuni casi, apparire molto netta. La Guida, in tal senso; aiuta a distinguere la fluidità verbale o ricchezza di parole: criterio 4) dalla fluidità ideativa (ricchezza di osservazioni, considera-

zioni, idee: criterio 3), anche perché la distinzione ha notevoli ripercussioni quando si tratta di impostare un'azione didattica.

Attraverso il *criterio 11 connessioni tra proposizioni*, si è rilevato con quale sistematicità lo studente universitario usi gli strumenti che la lingua gli offre per esprimere con precisione relazioni, ordine, strutture concettuali.

Nella rilevazione delle congiunzioni specifiche si è tenuto conto delle congiunzioni usate nel giusto significato; impiegate per coordinare o subordinare le proposizioni; che ineriscono ad uno specifico nesso di tipo avversativo, causale, concessivo, conclusivo, condizionale, consecutivo, correlativo, eccettuativo, locativo, modale e temporale (contrassegnate con la sigla "cg").

Attraverso il *criterio grammatica* sono stati rilevati solo gli errori di morfologia e di sintassi non classificati nei criteri 12 ("Costruzione del periodo") e 13 ("Punteggiatura"). Le rilevazioni riguardanti la grammatica sono state contraddistinte dalla sigla "gr" posta sopra l'errore. In concreto, sono state considerate inerenti al *criterio 14 "grammatica"* tutti gli errori e tutte le omissioni riguardanti: Articoli, Pronomi, Aggettivi indefiniti; Preposizioni; Suffissi o avverbi usati per formare i gradi dell'aggettivo; Desinenze di tempi e modi verbali; Uso di forme analogiche del congiuntivo imperfetto di alcuni verbi al presente; Preferenza del modo indicativo al posto del congiuntivo; Accordi di genere e numero.

Le rilevazioni riguardanti gli errori di *ortografia* sono state contraddistinte dalla sigla "ort" posta sopra l'errore. Gli errori sono stati contati una sola volta; le altre volte sono stati contrassegnati con la sigla "ort" tra parentesi: (ort). Sono stati ritenuti errori ortografici i seguenti: Una lettera sbagliata all'interno di una parola, divisione in sillabe errata (andare a capo in modo sbagliato) e omissione di lettere e di parole imputabili a distrazione e comunque tali da non compromettere la comprensibilità del periodo.

Nel *criterio 16 proprietà* sono stati rilevati tutti gli errori e le imprecisioni riguardanti "unità lessicali", cioè quelle unità linguistiche che appartengono a "inventari aperti" o "illimitati". Gli errori e/o le improprietà ripetuti sono stati contati una volta sola; le altre sono state contrassegnate mettendo la sigla tra parentesi.

#### 5.4. Quarta lettura: rilevazioni riguardanti il criterio 13: punteggiatura

Nella quarta lettura sono stati rilevati: gli errori riguardanti la struttura del periodo (criterio 12) e gli errori di punteggiatura più o meno gravi. Nel corso di questa lettura si sono rilevati la comprensibilità e la chiarezza dei periodi; il corretto uso della punteggiatura.

Nel *criterio punteggiatura* si è tenuto conto di tutti quegli errori che non hanno compromesso né il significato del discorso né la delimitazione del periodo.

Per esempio, si sono registrate sotto il *criterio punteggiatura* certe omissioni di virgole, l'abuso del punto esclamativo e così via. In genere, è stata tenuta presente la distinzione tra errori gravi di punteggiatura (che rientrano nel *criterio 12*) ed errori meno gravi (che rientrano nel *criterio 13*).

## 6. La valutazione dei risultati

Il lavoro di valutazione è stato realizzato in base ai 17 obiettivi scelti corrispondenti ai 17 criteri presentati nel primo paragrafo. Per valutare i 452 elaborati (236 pre-test e 236 post-test) è stata utilizzata la griglia, che ci ha permesso di valuta-

re il grado in cui ogni obiettivo è stato raggiunto da ogni studente all'inizio e alla fine del corso.

Per valutare l'efficacia delle attività realizzate, è stato adottato un disegno di ricerca pre-sperimentale con gruppo unico a prova ripetuta: pre-test e post-test. Sono stati calcolati i punteggi complessivi degli studenti nella redazione del primo e secondo saggio, sommando il punteggio ottenuto in ciascuno dei criteri e sottraendo l'eventuale numero degli errori. Dal confronto dei punteggi medi nella redazione del primo e secondo saggio tramite il Test t per campioni appaiati emergono delle differenze significative, come si può dedurre dal valore di  $t(235)=8,319$  con  $p < 0,01$  (Tabella 4).

Test campioni accoppiati								
	Differenze accoppiate					t	gl	Sign. (a due code)
	Media	Deviazione std.	Media errore standard	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				
				Inferiore	Superiore			
TOT. POST - TOT. PRE	,530	,978	,064	,404	,655	8,319	235	,000

Tabella 4. Test campioni accoppiati.

Per valutare se la differenza significativa tra i due punteggi fosse imputabile ad un miglioramento a seguito dell'intervento formativo, è stato calcolato l'*effect size*. Il valore del  $d$  di Cohen risulta pari a 0,07 (con un intervallo di confidenza del 95%), si riscontra cioè un effetto molto lieve (Cohen, 1988) che potrebbe essere imputato alla breve durata del corso. Dall'analisi delle frequenze emerge come relativamente ad alcuni criteri le percentuali di frequenze sono rimaste invariate nella redazione dei due saggi (compiutezza dell'elaborato, quantità delle considerazioni, varietà lessicale, inizio, conclusione, ordine e concatenazione, connessione tra le proposizioni, costruzione della frase o periodo). Come si evidenzia dai grafici che seguono, si riscontrano invece delle differenze rispetto all'attinenza al tema (Figura 1), all'originalità (Figura 2), alla strutturazione logica dei pensieri (Figura 3) e alla capacità critica (Figura 4).

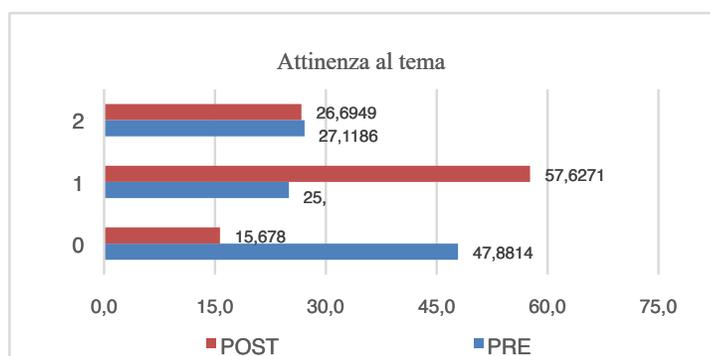


Figura 1. Attinenza al tema.

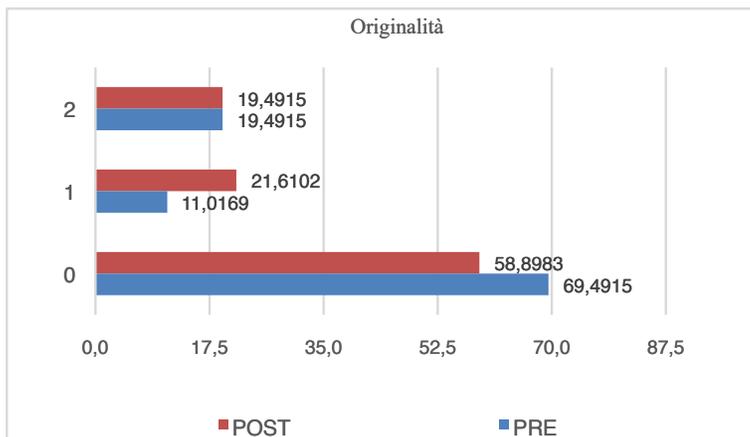


Figura 2. Originalità

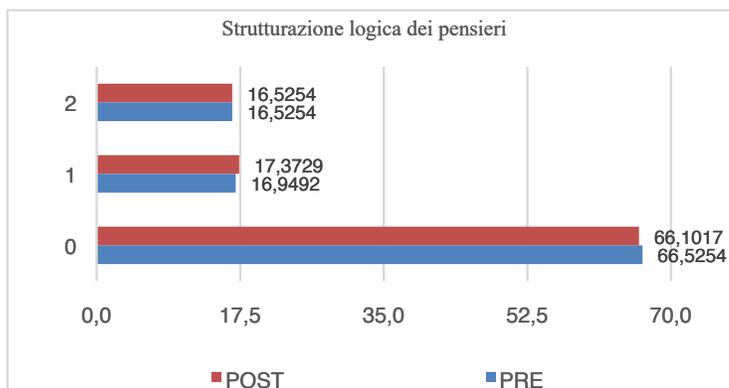


Figura 3. Strutturazione logica dei pensieri

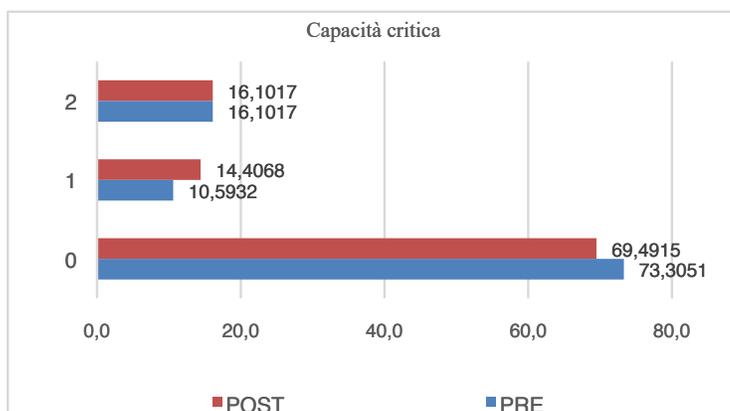


Figura 4. Capacità critica

Al fine di valutare la significatività delle differenze in questi ultimi ambiti è stato effettuato il Test t per campioni appaiati (Tabella 2), dal quale emergono delle differenze significative nella redazione dei due saggi rispetto all'attinenza al tema,  $t(235)=10,264$  con  $p < 0,01$ , completezza dell'elaborato,  $t(235)=8,049$  con  $p < 0,01$ , originalità,  $t(235)=5,277$  con  $p < 0,01$ , e capacità critica,  $t(235)=3,052$  con  $p < 0,01$ .

Non si rilevano invece differenze significative rispetto alla strutturazione logica dei pensieri.

Test campioni accoppiati									
	Differenze accoppiate						t	gl	Sign. (a due code)
	Media	Dev.std.	Media errore standard	Intervallo di confidenza della differenza di 95%					
				Inferiore	Superiore				
Attinenza al tema	,318	,476	,031	,257	,379	10,264	235	,000	
Completezza dell'elaborato	,216	,412	,027	,163	,269	8,049	235	,000	
Originalità	,106	,308	,020	,066	,145	5,277	235	,000	
Strutturazione logica dei pensieri	,004	,065	,004	-,004	,013	1,000	235	,318	
Capacità critica	,038	,192	,012	,014	,063	3,052	235	,003	

Tabella 5. Test t per campioni appaiati

Si è proceduto dunque alla valutazione dell'eventuale entità del miglioramento calcolando l'*effect size* per ciascuno degli ambiti indagati. Come si evince dal valore del *d* di Cohen riportato in Tabella 6, il miglioramento maggiore si riscontra nell'attinenza al tema, seguito dalla completezza dell'elaborato e dall'originalità. Il miglioramento risulta invece molto lieve rispetto alla capacità critica.

Ambito	<i>d</i> di Cohen
Attinenza al tema	0,427
Completezza dell'elaborato	0,259
Originalità	0,138
Capacità critica	0,053

Tabella 6. *d* di Cohen

Dall'analisi degli errori commessi dagli studenti nella redazione dei due saggi, emerge la frequenza maggiore degli errori di grammatica e delle imprecisioni lessicali. Questi ultimi, tuttavia, diminuiscono notevolmente nella redazione del secondo saggio. Rimangono invece invariate le frequenze degli errori di punteggiatura e ortografia (Figura 5).

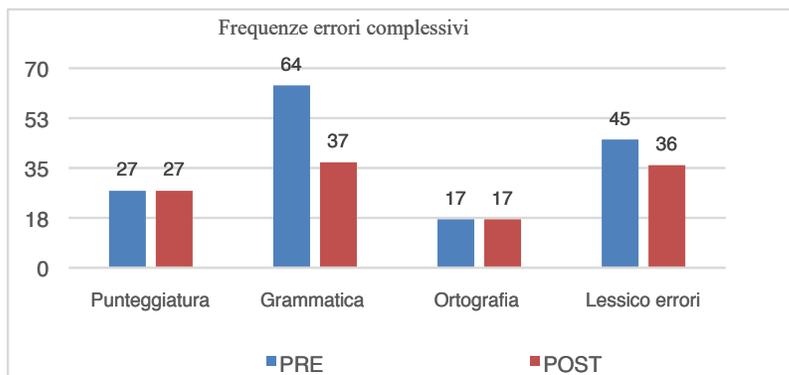


Figura 5. Frequenze errori complessivi

Analizzando più nello specifico la frequenza degli errori grammaticali, si nota che è aumentata la percentuale di studenti che non commette errori di grammatica (da 75,4% a 86,9%), mentre diminuisce la percentuale di studenti che commette un solo errore (da 22% a 10,6%) (Figura 6).

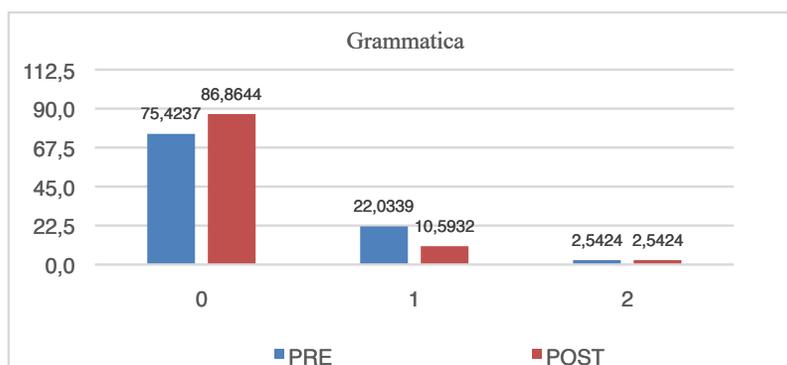


Figura 6. Grammatica

Anche per quanto riguarda il lessico, aumenta la percentuale di studenti che al post test non commette imprecisioni lessicali (da 85,6 a 90,7%), si assiste anche ad un lieve incremento della percentuale di studenti che commette due errori relativi ad imprecisioni lessicali (da 4,7% a 5,9%), mentre diminuisce di più di 6 punti la percentuale di studenti che compie una sola imprecisione lessicale (da 9,7% a 3,4%) (Figura 7).

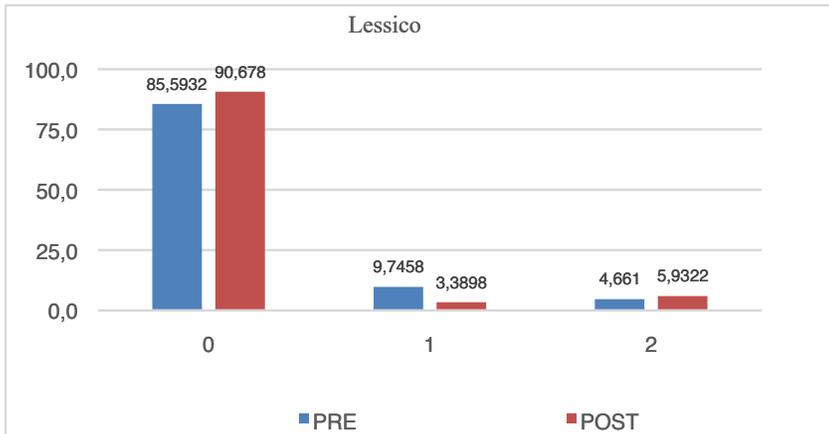


Figura 7. Lessico

### Considerazioni conclusive

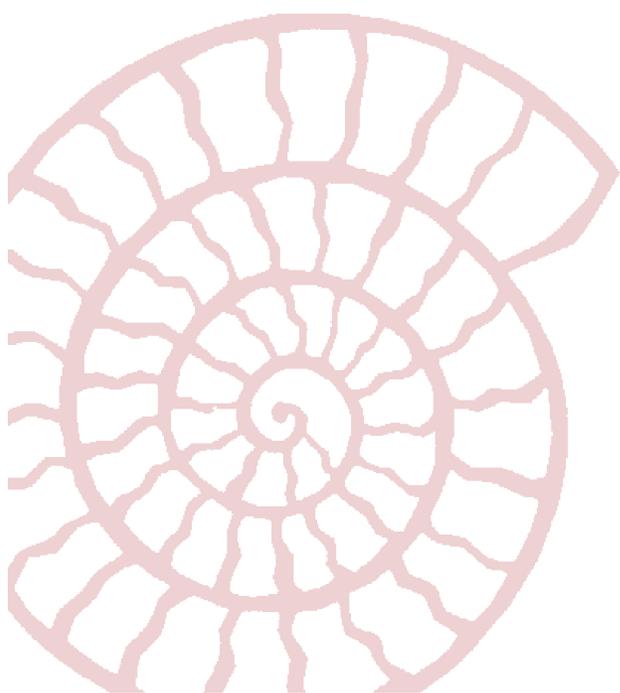
Dai risultati ottenuti si è visto che la definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione consente di aver presente la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi per aiutare i propri studenti a riflettere sulle operazioni da compiere quando si vuole elaborare un testo scritto. Abbiamo potuto verificare che il coinvolgimento degli studenti in tutte le fasi di una ricerca è risultato determinante per introdurre un'innovazione didattica all'Università.

Sappiamo che un importante obiettivo nell'insegnamento della scrittura consiste nell'aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di autoregolazione delle abilità necessarie per gestire con successo la complessità del processo di scrittura. In questa direzione abbiamo individuato nella guida uno strumento in grado di offrire il sostegno di cui gli studenti hanno bisogno per diventare scrittori "autoregolati" anche se riteniamo sia necessario che le informazioni raccolte possano essere integrate con quelle raccolte con gli altri strumenti. Ci sembra di poter affermare che le attività realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo delle competenze previste. Gli interventi realizzati evidenziano anche la rilevanza e l'opportunità di un rapporto sinergico tra prassi didattica e ricerca scientifica.

### Riferimenti bibliografici

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The social psychology of creativity"*. Boulder, CO: West view Press.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57, 13-18.
- Andrade, H. G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4. Available at <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4>.
- Arter, J., McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Arter, J.A. (1994). *Improving science and mathematics education*. Portland OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.

- Boscolo, P. (2003). Scrittura e autoregolazione. In O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin, (Eds.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 189-204) Milano: FrancoAngeli.
- Brandt, R.S. (1986). On creativity and thinking skills: A conversation with David Perkins. *Educational Leadership*, 12-18.
- Calonghi, L. (1972). *Valutazione delle composizioni scritte. Indicazioni docimologiche e psicometriche pratiche*. Roma: Armando.
- Calonghi, L., & Boncori L. (2006). *Guida per la correzione dei temi. Validità e norme*. Roma: Las.
- Calonghi, L., & Coggi C. (1993). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Castoldi M., Martini M. (2011). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Cisotto, L. (2009). *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Couger, J.D. (1995). *Creative problem solving and opportunity finding*. Danvers: Boyd & Fraser.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Galliani, L., Bonazza, V., & Ubaldo, R. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., Harris, & K.R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades, *Journal of Educational Psychology*, 104, 4, 879-896.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students, *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- La Marca, A. (2003). *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva*. Palermo: Palumbo.
- Laveaut, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover, B. Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Paris: De Boeck.
- Moskal, B., Leydens J. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(10).
- Nicoli, D. (2009). Una scuola delle persone competenti. In G. Malizia, S. Ciatelli (Ed.), *Verso la scuola delle competenze*. Roma: Armando.
- Pellerey, M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Rezaei, A.R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15, 18-39.
- Saukko, P. (2003). *Doing research in cultural studies. An introduction to Classical and New Methodological Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saukko, P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 97-106.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.





# Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa

## Professional identity and storytelling. The analysis of the work as a new training methodology

---

Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania

[dgulisano@unicat.it](mailto:dgulisano@unicat.it)

### ABSTRACT

Today's society imposes, today more than ever, for its complexity a pedagogical reflection but also a specific action on the theme of job training. The pedagogical perspectives in this sense are manifold and complex and intertwine with not only social, but above all political and scholastic implications.

Along these lines, over the last twenty years, particular attention has been paid to the analysis of the practices of "experts" and to the action of the worker (teachers, trainers, researchers, sectoral operators, etc.) in order to realize a practice reflective of one's professional action. To do this it becomes essential to capitalize on the biographicity of the worker as the possibility of the subject to recognize and reconstruct his professional history. Starting from these considerations, what future emerges for the training and for the construction of the professional identity of the expert in action? The essay aims to answer these questions.

La società attuale impone, oggi più che mai, per la sua complessità una riflessione pedagogica ma anche un agire specifico circa il tema della formazione al lavoro. Le prospettive pedagogiche in tal senso sono molteplici e complesse e s'intrecciano con implicazioni non solo sociali, ma soprattutto politiche e scolastiche.

Lungo questa direzione, nell'ultimo ventennio, si è potuta notare una particolare attenzione all'analisi delle pratiche degli "esperti" e all'azione del lavoratore (insegnanti, formatori, ricercatori, operatori settoriali, etc.) al fine di realizzare un pratica riflessiva del proprio agire professionale. Per far questo diviene indispensabile capitalizzare la biograficità del lavoratore come possibilità del soggetto di riconoscere e ricostruire la sua storia professionale. A partire da queste considerazioni, quale futuro emerge per la formazione e per la costruzione dell'identità professionale dell'esperto in azione? Il saggio si propone di rispondere a questi interrogativi.

### KEYWORDS

Training, Work, Professional Acting, Video Research, Storytelling.  
Formazione, Lavoro, Agire Professionale, Video Ricerca, Narrazione.

## Premessa

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, il tema dell'*identità professionale* e della sua concettualizzazione comincia ad emergere significativamente sull'orizzonte contemplato del panorama formativo nazionale, soprattutto per merito della positiva influenza esercitata dall'Europa.

In questa riflessione pedagogica, significativo appare l'approccio della Alessandrini, la quale afferma che «il vestibolo del nostro percorso formativo contiene l'affermazione di un concetto "forte", il progressivo affermarsi dell'*intreccio* tra i seguenti fattori: la *formazione*, il *lavoro* e l'*apprendimento*» (Alessandrini, 2016, p. 45).

In particolare, è necessario promuovere una visione della formazione che sia in grado di esprimere *capacitazioni* prima che competenze, per contrastare una errata separazione tra teoria, tecnica e pratica, come se davvero «nell'uomo potesse esistere un fare che non pensa e un pensiero che non fa. Cioè chi studia non lavora né deve lavorare, e chi lavora significa che non studia» (Bertagna, 2000, p. 40).

A tal fine, l'apprendimento, come processo multiforme interpretato e analizzato nel contesto dell'età adulta, dovrebbe essere definito non solo come il processo di acquisizione di un corpo di conoscenze consolidato, ma in quanto *riflessione* sulle buone pratiche, autodiagnosi degli errori, orientamento verso *l'apprendere ad apprendere*.

### 1. L'analisi del lavoro quale metodologia formativa: realtà o utopia?

Nel dibattito pedagogico corrente, se ci si interroga su quale ruolo possa avere l'esperienza pratica nello sviluppo dell'*identità professionale*, si conviene ormai sul fatto che non è rilevante la pratica in sé, quanto un tipo specifico di pratica, quella che sia deliberatamente volta a conseguire obiettivi di miglioramento chiaramente conosciuti. I metodi più efficaci sono dunque quelli che «mettendo gli "esperti" in contesti operativi, li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, sia autonomi che con altri soggetti da cui possono ricevere un *feedback* orientativo verso un obiettivo» (Calvani, Maltinti & Menichetti, 2015).

L'*azione* è difficilmente scomponibile e analizzabile nelle sue componenti, è olistica e complessa, la si può solo osservare nella sua multidimensionalità per cercare di comprendere le logiche con le quali si organizza. È altresì fortemente connessa alla persona e alla sua percezione del mondo.

A tal proposito, per studiare l'azione è opportuno fare riferimento ad una serie di rapporti che la costituiscono e che ne delineano la complessità (De Luigi, 2013, p. 62): a) *sapere e azione* non esistono l'uno separato dall'altro, le teorie nascono da osservazioni, da immersioni in contesti all'interno dei quali si individuano (o si ipotizzano) relazioni che vengono successivamente trasformate in modelli; b) altri rapporti sono ravvisabili tra *azione e produzione* e *azione e costruzione*.

Agire significa intervenire su uno stato e ciò facendo, lo si modifica ma questa azione modifica anche il soggetto che la compie in quanto il contesto risponde e induce in lui sempre nuove trasformazioni. Il fare è certamente una dimensione che pone il soggetto in relazione con il mondo e gli permette di introdurre

re sempre nuovi schemi di intervento, ma è la riflessione sull'azione che favorisce la capitalizzazione di quanto sviluppato per farlo diventare esperienza consapevole e perciò riutilizzabile e modificabile.

L'attenzione alle dimensioni implicite della *trasmissione del sapere* ha condotto progressivamente verso una ricerca sempre più accurata tra l'atto visibile e le ragioni sottese. In tal senso, il termine "pratica" è stato connotato da una doppia dimensione che comprende da un lato i gesti, i comportamenti, i linguaggi e dall'altro gli obiettivi, le strategie implicite, le ideologie. A partire da queste considerazioni, la ricerca *sulla e per* la formazione si è concentrata sempre più sulla persona e sul sapere professionale costruito in azione.

A tal proposito, nell'ultimo ventennio in ambito francofono (che a sua volta, riprende orientamenti pedagogici americani), si è potuta notare una particolare attenzione all'*analisi delle pratiche degli "esperti"* e all'*azione del lavoratore*<sup>1</sup>.

L'*Analisi di Pratica* è un modello formativo che prevede la presenza di un gruppo in formazione e di diversi esperti (formatori, ricercatori, operatori settoriali, etc.) che si impegnano nella comprensione di come è avvenuta una particolare sequenza lavorativa avvalendosi di supporti dell'azione quali: *videoregistrazioni, audio, narrazioni e descrizioni*. Tale modello formativo è stato progettato e ampiamente utilizzato nelle IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) attivate fin dal 1990 e, recentemente, si è generata una sinergia con l'apparato concettuale e strumentale utilizzato dalla Formazione Professionale.

A tal fine, la tecnica più utilizzata è quella della *videoregistrazione*<sup>2</sup>; essa offre il vantaggio di poter riosservare e analizzare un intervento didattico teoricamente un numero infinito di volte, a distanza di spazio e di tempo, con eventuali comparazioni tra diversi valutatori (docenti, formatori, esperti nel settore, etc.).

Fin da quando si accende la telecamera, i temi delicati tra ricercatori e partecipanti, della coesistenza tra punto di vista *emico* e *etico*, dei limiti e delle possibilità della descrittività e obiettività e dell'etica della ricerca richiedono cure e competenze specifiche.

L'assunto che lega le diverse trattazioni teoriche e di ricerca è che l'impiego del video sia comunque un ausilio per superare i limiti delle capacità umane di elaborare le informazioni in tempo reale, renda l'invisibile e l'impercettibile visibile e percepibile, offra agli studiosi nuovi modi di verificare le proprie ipotesi o elaborazioni teoriche, incoraggi nuove scoperte e solleciti l'avvio di processi di analisi, descrizione, studio e approfondimento dettagliati. Il video, consente di raggiungere, «la migliore approssimazione possibile alla completezza» e «aiuta ad aprire lo sguardo» (Goldman, 2009) favorendo l'intreccio di più direzioni concettuali e punti di vista sui problemi studiati.

Oggi la *videoregistrazione dell'attività didattica e di lavoro*, potenziata dall'utilizzo delle nuove tecnologie, si configura sempre più come uno strumento utile in una logica orientata all'efficacia, proponendosi come (Calvani et al., 2015):

- 1 Ho potuto osservare e analizzare personalmente l'analisi del lavoro nella pratica degli insegnanti in un periodo di studio e ricerca presso il Centro di Ricerca e Alta Formazione CRAFT (*Conception-Recherche-Activite-Formation-Travail*) dell'Université de Genève.
- 2 Sull'argomento cfr. Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon F. (2015); Borer, L. & Ria, L. (2015); Bota, C., & Durand, M. (2006).

- esercizio per allenare la capacità di analisi e osservazione degli “esperti”;
- esempio di buone pratiche didattiche;
- stimolo per sviluppare riflessività professionale.

Inoltre una videoripresa del proprio operato può essere importante anche sul piano certificativo, come elemento che migliora la qualità documentativa di un *portfolio* personale di competenza.

In questa prospettiva, come afferma Mulè, le relazioni interpersonali si sviluppano attraverso «una comunicazione che fa i conti con gli strumenti elettronici, digitali, tecnologici modificando così i processi di interazione e la situazione comunicativa tra un Io e un Tu, tra un soggetto-persona e l'altro» (Mulè, 2017, p. 22).

Attualmente, la coppia *schema/situazione* è fondamentale per pensare l'apprendimento e l'esperienza: «non ci sono schemi senza situazioni, ma nemmeno situazioni senza schemi, poiché è lo schema che identifica una situazione come facente parte di una certa classe di situazioni» (Magnoler, Pacquola & Tescaro, 2014).

Si individuano quindi due momenti fondamentali che si articolano continuamente fra loro: l'*azione* e la *rivisitazione dell'azione*. L'esperienza costituisce momento di apprendimento attraverso il fare e «la centralità dell'agire porta l'attenzione sul prodotto e sul processo, sulle ragioni delle decisioni e sulla pertinenza delle stesse in rapporto alla situazione» (Brousseau, 1998, p. 55). La *simulazione* consente di potenziare l'analisi riflessiva retrospettiva dell'attività dilatando i tempi per la rivisitazione dell'azione «attiva il soggetto e il gruppo nell'analisi e nel recupero degli elementi cognitivi dell'attività partendo dalle tracce reali».

La riflessività può, per questo, essere anche momento e possibilità di rimettersi in gioco professionalmente, di focalizzare, per ciascuna esperienza lavorativa e formativa, le competenze “forti” strategiche e trasversali da poter spendere per migliorare la propria *expertise* e *performance* professionale.

Si tratta per l'appunto di una dimensione trasversale all'*agire professionale* che si caratterizza per il «ritorno riflessivo», cioè per la capacità che il singolo ha di «monitorare il proprio agire, di motivare il perché di determinate scelte piuttosto che di altre» (Dato, 2009, p. 97). Donald Schön, nel suo ormai classico *Il professionista riflessivo*, aveva del resto precisato che, quando parliamo di professionalità, facciamo sempre «riferimento a una ricerca [...]. Professionisti sono quei lavoratori capaci di essere “ricercatori in un contesto pratico”, poiché attraverso i loro compiti e le loro pratiche professionali, modificano, migliorano, costruiscono conoscenza» (Schön, 1999, p. 54).

Le Boterf non a caso ha precisato che, nel pensare alla riflessività, è indispensabile interpretarla come *analisi delle pratiche professionali*, come autodiagnosi dei propri modi di agire e di pensare (Le Boterf, 2009). È qui in gioco l'esercizio di una forma di razionalità lucida del soggetto, che comporta un'analisi di giudizio sulle risorse interne ed esterne a sua disposizione, la messa a punto di strategie di risoluzione di problemi.

Ne consegue che il formatore (o ricercatore) nell'utilizzo della metodologia dell'*analisi dell'azione* o di *pratiche* adopera diverse tecniche, quali:

- *auto-confrontation simple* (auto confronto semplice), un soggetto confronta le tracce della sua attività videoregistrata;
- *auto-confontation croisée* (auto confronto incrociato), più soggetti (con il tramite del formatore-ricercatore) confrontano e analizzano le tracce dell'attività videoregistrata.

È in questo senso che Goldman parla di «comunità di apprendimento conviviale» (Goldman 2009, p. XI) illustrando quanto l'impiego di video nella *learning sciences*<sup>3</sup> consenta di costruire dei "ponti" tra ciò che il ricercatore osserva e cerca di comprendere e ciò che gli altri osservano e comprendono.

Le riflessioni teoriche si qui accennate conducono verso un ripensamento dell'apprendistato (inteso quale momento di alternanza formazione - lavoro) affrontando diverse sfide. La prima riguarda lo spostamento dell'attenzione non tanto su colui che apprende, ma sul sapere con il quale l'apprendista si confronta. La seconda sfida riguarda la progettazione di dispositivi che permettono di porre l'apprendista a confronto con l'attività dell'esperto consentendogli, anche attraverso la simulazione dell'operato, di cogliere i *segmenti professionalizzanti del proprio agire*<sup>4</sup>.

In tale direzione è possibile individuare nella narrazione una delle categorie fondanti del *sapere-agire pedagogico* contemporaneo teso a valorizzare e promuovere la logica dell'argomentare, del comprendere, dell'interpretare e operare, «una interconnessione tra saperi formalizzati e saperi della vita quotidiana, tra disciplinarietà e storie di vita» (Cambi & Piscitelli, 2005, p. 67).

Le potenzialità formative della *narrazione* si esplicitano nel valore del raccontare e del raccontarsi che consente di «orientare lo sguardo su aspetti particolari dell'esperienza e sviluppare nel soggetto in formazione questa capacità riflessiva su di sé» (Garrino, 2015, p. 10).

Per far questo diviene indispensabile capitalizzare la *biograficità del lavoratore* (Dato, 2014, p. 124), aprirsi ad una epistemologia della narrazione intesa come possibilità del soggetto di riconoscere e ricostruire la sua storia professionale. A tal fine, la narrazione è «un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo in unità temporalmente significative, unità di esperienza, attribuendo loro un ordine, dei rapporti. [...] Narrare consente di mettere insieme i fatti per poi prendere decisioni; è nella narrazione stessa che gli eventi assumono un ordine, un'importanza, un senso» (Batini & Del Sarto 2007).

La narrazione, prima che essere strumento di orientamento e lente di ingrandimento sul reale, è sguardo ermeneutico che ricerca l'essenza delle cose e vuole comprenderle nel loro profondo.

Il tale direzione è possibile individuare nella narrazione una delle categorie fondanti dell'*agire generativo* che il lavoratore può assumere rispetto al proprio progetto professionale operando così una interconnessione tra dimensione tecnico-professionale ed esistenziale, tra saperi formali e non formali, competenze esplicite e tacite.

Si tratta, pedagogicamente, di favorire il passaggio dal *pensiero narrativo*, qui inteso come dialogo interiore con il proprio sé, al *lavoro narrativo* inteso come consapevole momento di esercizio pedagogico intenzionalmente formativo del

3 Caratterizzate da una vastità di orientamenti teorici e metodologici, le *learning sciences* sono un settore interdisciplinare (comprende per esempio, la pedagogia, le scienze cognitive, la psicologia dell'educazione, la sociologia, l'antropologia, etc.) sviluppatosi negli anni Novanta, dedicato allo studio dell'apprendimento e dell'insegnamento in contesti formali, non formali e informali (a scuola, on line, nel luogo di lavoro, ma anche a casa e nei musei) e alla progettazione di ambienti in grado di realizzare un apprendimento e uno sviluppo più efficaci, servendosi a tal fine anche delle nuove tecnologie informatiche e digitali. <<https://www.isls.org/>> consultato il 08/03/2018.

4 Sull'argomento cfr. Gulisano, D. (2017). Gulisano, D. (2013).

raccontare, del raccontarsi e dell'apprendere non solo saperi formalizzati ma saperi caldi dell'esperienza del vivere quotidiano.

## Conclusioni

La breve disamina (senza nessuna pretesa di esaustività) qui esposta, inerente la nuova metodologia pedagogica *dell'analisi del lavoro* ha permesso di individuare una matrice di questioni e di interrogativi per la conduzione di ricerche empiriche, svolte in diversi campi di indagine (dalla scuola al mondo sanitario, al terzo settore etc.), con l'obiettivo di cogliere la complessità interstiziale delle pratiche professionali in azione.

In tal senso anche la *pedagogia del lavoro* può trarre innumerevoli vantaggi dal favorire un approccio narrativo alla formazione di *identità professionali d'eccellenza*, poiché può contribuire alla trasformazione del luogo di lavoro in spazio di comunità, di produzione di significati in cui la logica della comprensione prenda il posto della logica della spiegazione.

Nella sua dimensione strumentale, di metodologia didattica, la narrazione è essenzialmente un dispositivo pedagogico riflessivo e de-costruttivo dell'esperienza. Permette di soffermarsi a percepire il senso di un particolare fenomeno, oggettivando una coscienza, presente sotto forma di scrittura. Si proietta il conosciuto a distanza, lo si rende oggetto di analisi, e si possono interrogare gli atti mentali che hanno fornito quel significato.

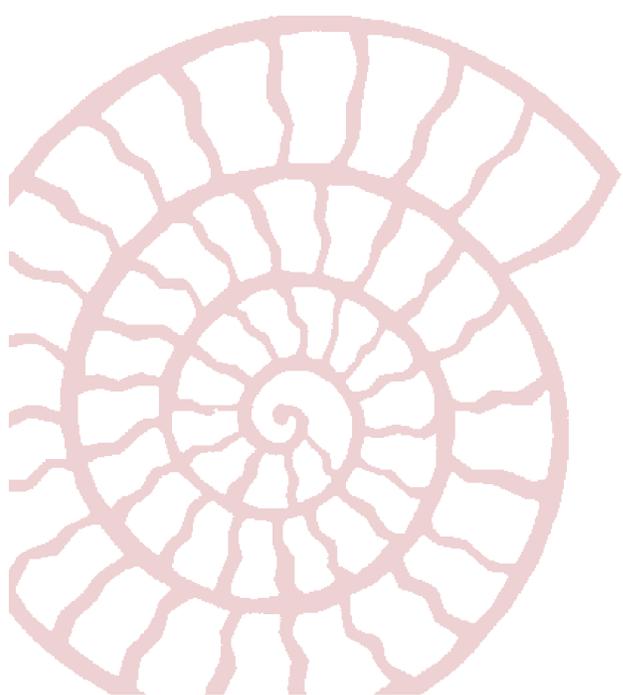
Le numerose prospettive teoriche, con registri e sfumature diverse, sottolineano e convergono nella valorizzazione del soggetto narrante, nella sua esperienza di vita e di lavoro, nella necessità di comprendere ed interpretare i significati degli eventi narrati, nel ricercare un senso e un significato comune con il narratore, nello stimolare la riflessione e l'elaborazione degli aspetti esperienziali.

La formazione diviene così, secondo Durand, «uno spazio che incoraggia l'azione, che permette al soggetto di osservare, comprendere, sperimentare e rivisitare l'azione scoprendo le origini del proprio agire» (Durand, Filliettaz, 2009, p. 45).

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Anicia.
- Batini, F. & Del Sarto, G. (2007). *Raccontare storie*. Roma: Carocci.
- Bertagna, G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Borer, L. & Ria, L. (2015). *Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage.
- Calvani, A., Maltinti, C. & Menichetti, L. (2015). La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo. *Cqia Formazione Lavoro Persona*, 15, 136.
- Cambi, F. & Piscitelli, M. (2005). *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "Buon lavoro"*. Milano: Franco Angeli.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone e progetti*. Milano: Franco Angeli.
- De Luigi, R. (2013). *Formazione professionale. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*. Milano: Franco Angeli.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Garrino, L. (2015). *Strumenti per una medicina del nostro tempo. Medicina narrativa, Pedagogia dei genitori e International Classification of Functioning ICF*. Firenze: Firenze.
- Goldman, R. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gulisano, D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Brescia-Lecce: Pensa Multimedia.
- Gulisano, D. (2013). *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*. Ragusa-Catania: Cooperativa R.I.V.
- Le Boterf, G. (2009). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain: De Boeck Supérieur.
- Magnoler, P., Pacquola, M. & Tescaro, M. (2014). Il "sapere dell'azione" per la formazione. *Cqia Formazione Lavoro Persona*, 12, 4.
- Mulè, P. (2017). *La relazione comunicativa tra fisioterapista, infermiere, ostetrica e paziente. Competenze ed esperienze sul campo*. Ragusa-Catania: Cooperativa R.I.V.
- Schön, D. (1999). *Il progettista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (p. 54). Bari: Dedalo.





# Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia

## Reflective approach and practice alternation and theory in teacher training: a case study in France

---

Maria Antonietta Impedovo

Aix-Marseille University

maria-antonietta.IMPEDOVO@univ-amu.fr

### ABSTRACT

The purpose of this article is to explore the role of practical experience during the university education of future teachers with a view to an integrated curriculum oriented towards reflection on practices. In the text the professional training of teachers is discussed in a specific context, the French one, which enhances the practical dimension in the training program. Later, for an illustrative example, the analysis of a case study conducted in this context is presented. This analysis can provide suggestions with a view to sharing practices from an international perspective.

Lo scopo di questo articolo è quello di esplorare il ruolo delle esperienze pratica durante la formazione universitaria dei futuri insegnanti nell'ottica di un curriculum integrato e orientato alla riflessione sulle pratiche. Nel testo è discussa la formazione professionale degli insegnanti in un contesto specifico, quello francese, che valorizza la dimensione pratica nel programma di formazione. In seguito, per un esempio illustrativo, è presentato l'analisi di un caso di studio condotto in tale contesto. Questa analisi può fornire suggerimenti nell'ottica di una condivisione di pratiche in una prospettiva internazionale.

### KEYWORDS

Newly Qualified Teachers, Training Curriculum, Training experience.  
Neoassunti, Curricolo Formativo, Esperienze formative.

## Introduzione

La formazione degli insegnanti sta subendo una profonda trasformazione in molti paesi, tra cui l'Italia (Eurydice, 2016). Questo complesso processo dovrebbe portare a ripensare a quali sono i programmi di formazione più innovativi nei contenuti e nelle modalità per una migliore professionalizzazione dell'insegnamento e di migliorare la formazione in ingresso dei futuri docenti (Marzano & Vegliante, 2017). Una tematica già ampiamente discussa ma ancora attuale è come affrontare il passaggio dalla teoria alla pratica dei docenti in formazione, al fine di collegare con successo le conoscenze pedagogiche e la pratica in classe (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). L'immissione in ruolo rappresenta una fase importante della vita professionale di un docente, come mostra il percorso "Neoassunti" previsto per l'anno di formazione e prova rivolto a docenti neoassunti e docenti con passaggio di ruolo (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016). Infatti, i neo-insegnanti, una volta in classe, hanno difficoltà a prestare attenzione agli elementi chiave del processo di apprendimento e insegnamento (Star & Strickland, 2008) e ad affrontare la complessità delle interazioni in classe (Stokking, Leenders, de Jong e van Tartwijk, 2003).

Lo scopo di questo articolo è quello di esplorare il ruolo delle esperienze pratiche durante la formazione universitaria dei futuri insegnanti nell'ottica di un curriculum integrato e orientato alla riflessione sulle pratiche (Smagorinsky, Cook & Johnson, 2003). Per perseguire questo obiettivo, discutiamo della formazione professionale degli insegnanti in un contesto specifico, quello francese, che valorizza la dimensione pratica nel programma di formazione. In seguito, per un esempio illustrativo, presentiamo brevemente l'analisi di un caso di studio condotto in tale contesto. Questa analisi può fornire suggerimenti nell'ottica di una condivisione di pratiche in una prospettiva internazionale.

### 1. La professionalità dell'insegnante

La professione e la professionalità sono concetti astratti, espressi in azioni, esperienze e conoscenza. In letteratura possiamo rintracciare diverse competenze che compongono la costellazione complessa della professionalità dell'insegnante. In generale, si presume che l'insegnante debba essere attivamente coinvolto nel proprio lavoro spinto dalla passione, l'entusiasmo, la soddisfazione e l'auto-motivazione, considerando la conoscenza come risorsa da mobilitare (Perrenoud, 2002). Nello stesso tempo, sono considerate caratteristiche della professione insegnante un senso di efficacia, sviluppo professionale, abilità e volontà di affrontare i cambiamenti educativi e realizzare innovazioni. Tutte le competenze educative dovrebbero anche essere accompagnate da caratteristiche etiche e morali (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Da tutto questo si declina una complessità propria della professione insegnante. Per questo, la formazione degli insegnanti dovrebbe essere accompagnata strettamente dalla pratica, per aiutare i futuri insegnanti ad adattarsi all'imprevedibilità e cambiamenti propri del loro ruolo.

La formazione degli insegnanti gioca un ruolo fondamentale nel formare la base per lo sviluppo professionale (Flores & Day, 2006). La partecipazione a una comunità di apprendimento, in questo caso dei futuri insegnanti, porta all'acquisizione di nuove regole, ruoli, pratiche e processi (Brown & Campione, 1999). Nello stesso tempo, l'iscrizione e la frequenza dello studente a un programma di formazione per insegnanti può essere concettualizzata come un processo graduale di partecipazione legittima e periferica nella comunità degli insegnanti (La-

ve & Wenger, 1991), passando da una posizione di studente all'assunzione di una graduale professionalità attraverso l'attività quotidiana in classe. Questo progresso è inteso come una vera e propria traiettoria verso la professionalità piena.

## 2. Il passaggio dalla teoria alla pratica

Di particolare utilità nella formazione degli insegnanti può essere l'esperienza di tirocinio in classe, vissuto come attraversamento del confine tra il sistema educativo e professionale: la transizione da una comunità di pratica a un'altra può portare a una vera trasformazione (Zittoun, 2008). Tale transizione è un processo che richiede trasformazioni e cambiamenti nel rapporto con il contesto, nuovi apprendimenti, definizione di nuove competenze e nuove costruzioni di nuovi significati. Grazie al tirocinio, il sistema formativo e i contesti professionali sono collegati e diventano reciprocamente ricchi di richiami, permettendo al futuro insegnante di sperimentare strategie e conoscenze in un contesto significativo. Infatti, le competenze acquisite direttamente in contesti specifici mostrano scarsa capacità di generalizzazione (Schliemann e Acioly, 1989) se non sostenuti da un apporto teorico di generalizzazione.

Durante le prime esperienze in classe, gli insegnanti in formazione hanno l'opportunità di confrontarsi con domande e problemi pratici. L'integrazione di teoria e pratica nella formazione iniziale degli insegnanti rende visibile "l'invisibile" dell'apprendimento. Inoltre, l'interazione con insegnanti di ruolo ed esperti nella formazione aiutano il nuovo insegnante a "vedere" nella realtà complessa del sistema scolastico, incoraggiando la comprensione e il coordinamento dei compiti.

### 2.1. La riflessione sulle pratiche

La riflessione sulle pratiche nell'apprendimento degli adulti è di ampia attualità e discussione, che deve essere sviluppata e incoraggiata (Frison, Fedeli, Minnioni, 2017). La riflessione è un processo "in corso" che coinvolge l'interpretazione e reinterpretazione delle esperienze (Kerby, 1991) attraverso un processo di riflessione che attiva risorse cognitive ed emotive.

Il processo di auto-riflessione dell'insegnante sulle proprie pratiche è considerato molto utile per aumentare le competenze e promuovere lo sviluppo professionale necessario per affrontare i cambiamenti dei contesti professionali (Alsup, 2005). Un approccio riflessivo alla pratica è utile per identificare i punti di forza e di debolezza della pratica didattica e migliorarla (Autori). Questo approccio riflessivo può aver luogo prima, durante e dopo le azioni professionali (Vloet, 2009).

Secondo Korthagen e Vasalos (2005), la riflessione dovrebbe essere condotta con il supporto di un educatore esperto, collegato a un'attività specifica e mirata a interrogarsi sulle azioni. In questo modo, dice l'autore, è possibile supportare la creazione di «scenari alternativi», ovvero delle situazioni possibili e simulate dove azioni e discussioni sono messe in discussione. L'interazione del novizio con l'esperto (insegnante di ruolo o esperto formatore) diventa strategico, permettendo alcune attività come ascolto, responsabilizzazione, autovalutazione realistica, sviluppo e progettualità (Cerini & Spinosi, 2016). La ricca e ampiamente discussa ricerca sul tema (Schon, 1984) mostra che le caratteristiche cognitive di un esperto sono legati alla definizione dei problemi, alla ricerca di soluzioni

flessibili, integrazione del contesto nel sistema di soluzione dei problemi e la dipendenza da conoscenze specifiche. Questo processo diventa parte di un "know-how" che l'esperto sviluppa, soprattutto in situazioni di incertezza, di trasformazione, mettendo insieme riflessione e azione (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Diversi sono gli strumenti che possono essere utilizzati nel supportare i processi riflessivi, con implicazioni identitarie, come il dispositivo Curriculum Formativo, in uso nel Portfolio dei docenti in anno di formazione e prova (Mangione, della Gala, Pettenati, 2017). Uno strumento tecnologico che ha guadagnato enfasi nella formazione didattica è il video digitale, che esaminiamo nella prossima sezione.

## 2.2 L'uso del video nella riflessione sulle pratiche

L'uso del video nella riflessione sulle pratiche è in vasta diffusione (per una revisione, Gentile & Tacconi, 2016). Questa tendenza trova il suo antecedente nel *microteaching*, tecnica nata negli anni '60 alla Stanford University, per formare persone con competenze specifiche, seguendo un approccio modellistico. L'approccio del *microteaching* ha perso popolarità perché era troppo specifico e non teneva conto della complessità delle interazioni tra insegnanti e alunni in classe (Santagata, 2010). Infatti, successivamente si è imposto una tendenza più olistica e integrata, articolata a diversi livelli di riflessività (Gaudin & Chaliès, 2016).

L'uso del video può essere considerato uno strumento per l'apprendimento e la riflessione, facilitando l'osservazione e l'analisi. In particolare, l'uso asincrono del video può estendere la quantità e la qualità dell'esperienza di osservazione in classe (Marsh & Mitchell, 2014), aiutando potenzialmente gli insegnanti pre-servizio a colmare il divario tra teoria e pratica (Seidel, Blomberg & Renkl, 2013), in un approccio riflessivo (Koc, 2011; Santagata & Angelici, 2010). Il video diventa lo stimolo per l'attivazione della conoscenza contestualizzata dell'insegnamento e dell'apprendimento (Kersting, 2008), fornendo in questo modo un'esperienza di insegnamento indiretto (Sherin, 2001).

Una ampia e consolidata letteratura educativa sul tema esamina la formazione degli insegnanti attraverso approcci basati su video, solitamente incentrati sulle attività di discussione in gruppo (Sherin & van Es, 2009). Aperte sono le discussioni sull'efficacia della visione di sé stessi nel video rispetto alla visione degli altri (Tripp & Rich, 2012). La rilevanza personale in un video viene percepita come un ruolo importante nel processo di analisi approfondita e può aumentare la consapevolezza nel processo di riflessione.

Tuttavia, il video non è efficace di per sé (van Es, 2009). Per essere utile, deve essere incorporato in appropriati contesti didattici. L'opportunità di rivedere i metodi di insegnamento con il supporto di tutor o esperti è una condizione essenziale per lo sviluppo delle competenze didattiche (Jacobs, Kawanaka, & Stigler, 1999). Il video aiuta i formatori a valutare i punti di forza e di debolezza del loro insegnamento, notando o indicando (Frederiksen, Sipusic, Sherin, & Wolfe, 1998) ciò che è rilevante in una situazione di classe.

Il video, in questo modo, offre la possibilità di fornire un'assistenza complessa all'attività riflessiva, più del feedback di un collega fidato (Mollo e Falzon, 2004), diventando una tecnica più oggettiva, con meno distorsioni o osservazioni non accurate. Il video, in questo caso, funziona come un richiamo ma anche come una ricostruzione della sua attività (Mollo & Falzon, 2004), costringendo non solo una migliore comprensione dell'attività in una prospettiva globale, ma anche un livello più alto di astrazione.

### 3. Alternanza nella formazione dei futuri insegnanti in Francia

In Francia, per insegnare in scuola primaria e liceo professionale, gli insegnanti devono essere in possesso di un master chiamato “Mestieri dell’insegnamento” fornito dall’Dipartimento universitario di formazione degli insegnanti, e passare successivamente un concorso nazionale per l’abilitazione. Tale dipartimento fornisce dal 2013 una formazione iniziale e continua per gli insegnanti. L’attuale struttura della formazione in Francia mira a raggiungere un doppio obiettivo: completare il processo di “universitarizzazione” della formazione iniziale degli insegnanti (intrapreso dalla riforma del 2009) e «professionalizzare» il ruolo dell’insegnante, stabilendo, durante i master, un approccio integrativo tra teoria e pratica. In questo modo, gli insegnanti in formazione possono entrare gradualmente nella professione. Nello stesso tempo, lo scopo è raggiungere una base comune di conoscenza e competenza per tutti gli insegnanti. Questi obiettivi sono raggiunti con la stretta collaborazione tra i formatori universitari coinvolti nel master e la supervisione guidata di un insegnante referente nella scuola dove i futuri insegnanti svolgono il loro tirocinio.

La formazione iniziale proposta dal master professionalizzante si basa molto sulle esperienze pratiche in classe, in una vera alternanza con la formazione universitaria. Nel primo anno del master, l’esperienza pratica si basa su attività di osservazione, finalizzate alla costruzione delle prime abilità nell’insegnamento. Gli insegnanti in formazione hanno la possibilità di partecipare attivamente all’organizzazione delle sequenze didattiche insieme all’insegnante di ruolo. Nel secondo anno del corso master, l’esperienza pratica consente ai futuri insegnanti di prendere gradualmente «in mano» la classe, corrispondente all’equivalente di un servizio di insegnamento part-time. In questo modo sono supportati da un monitoraggio e una supervisione appropriata durante questa fase di “induction” al mestiere. Durante questa esperienza, l’insegnante in formazione esegue tutte le attività richieste da un docente di ruolo, partecipando alle attività riguardanti la vita di una scuola, in termini di insegnamento (preparazione di lezioni, lezioni di insegnamento, valutazione, ecc.) e partecipazione alla vita educativa e istituzionale (partecipazione al progetto scolastico, relazione con i parenti ecc.). Questa alternanza promossa nel curriculum permette un ritorno dinamico tra l’esperienza pratica in classe e il programma di formazione degli insegnanti, facilitando la comunicazione tra i futuri insegnanti, dei formatori universitari e di tutto personale professionale della scuola. Di seguito presentiamo brevemente un caso di studio condotto in tale contesto.

#### 3.1 Un esempio di formazione: un studio di un caso

Lo studio di caso di seguito descritto permette di osservare l’evoluzione longitudinale di un insegnante dal secondo anno di formazione del master al successivo inserimento come insegnante di ruolo un anno dopo. Ci concentreremo sulla prospettiva dell’insegnante allo scopo di individuare le dimensioni principali che entrano in gioco nel suo sviluppo professionale.

La prima domanda di ricerca che ha guidato lo studio è la seguente: come si caratterizza la transazione tra formazione e pratica di un futuro insegnante? Per rispondere a questa domanda abbiamo osservato una studentessa che esegue la sua prima lezione in una classe durante il suo programma di stage nel secondo anno del suo master. Questa ricerca, descritta in dettaglio in Autori, permet-

te di cogliere lo studente in un momento deciso della sua esperienza professionale. L'insegnante, con una formazione in ingegneria, è al secondo anno del master di formazione per diventare un insegnante in elettronica nell'istituto di formazione professionali superiori. La lezione osservata, sul tema dell'installazione di cavi elettrici, era destinata a dodici studenti dell'ultimo anno di un'istituto professionale di elettronica. Al termine della lezione la studentessa si è confrontata con il suo formatore universitario e con l'insegnante di ruolo che hanno partecipato alla lezione come osservatori. I ricercatori coinvolti in questo studio hanno videoregistrato la lezione iniziale e i confronti successivi. Il punto centrale della nostra osservazione è l'insegnante in formazione e la sua modalità di interazione con la classe, il formatore e l'insegnante. Dai dati raccolti si sono identificati tre dimensioni principali che hanno guidato l'osservazione: a) l'esperienza pedagogica; b) l'esperienza educativa; c) la competenza in materia. Nella prima sessione emerge una visione di un insegnante che svolge un ruolo molto centrale nella conduzione di attività, cercando di mantenere il controllo attraverso l'uso di dispositivi a sua disposizione (videoproiettore, computer e lavagna) e un compito altamente strutturato. Nel corso della lezione, riesce ad entrare maggiormente nell'interazione con gli studenti, ponendo questioni. Al seguito della lezione, il formatore universitario sottolinea aspetti legati alla dimensione educativa (fare l'appello, richiamare all'ordine etc), mentre il focus dell'insegnante è sul contenuto, con la necessità di ancorarlo più profondamente nel contesto. La riflessione con il formatore universitario e il professore di ruolo diventa la base per una riflessione guidata. Il giovane insegnante esprime una consapevolezza progressiva degli aspetti da migliorare, apprezzando i suggerimenti ricevuti.

La seconda domanda di ricerca dello studio è: quali cambiamenti professionali identifica l'insegnante alla visione del video della propria lezione un anno prima? Per questo, abbiamo invitato l'insegnante – ora di ruolo – a commentare il video per promuovere un'attività riflessiva. Abbiamo adottato un approccio specifico alla raccolta dei dati basato sul confronto con i partecipanti con la registrazione video della propria attività (Mollo & Falzon, 2004). Abbiamo optato per il metodo indicato come "auto-confronto" (Clot & Fata, 2000). Il confronto, condotto con il ricercatore, è durato circa due ore. L'insegnante è stato invitato a rivedere il video della lezione fatta un anno prima a decidere liberamente i punti in cui interrompere e commentare gli eventi in classe (Jacobs & Morita, 2002). Allo stesso tempo, il ricercatore ha anche proposto alcune domande per stimolare la sua riflessione. In questo modo si è ottenuto un resoconto della progressione riflessiva sulla sua analisi della lezione svolta l'anno prima. Dalla sessione, abbiamo evidenziato la tipologia e gli argomenti ricorrenti nei commenti dell'insegnante (per un approfondimento, Autori). I cambiamenti che emergono sono in quattro aree che includono a) coinvolgimento personale ed attivazione emotiva, b) interazione con gli studenti, c) gestione del processo di insegnamento, e d) uso di artefatti. I risultati confermano la centralità della riflessione, utile per migliorare le competenze e per costruire e negoziare il significato. La riflessione sulle pratiche didattiche può aiutare a identificare i modi per migliorare le competenze didattiche, come la capacità di notare e interpretare le situazioni della classe, analizzandole e informandole.

## Conclusion

L'articolo propone alcuni suggerimenti sui modelli di insegnamento che si co-  
struiscono nel contesto della formazione dell'insegnamento francese, e in parti-  
colare sulle esperienze formative delle attività guidate in classe, a sostegno del-  
l'intreccio tra esperienza pratica e formazione. Lo studio del caso proposto per-  
mette di analizzare le riflessioni degli insegnanti, occasione preziosa in grado di  
fornire informazioni utili nella descrizione del processo di apprendimento pro-  
fessionale.

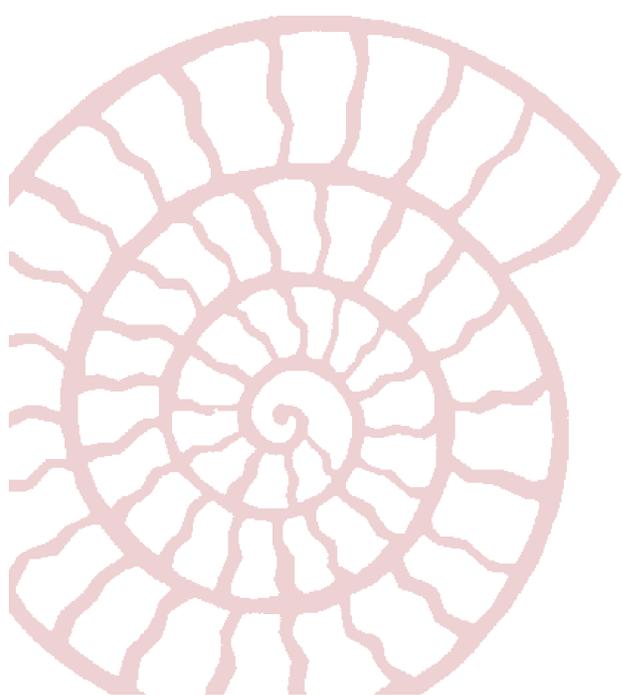
La pratica della riflessione dovrebbe essere una procedura costante all'inter-  
no del programma di formazione degli insegnanti, come valutazione personale  
e come passo verso la formazione continua, responsabilità condivisa dai forma-  
tori sia nelle università che nelle scuole (Brockbank & McGill, 2007). Una forma-  
zione mirata con riflessioni guidate supportate da video registrazioni potrebbe  
aiutare gli insegnanti a migliorare la gestione della classe nelle prime esperienze  
in classe, identificando le situazioni rilevanti per l'apprendimento e impegnarsi  
in riflessioni sui processi di insegnamento e apprendimento, supportando l'ap-  
prendimento professionale.

## Riferimenti bibliografici

- Alsop, J. (2005). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Beijaard, D., Verloop N., & Vermut J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). Facilitating reflective learning in higher education. *Computing in Teacher Education*, 23(1), 31-39.
- Brouwer, N. (2011, April 11). *Imaging teacher learning: A literature review on the use of digital video for preservice teacher education and professional learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning or a content by any other name. In D. Kuhn (Ed.), *Contribution to human development* (pp. 108-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2016). Anno di formazione: le novità. *Notizie della Scuola*, 9, Napoli: Tecnodid.
- Clot, Y., Faita, D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Concepts et Methodes*. *Travailler* 4, 7-42.
- Clot, Y., Faita, D., Fernandez, G., Scheller, L., (2000). Entretiens en auto-confrontation: une méthode en clinique de l'activité. Interviews in Crossed Self-confrontation. *Pistes*, 1-2. <http://journals.openedition.org/pistes/3833>.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: LEA.
- Eurydice (2016). La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. *I quaderni di Eurydice Italia*, 3. <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-professione-docente-in-europa-pratiche-percezioni-e-politiche/>.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Frederiksen, J. R., Sipusic, M., Sherin, M., & Wolfe, E. W. (1998). Videoportfolio assessment: Creating a framework for viewing functions of teaching. *Educational Assessment*, 11(2), 255-297.
- Frison, E., Fedeli, M., Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli

- adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. *Formazione & Insegnamento XV, 1*, ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 107346/fei-XV-01-17\_19.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41-67.
- Gentile, M., Tacconi, G. (2016). Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento XIV, 3*, ISSN 1973-4778. doi: 107346/fei-XIV-03-16\_17.
- Jacobs, J., Kawanaka, T., & Stigler, J. W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research, 31*, 717-724.
- Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement, 68*(5), 845-861.
- Koc, M. (2011). Let's make a movie: investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 95-106.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(1), 47-71.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Marsh, B. & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 18*(3), 403-417. Doi:10.1080/13664530.2014.938106.
- Marzano, A., Vegliante, R. (2017). Formarsi alla pratica per insegnare: l'esperienza salernitana del laboratorio di Didattica generale e tecnologie didattiche. *Formazione & Insegnamento XV, 1*. doi: 107346/fei-XV-01-17\_21.
- Mangione, G. R., della Gala, V., Pettenati, M.G. (2017). Il Curriculum Formativo nel percorso Neoassunti. Opportunità di riflessione e ricostruzione di identità professionale. *Formazione & Insegnamento XV, 2*, doi: 107346/fei-XV-02-17\_40.
- 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).
- Mollo, V., Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics, 35*, 531-540.
- Santagata, R. (2010). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M. Sherin, R. Phillip, & V. Jacobs (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. New York, NY: Routledge.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education, 61*(4), 339-349.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 34*, 56-65.
- Schliemann, A. D., & Acioy, N. M. (1989). Mathematical knowledge developed at work: The contribution of practice versus the contribution of schooling. *Cognition and Instruction, 6*(3), 185-221.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.). *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20-37.

- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve pre-service mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education* 11, 107–125.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., & Johnson, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105(8), 1399-1436.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678–704.
- van Es, E. A. (2009). Participants' roles in the context of a video club. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 100–137.
- Vloet, K. (2009). Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. In M. Kuijpers & F. Meijers (Eds.), *Career learning. Research and practice in education*. (pp. 69–84). The Netherlands: Euroguidance.
- Zittoun, T. (2014). Transitions as dynamic processes: A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 232-236.





Elementi determinanti correlati alla più corretta  
costruzione del lavoro di allenamento  
e della performance nello sport.  
L'Attentività Operativa valutata tramite  
l'Inattentive Blindness Paradigm nel multisport  
**Determinative elements related  
to a more correct construction of training session  
and performance in sport.  
Operative Attentiveness assessed through the  
Inattentive Blindness Paradigm in the multisport**

Riccardo Izzo

Università Carlo Bo di Urbino

riccardo.izzo@uniurb.it

Claudia Palpacelli Phd

Università Carlo Bo di Urbino

claudia.palpacelli@uniurb.it

**ABSTRACT**

The detailed observation of modern sport has led to highlight the current characteristics that have been appropriately studied in order to determine what may be the less used, but effective elements, on which pinpoint work during training to achieve increasingly qualitative performance. We focused our attention and researches to an element that we consider a little bit underestimated, that is attention, or better attentiveness linked to actions decision making, to be taken both in a propositive sense meaningfully connected to the adversary response. Perception remains, in our point of view, the qualifying basis of actions. Perceive external stimuli allows us to create, therefore, targeted actions, both proposal and response, more effective in the various situations of sport actions; in this work we investigated the influence of some variables, such as age, gender, subjective characteristics and sports training, on the Inattentive Blindness Paradigm, in a range of sport activities in groups of young people in the school and beyond, to determine, in the conclusive analysis, if there was an activity that produces or not a minor manifestation of functional perceptual deficit, and to establish in case the motivations.

L'osservazione dettagliata dello sport moderno ha fatto sì che ne emergessero le attuali caratteristiche che sono state opportunamente studiate al fine di determinare quali possano essere gli elementi meno utilizzati ma di reale efficacia sui quali lavorare in sede di allenamento per realizzare prestazioni sempre più qualitativamente performanti. Noi ci siamo dedicati ad un elemento che riteniamo un pò sottostimato e cioè l'attenzione, o meglio l'attentività legata alle scelte dell'azione da intraprendere sia in senso propositivo sia nel senso di risposta ad un'azione dell'avversario. La percezione rimane, a nostro modo di vedere, la base qualificativa delle azioni intraprese.

Percepire coscientemente gli stimoli esterni permette di proporre quindi delle azioni mirate, sia di proposta che di risposta, più efficaci nelle varie situazioni di gioco sportivo; in questo lavoro abbiamo indagato l'influenza di alcune variabili, quali l'età, il genere, le caratteristiche soggettive e la formazione sportiva, sull'Inattentive Blindness Paradigm, in un ventaglio di attività sportive in gruppi di giovani nella scuola e non solo, per determinare, all'analisi conclusiva, se ci fosse un'attività che produca o meno una minor manifestazione di deficit percettivo funzionale, e per stabilirne nel caso le motivazioni.

**KEYWORDS**

Performance Analysis, Attentive observation, Inattentive Blindness, Youth, Multisport.  
Analisi della performance, Attentività, Inattentive Blindness, Giovani, Multisport.

## 1. Il progetto di ricerca/La sperimentazione

Le conoscenze e riflessioni finora esposte hanno definito la progettazione del nostro disegno di ricerca a partire dall'individuazione del problema:

- i costi/benefici che scaturiscono dalla focalizzazione dell'attenzione, hanno fatto sì che sia emersa in maniera evidente l'importanza di indagare a fondo sull'**Inattentional Blindness Paradigm** (IBP) nella sua totalità, essendo questo una condizione che si verifica quotidianamente in ogni ambito e situazione (Mack, 1998);
- dall'osservazione dettagliata delle caratteristiche dello sport moderno di alto livello, esposta precedentemente, si è concluso quanto il dettaglio sia fondamentale nel fare la differenza tra l'attacco e la difesa e come sia quindi importante far emergere delle informazioni utili e di rilevanza scientifica che ci possono guidare metodologicamente e didatticamente nell'allenamento sportivo (Furley, 2010);
- risultano ancora pochi gli studi in letteratura che si sono interessati a tale fenomeno, in particolare nel settore sportivo, e le poche ricerche rivolte agli atleti non hanno comunque ancora analizzato tutte le variabili che possono potenzialmente influenzare la manifestazione o meno di tale deficit percettivo (Chun, 2002).

Lo scopo di tale sperimentazione consiste infatti, da una parte, nel confrontare i risultati di tale ricerca con i dati già presenti in letteratura, e dall'altra, nel verificare se può esistere o meno una correlazione significativa tra la capacità di superare il test e alcune variabili specifiche quali: una capacità personale del soggetto, il genere, l'età e la diversa formazione sportiva.

I dati così ottenuti ci daranno delle informazioni di rilevanza scientifica da poter applicare in ambito sportivo e non solo.

Se la variabile soggetto risultasse essere predittiva per il superamento del test, si potrebbe pensare di utilizzare dei test da somministrare agli sportivi per valutare i prerequisiti iniziali; come generalmente si usa fare ad esempio con le capacità coordinative e condizionali (Izzo, 2012).

Se invece riscontrassimo delle differenze statisticamente significative tra i due generi potremmo concludere che tale capacità sia controllata o derivi in qualche modo da una componente/struttura o processo specifico e che sulla base di questo andrebbe condotta un'indagine mirata all'identificazione di questa (Knudsen, 2007).

Per quanto riguarda la variabile età, se questa risultasse statisticamente rilevante, potremmo ipotizzare di individuare delle "fasi sensibili" sulle quali lavorare didatticamente e metodologicamente in maniera differente (Abernethy, 2007).

Se la differente formazione sportiva incidesse sulla capacità o meno di superare il test, andrebbero colti gli aspetti metodologici dell'allenamento specifico dello sport risultato predittivo per il superamento del test, e trasferiti nei programmi degli altri sport al fine di migliorare significativamente la capacità indagata.

## 2. Materiali e metodi

### Soggetti

I soggetti partecipanti a questo studio sono ragazzi e ragazze tra i 14 e i 17 anni e con una diversa formazione sportiva, selezionati dal Liceo Scientifico "E. Medi" di Senigallia, regione Marche, Italia.

Per la determinazione del campione facente parte dei diversi gruppi di sport si è assunto come criterio di classificazione l'essersi allenati almeno per 5 anni consecutivi a livello agonistico e durante la fascia di età della specializzazione della rispettiva disciplina.

Ai fini della ricerca si è ritenuto importante selezionare anche il gruppo di allievi che non avessero svolto alcuna attività sportiva o che l'avessero praticata in maniera del tutto sporadica e non specifica, e che pertanto possono comunque essere considerati soggetti non sportivi.

Poiché questo progetto di ricerca prevede il coinvolgimento di persone, e in particolar modo di soggetti minorenni, è necessario non eludere alcuni diritti fondamentali: il diritto di non partecipare o il diritto di privacy, il diritto di restare anonimi, il diritto alla riservatezza e il diritto di aspettarsi degli esperimenti responsabili.

È stata quindi consegnata ad ognuno di loro un'informativa a norma di legge e un documento per il consenso da parte dei rispettivi genitori alla partecipazione del proprio figlio al progetto di ricerca o meno.

Tale passo ha portato alla definizione conclusiva dei gruppi di partecipanti rappresentati nei grafici seguenti.



Grafico 1. Distribuzione del campione in base alle diverse età



Grafico 2. Distribuzione del campione nei diversi sport

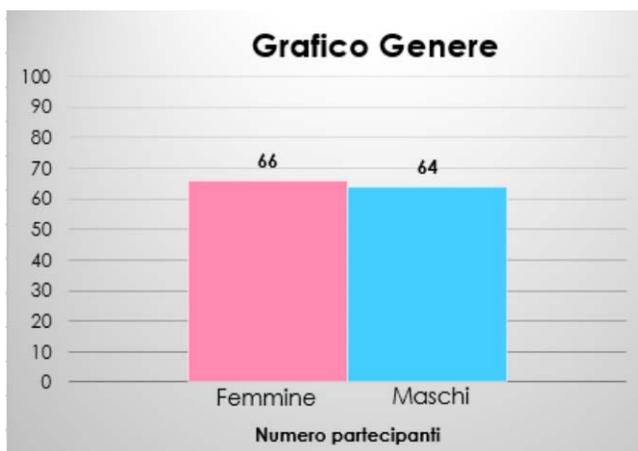


Grafico 3. Distribuzione del campione in base al sesso

### Protocollo

Ad ogni partecipante sono stati somministrati individualmente ed una sola volta 2 test relativi all'I.B.P., uno generico e l'altro specifico. Entrambi erano caratterizzati dall'assegnazione di un compito primario all'osservatore e dalla comparsa inaspettata di uno stimolo critico. Gli esperimenti dovevano garantire che il soggetto né si sarebbe aspettato, né avrebbe cercato l'oggetto di interesse, ma avrebbero invece guardato nella zona generale in cui doveva essere presentato, e dovevano inoltre svolgersi in condizioni di "Non Full-Attention" (NFA) determinata dal compito distruttore. Il metodo messo a punto soddisfa entrambi questi criteri.

I test sono stati sottoposti mediante l'uso dello stesso PC, invitando lo studente, come da protocollo originale, a sedersi davanti allo schermo ad una distanza di circa 76 cm (Figura 1), così da impedire che diverse distanze di osservazione tra gli studenti modificassero l'esito dei test.

Ai soggetti che presentavano disturbi alla vista è stato chiesto di effettuare il test indossando i propri occhiali da vista.

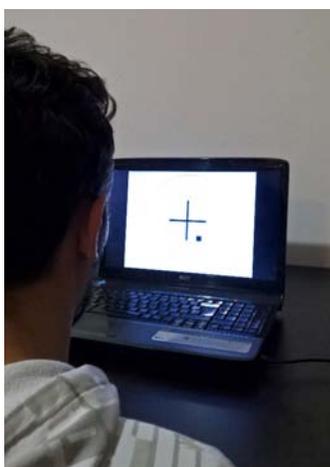


Figura 1. Esempio di esecuzione di un test

### Test 1

Il primo test consisteva nella presentazione di un segno di fissazione (piccola croce nera) che appariva al centro dello schermo per 1500 ms.

Immediatamente dopo veniva presentata una croce nera per una durata molto breve, 200 ms, cioè un tempo inferiore a quello generalmente impiegato a muovere gli occhi da una posizione ad un'altra nello spazio (movimento saccadico dell'occhio). Tale tempistica fa sì che si potrà essere ragionevolmente certi che gli osservatori non possono cambiare la loro fissazione nel tempo in cui appare la croce.

Non appena questa scompare, una "maschera" modello copre l'intero spazio dello schermo interessato dal test, area circolare di circa 8,9 gradi di diametro (10,6 cm), per un periodo di 500 ms.

La maschera ha lo scopo di eliminare qualsiasi trattamento di visualizzazione dopo che la croce è scomparsa dallo schermo. Tale sequenza (punto di fissazione – croce – maschera) si ripete per quattro volte consecutive. Alla quarta ed ultima apparizione della croce, oltre a questa, viene presentata anche una semplice forma geometrica nera e ben definita (un quadratino nero in basso a destra) definita stimolo critico (Figura 2).

La cosa che qualifica questo stimolo come critico è proprio il fatto che venga presentato molto vicino al punto di fissazione e che, poiché l'attenzione dei soggetti è catturata dal compito della croce, essi non ne sono né alla ricerca, né se lo aspettano.

Per far sì che possiamo indagare l'I.B.P. e non l'A.M.P., è fondamentale che il test non venga svolto in condizioni di "full attention"; per cui, prima dell'inizio della prova, viene appositamente assegnato all'osservatore un compito (compito primario) che consiste nel segnalare se, ed eventualmente quale dei quattro bracci della croce è più lungo degli altri.

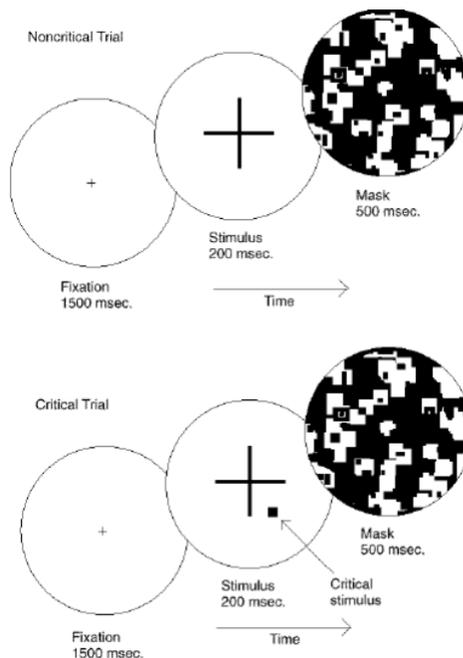


Figura 2. Test della croce

Al termine del test viene chiesta ai partecipanti la risposta a tale quesito e, successivamente, se hanno notato qualcos'altro sullo schermo oltre la croce.

Nel caso in cui i soggetti riferissero di aver visto qualcosa, sarà chiesto loro di identificarlo per descrizione. Anche se gli osservatori dichiarassero di non aver visto lo stimolo critico, dovranno comunque selezionarlo da una serie di alternative, ipotizzando che, se molti soggetti che riferiscono di non aver visto nient'altro al di fuori della croce rispondessero correttamente, potrebbe indicare, in effetti, che lo stimolo non era stato "percepito" (visto consapevolmente), o è stato percepito e rapidamente dimenticato.

Saranno proprio le risposte a queste domande che forniranno i dati sui quali baseremo la nostra analisi statistica.

Il test viene sottoposto solo una volta per non contrastare il metodo da disattenzione e la condizione fondamentale di non "mind set". Infatti, una volta che ai soggetti viene chiesto se hanno notato qualcosa di diverso dalla croce sullo schermo, è probabile che questi siano poi alla ricerca di qualcos'altro e che l'eventuale visione dello stimolo critico non avvenga più in condizioni di disattenzione, proprio perché ci si aspetta di trovare altro sullo schermo.

### Test 2

Il secondo test, anch'esso somministrato con lo stesso pc e le stesse distanze rispetto a questo, consiste in un video di 14", rappresentante la situazione di pallacanestro di Simons (1999). Nel filmato sono presenti quattro giocatori vestiti di bianco e quattro di nero, ogni squadra ha a disposizione una palla che dovrà essere passata solo tra i propri giocatori. I ragazzi durante i passaggi si muoveranno nello spazio mischiandosi tra loro.

Anche nel corso di questo esperimento apparirà uno stimolo critico che, a differenza della prima prova, essendo questa una situazione di gioco sportivo, verrà presentato in condizioni dinamiche. Durante il video, infatti, dal 4° al 12° secondo, un uomo vestito da gorilla entrerà in campo passando in mezzo ai giocatori e soffermandosi sulla scena per un totale di 8" (Figura 3).

Il compito assegnato agli osservatori sarà quello di contare il numero dei passaggi effettuati tra i giocatori vestiti di bianco.

Alla fine del video verranno poste ai partecipanti diverse domande: il numero dei passaggi da loro contati; se si sono eventualmente accorti di qualcosa di strano, insolito, e se sì dovranno identificarlo tramite descrizione e se avessero già visto il filmato proposto.



Figura 3. Test del gorilla

### Raccolta dei dati e analisi statistica

Per poter analizzare e relazionare i dati di entrambi gli esperimenti, sono stati inizialmente inseriti i risultati dei test e le informazioni relative ad ogni soggetto (età, sport praticato, genere) in una tabella a doppia entrata, in cui le risposte degli esaminati sono state codificate assegnando punteggio = 1 alla risposta (si) e punteggio = 0 alla risposta (no).

Sono stati inoltre dichiarati non applicabili i risultati dei soggetti che conoscevano già i test ritenendo quindi la prova invalidata.

I risultati registrati come successi e insuccessi vengono generalmente elaborati con il test chi-quadrato di Pearson. Poiché alcuni campioni sono numericamente piccoli, la letteratura scientifica chiarisce che non può essere applicato tale test che ha validità "asintotica", e pertanto si è ricorsi al test esatto di Fisher, il quale consente di asserire che i dati ricavati dai diversi gruppi di campioni sono o meno rappresentativi della totalità di quella specifica popolazione.

Tutti i test sono stati eseguiti a due code, con un livello di significatività =0,05. Tutte le analisi sono state eseguite sul Software SPSS 18.0.

### 3. Risultati

#### Variabile "soggetto"

Dall'analisi dei dati raccolti possiamo immediatamente evidenziare come su un campione totale di 130 ragazzi/e, solo 42 hanno riferito di aver visto lo stimolo critico che appariva nel test 1, tale dato conferma quelli già presenti in letteratura, dove la percentuale di non superamento della prova oscilla mediamente tra il 60% e l'80% dei casi, il test della croce ha pertanto soddisfatto le nostre attese, poiché solamente il 32,31% circa del campione ha percepito lo stimolo inatteso, evidenziando un IB di circa il 68% (Tabella 1).

test 1	test 2	
	0	1
0	86	0
1	42	0

Tabella 1.

Inoltre, quando è stato chiesto di scegliere lo stimolo critico da una matrice di alternative, la prestazione dei partecipanti non è stata diversa, dimostrando che l'evento non è stato affatto percepito e non percepito ma poi dimenticato.

I dati sembrano così sostenere l'ipotesi che senza **attenzione** non ci sia percezione.

Si evidenzia inoltre che nessuno dei partecipanti ha invece notato il gorilla nel secondo test.

Da quanto emerso possiamo nuovamente riscontrare una conferma di ciò che già alcuni studi hanno voluto dimostrare, e cioè che il livello di deficit percettivo indotto dal fenomeno dell'I.B.P. dipende sicuramente dalla difficoltà del compito primario sul quale i soggetti concentrano la loro attenzione.

Possiamo inoltre affermare che si evidenzia una più alta probabilità di notare l'oggetto critico in prove statiche piuttosto che in test dinamici.

Sono stati poi confrontati gli esiti del 1° e del 2° test, eliminando due partecipanti il cui secondo test è risultato non applicabile. Poiché non è stato possibile riscontrare una significativa relazione nel test ripetuto, la capacità indagata non è risultata essere una caratteristica propria e specifica del soggetto.

### Variabile "genere"

Nell'evidenziare eventuali differenze nella capacità di superamento della prova legate al genere, è stato considerato l'intero campione al quale è stato sottoposto il test 1

La ripartizione del campione in gruppi di numero praticamente uguale, consente una valutazione abbastanza immediata e diretta circa la variabile "genere".

Su 66 ragazze partecipanti, solo 21 hanno percepito lo stimolo critico, quantità questa corrispondente a circa il 31,82% del campione totale femminile.

Per quanto riguarda i partecipanti di sesso maschile, essi erano in 64 e, anche in questo caso, soltanto in 21 hanno riferito di aver visto coscientemente l'oggetto inaspettato, per una percentuale di circa il 32,81% (Grafico 4).

È stato inoltre applicato il test di Fisher secondo il quale la variabile genere non è risultata essere predittiva per il superamento del test.

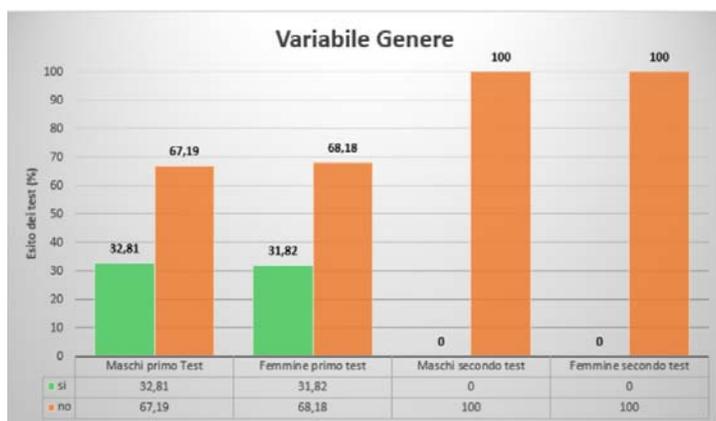


Grafico 4. Istogramma che mostra i risultati del primo e del secondo test

Tavola di contingenza

Conteggio		SEX		Totale
		F	M	
Test1	NO	45	43	88
	SI	21	21	42
Totale		66	64	130

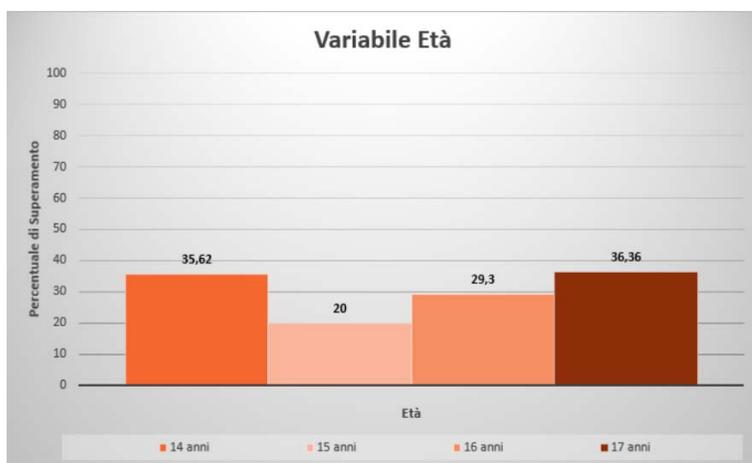
Tabella 2. Riassunto delle risposte ottenute nel Test 1

Chi-quadrato					
	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)	Sig. esatta (2 vie)	Sig. esatta (1 via)
Chi-quadrato di Pearson	,015 <sup>a</sup>	1	,904		
Correzione di continuità <sup>b</sup>	0,000	1	1,000		
Rapporto di verosimiglianza	,015	1	,904		
Test esatto di Fisher				1,000	,526
Associazione lineare-lineare	,015	1	,904		
N. di casi validi	130				

**Tabella 3. Analisi statistica**

### *Variabile "età"*

Dal grafico riportato (5), possiamo osservare le percentuali di superamento del test 1 per ognuna delle 4 età analizzate.



**Tabella 5. Suddivisione dei risultati percentuali in base alla suddivisione per età**

È stato possibile applicare il test del chi-quadrato di Pearson secondo il quale le proporzioni di superamento del test fra le diverse età considerate sono risultate non significativamente differenti dal punto di vista statistico.

Possiamo pertanto accettare l'ipotesi nulla, potendo quindi affermare che l'età, circoscritta al range da noi considerato (14 – 17 anni), non risulta essere una variabile predittiva sulla capacità di superare il test, e quest'ultima, di conseguenza, sembra non dipendere da una differente maturazione fisiologica intersoggettiva dovuta all'età.

Tavola di contingenza

Conteggio		ANNI				Totale
		14,0	15,0	16,0	17,0	
Test1	NO	47	12	22	7	88
	SI	26	3	9	4	42
Totale		73	15	31	11	130

Chi-quadrato

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	1,639 <sup>a</sup>	3	,651
Rapporto di verosimiglianza	1,727	3	,631
Associazione lineare-lineare	,202	1	,653
N. di casi validi	130		

Tabelle 4 e 5. Riassunto delle risposte al Test 1 e relativa analisi statistica

*Variabile "formazione sportiva"*

Per analizzare il ruolo determinante o meno di una differente formazione sportiva sulla capacità di notare lo stimolo critico, è stato possibile applicare, il "test esatto di Fisher" dove  $p$ , per avere una significatività ed una rilevanza statistica, deve risultare  $< 0,05$ .

Le proporzioni di superamento del test 1 somministrato ad allievi che praticano ed anche a allievi che non **praticano pattinaggio artistico, danza, ginnastica artistica** sono risultate non significativamente differenti dal punto di vista statistico ( $p = 1,000$ ).

Dato confermato anche per i praticanti la **pallavolo** dove  $p=0,803$  e della **pallanuoto** dove  $p=1,000$ .

Per quanto riguarda il campione **calcio**, nonostante dal test di Fisher si è ottenuto un  $p= 0,386$  (quindi molto inferiore a quelli precedentemente esposti) le proporzioni di superamento del test 1 fra chi pratica e chi non pratica calcio sono risultate non significativamente differenti dal punto di vista statistico ( $p = 0,386$ ).

Situazione analoga è quella del campione **basket**, per il quale il  $p$  ottenuto è ancora minore ( $p=0,147$ ) ma comunque distante dal valore di riferimento, che ricordiamo essere  $p=0,05$ .

Per quanto riguarda il gruppo **nuoto**, anche in questo caso le proporzioni di superamento del test 1 fra chi pratica e chi non pratica nuoto sono risultate non significativamente differenti dal punto di vista statistico ( $p = 0,594$ ).

Nel campione **arti marziali** torniamo a valori molto alti di  $p$  (1,000).

Mentre nel **tennis** è emerso un dato molto interessante, il test di Fisher ha evidenziato un  $p=0,014$ , dato che ci permette di affermare che le proporzioni di superamento del test 1 fra chi pratica e chi non pratica tennis sono risultate significativamente differenti dal punto di vista statistico ( $p = 0,014$ ) (Tab. 6, 7).

## Tennis

Tavola di contingenza

Conteggio		TENNIS		Totale
		NO	SI	
Test1	NO	86	2	88
	SI	36	6	42
Totale		122	8	130

Chi-quadrato

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)	Sig. esatta (2 vie)	Sig. esatta (1 via)
Chi-quadrato di Pearson	7,104 <sup>a</sup>	1	,008		
Correzione di continuità <sup>b</sup>	5,177	1	,023		
Rapporto di verosimiglianza	6,566	1	,010		
Test esatto di Fisher				<b>,014</b>	,014
Associazione lineare-lineare	7,050	1	,008		
N. di casi validi	130				

Tabelle 6, 7. Riassunto delle risposte al Test 1 nel campione Tennis e relativa analisi Statistica

Nel gruppo **equitazione** il valore di  $p$  si discosta di nuovo da quello di riferimento per cui le proporzioni di superamento del test 1 fra chi pratica e chi non pratica equitazione sono risultate non significativamente differenti dal punto di vista statistico ( $p = 0,304$ ).

Lo stesso esito risulta ancora più evidente nel gruppo che pratica **nuoto sincronizzato** ( $p=1,000$ ).

Per quanto riguarda le atlete di **ginnastica ritmica**, le proporzioni di superamento del test 1 fra chi pratica e chi non pratica ginnastica ritmica sono risultate non significativamente differenti dal punto di vista statistico ( $p = 1,000$ ).

Risultato confermato anche per il gruppo **atletica** con un  $p=1,000$  e per la popolazione di **non sportivi** il cui  $p=0,746$ .

I grafici riportati di seguito evidenziano in maniera indicativa le percentuali di superamento del primo test relative alle varie categorie che sono state considerate e il numero di soggetti che all'interno di ogni gruppo selezionato ha dato risposta positiva o negativa alla prima prova.

Come è possibile osservare, il dato che emerge è quello del campione che pratica il tennis.

Sebbene la percentuale di superamento dei differenti gruppi d'indagine non possa essere interpretata come certa e assoluta data la differenza numerica tra i vari campioni; tale dato viene supportato dall'applicazione del test esatto di Fisher dal quale l'unica significatività che si evidenzia è proprio nel tennis, la percentuale di discrepanza rispetto agli altri sport risulta pertanto essere significativa.

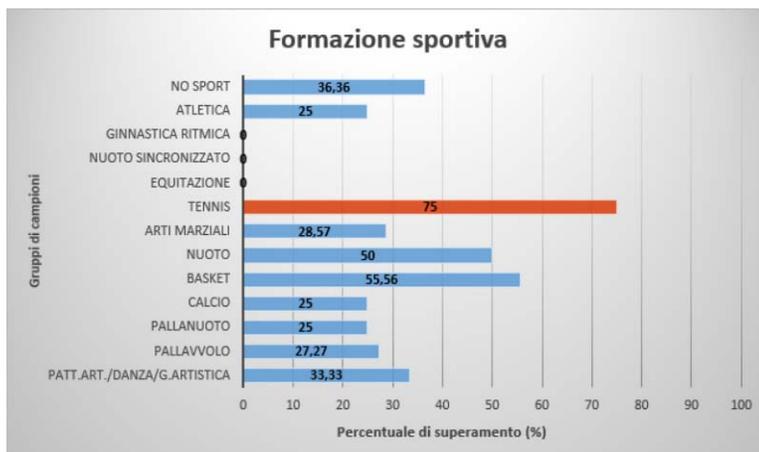


Grafico 6. Percentuale di superamento test in relazione allo sport praticato



Grafico 7. Numero di studenti che hanno rilevato l'oggetto inatteso in relazione allo sport praticato

### Discussione e conclusioni

Lo scopo principale di questo lavoro di ricerca è stato quello di analizzare alcune delle variabili, sulle quali non si hanno ancora dei dati certi, che potrebbero o meno influenzare il manifestarsi dell'I.B.P., così da poter spendere questi dati in ambito sportivo con l'obiettivo di migliorare la qualità delle performance.

Ciò che è emerso dal nostro lavoro sperimentale è che non esistendo una significatività nel test ripetuto, possiamo dedurre che la capacità analizzata non sembra dipendere dalla persona in sé.

Per quanto riguarda le eventuali differenze tra maschi e femmine, in letteratura non esistono studi che abbiano mai indagato tale caratteristica e dalla nostra analisi non sono emerse discrepanze di genere nell'esito del test.

I dati relativi alla variabile età non possono essere confrontati con i risultati già presenti in letteratura, perché la fascia d'età tra i 14 ed i 17 anni non era mai stata indagata prima d'ora. Dai test statistici da noi applicati non è stata evidenziata una diversa capacità nel percepire lo stimolo critico nelle diverse età studiate.

Una riflessione particolare va invece rivolta al ruolo svolto dalla diversa formazione sportiva nella possibilità di notare oggetti inaspettati in condizioni di non "Full Attention".

Nonostante il test esatto di Fisher abbia evidenziato delle differenze tra i diversi gruppi sportivi, nessuno dei risultati è comunque risultato significativo ai fini del nostro scopo di ricerca.

L'unico dato che si è statisticamente discostato dagli altri è quello relativo al campione tennis.

Dal test esatto di Fisher, infatti, è risultata una significatività statistica derivante da un  $p = 0,014$ , considerando che il valore critico stabilito era  $p < 0,05$ .

Di fronte a tale esito dobbiamo necessariamente fare delle riflessioni specifiche, così da rendere i nostri risultati delle basi scientifiche importanti dalle quali poter teorizzare degli interventi metodologici mirati da applicare alle varie discipline sportive e forse non solo, al fine di migliorarne quindi la performance:

1. come ci aspettavamo, il dato positivo che è emerso lo possiamo riscontrare proprio su uno sport di situazione, in cui infatti agli atleti viene chiesto di adattare le proprie scelte e i propri gesti motori alla situazione che è sistematicamente determinata da variabili multifattoriali e solo in minima parte pre-determinate e prevedibili;
2. nel tennis inoltre l'attenzione viene diretta verso uno stimolo di piccole dimensioni (la pallina);
3. le traiettorie sono legate alla situazione e alle diverse risposte degli avversari e pertanto non possono essere pianificate, e la cui velocità di spostamento è assolutamente elevatissima;
4. studiando i protocolli di allenamento specifici del tennis è stato possibile constatare come una parte degli esercizi mirino proprio all'allenamento della "flessibilità attentiva", ovvero la capacità di spostare il centro di attenzione su ciò che la situazione richiede.

Esistono differenti proposte di allenamento che richiedono di focalizzare l'attenzione su stimoli differenti e con caratteristiche varie: centro di attenzione esterno/ristretto; centro di attenzione esterno/ampio; centro di attenzione interno/ristretto; centro di attenzione interno/ampio.

Partendo dalle considerazioni e riflessioni emerse a seguito dei risultati del nostro progetto di ricerca, sarebbe interessante, e oseremmo dire a questo punto proficuo, attingere dalla metodologia di allenamento applicata nel tennis per poter riadattare delle esercitazioni specifiche di questo sport e trasferirle negli allenamenti degli altri sport di situazione e non solo.

Essendo la capacità attentiva una caratteristica dell'atleta che si sviluppa già nei giovani, che tra questi può fare la differenza a livello di qualità prestativa e che, di fondamentale importanza, consiste in una prerogativa fondamentale e imprescindibile del futuro atleta anche di alto livello, è importante che essa vada sviluppata e allenata già negli allenamenti giovanili, e che venga quindi piani-

ficata una didattica finalizzata anche al conseguimento di tale obiettivo.

### Prospettive future di ricerca

Questo lavoro ha studiato alcuni aspetti dell'Inattentional Blindness Paradigm dai quali sono emersi dei dati interessanti, uno su tutti il fatto che i tennisti sembrerebbero avere una maggior capacità nel cogliere oggetti inaspettati che compaiono all'interno del loro campo visivo.

Sulla base delle riflessioni effettuate sembrerebbe ragionevole, innanzitutto rafforzare eventualmente i risultati già ottenuti ampliando i gruppi di campione selezionati, successivamente andare ad indagare tali dati in maniera più approfondita.

- Un'ipotesi potrebbe essere quella di applicare alcune delle metodologie di allenamento proprie del tennis ad altre discipline sportive e verificare, attraverso i raffronti con il gruppo di controllo, se tale protocollo determini o meno dei miglioramenti significativi della capacità studiata.
- Se ciò si verificasse sarebbe assolutamente un dato di estremo interesse per i tecnici di molti sport che getterebbe le basi per un rimodellamento importante delle varie sedute di allenamento e, in una prospettiva a lungo termine, di tutta la programmazione pluriennale, soprattutto quella giovanile.
- Essendo l'I.B.P., come più volte dimostrato, un fenomeno di interesse generale, sarebbe interessante, sempre rimanendo in ambito sportivo, sottoporre dei test generici e specifici agli arbitri federali di alcune discipline sportive come il calcio ed il basket.
- Proprio per le caratteristiche del lavoro a loro richiesto, possiamo ipotizzare che essi siano esposti ad un allenamento continuo della capacità attentiva; supposizione questa che andrebbe statisticamente verificata.
- Un'altra riflessione scaturisce dal fatto che la letteratura scientifica si dimostra ancora molto dibattuta per quanto riguarda la **memoria di lavoro** e il ruolo che essa potrebbe svolgere nella **presa di decisione**.

Se avesse un'influenza determinante sarebbe a quel punto ragionevole chiedersi cosa comportino le rappresentazioni grafiche degli schemi di gioco che l'allenatore mostra ai propri giocatori durante i time out.

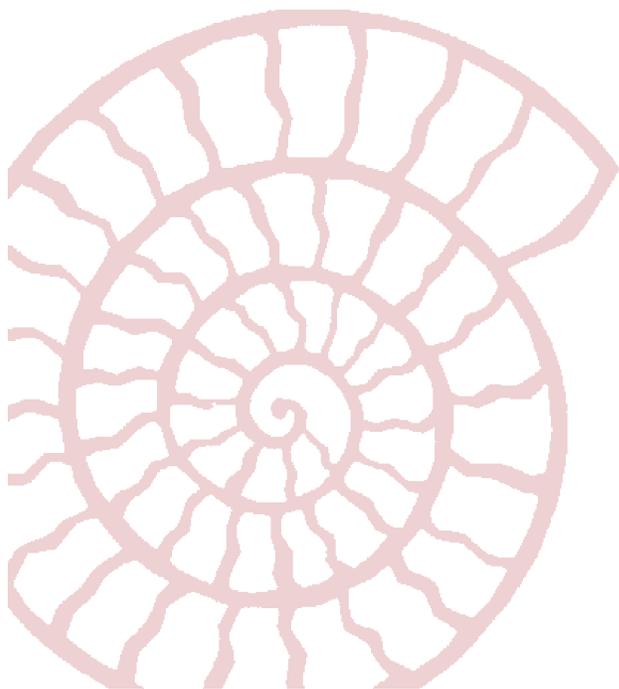
Se è vero che, come sostenuto dai lavori scientifici studiati, istruzioni specifiche dell'allenatore possono restringere il focus attentivo dei giocatori, è logico supporre che tale limitazione potrebbe essere rafforzata dall'azione svolta appunto dalla W.M.

Questo lavoro ha quindi permesso di aprire la strada a diverse prospettive di ricerca future alle quali bisognerebbe guardare con estremo interesse ai fini della realizzazione di prestazioni sportive sempre più qualitativamente performanti.

### Riferimenti bibliografici

Abernethy, B., Maxwell, J.P., Masters, R.S.W., van der Kamp, J., Jackson, R. C. (2007). Attentional processes in skill learning and expert performance. In Tenerbaum, G., Eklund, R.C. (by). *Handbook of sport psychology* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey: Wiley & Sons.

- Chun, M., Marosi, R. (2002). The dark side of visual attention. *Current Opinion in Neurobiology*, 12, 184-189.
- Furley, P., Memmert, D., Heller, C. (2010). The dark side of visual awareness in sport: Inattention blindness in a real-world basketball task. *Attention, Perception, & Psychophysics*, Jul;72(5),1327-37. doi: 10.3758/APP.72.5.1327.
- Izzo, R., Palpacelli, C. (2012). *La qualità del gesto motorio-sportivo tramite l'inattentional blindness Paradigm. La dimensione pedagogica ed il valore inclusive del corpo in movimento*. Lecce: Pensa.
- Knudsen, E. (2007). *Fundamental component on attention. Annual Review of Neurosciences*, 30, 57-78.
- Mack, A., Rock, I. (1998). *Inattentional Blindness*. Cambridge: MI Press.
- Simons, D. J., Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28, 1059-1074.





# Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: l'attività motoria come compensatore dei DSA

## From spatial experience to the area of a paper: physical activity to overcompensate SLD

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Milano - nicola.lovecchio@unimi.it

Antonio La Torre

Università degli Studi di Milano

Naike Della Vedova

Università degli Studi di Milano

### ABSTRACT

The handwriting is a complex ability resulting from a series of motor pathways to link letters and arrange the words (on the same line) following specific rules. This specific ability required an high level of motor control and a fine modulation of muscles strenght: low level of general coordination and accuracy in motor control negatively affect the writing outcomes. Thus, the dysgraphia is recognised as typical motor impairment.

In the present study, analysed the graphic deficit as a spatio-temporal process within a specific and closed area using the total-body experience.

Some student with an official LSD diagnosis were involved in a specific gym protocol to improve the body/motor schemas, the perception of spatio-temporal coordinates and the eyes-hand coordination. Indeed, the general purpose was to monitor a potential transfer between the total body spatial experience on the hand outcomes.

The improvements in the handwriting outcomes revealed with an evidence practice approach a real possibility to overcompensate the dysgraphia in gym context.

La scrittura a mano è un'abilità che richiede una serie di competenze motorie finalizzate a collegare e collocare nello spazio grafico le lettere secondo specifiche convenzioni. Richiedendo un elevato livello di coordinazione e una regolazione della contrazione muscolare ad alta precisione è conseguente la riflessione che una povera coordinazione generale e un scarso livello di controllo motorio ne influenzi la sua corretta espressione.

Da qui si identifica la disgrafia come un disturbo specifico di apprendimento legato ad un deficit di natura esclusivamente motoria.

Il nostro studio si pone lo scopo di affrontare il problema grafico come una dinamica spatio-temporale all'interno di uno spazio geometrico ben definito attraverso l'esperienza di tutto il corpo. Sottoponendo ad alunni disgrafici un percorso motorio di 12 lezioni incentrato sulla presa di coscienza del proprio schema corporeo/motorio, sul miglioramento della coordinazione oculo-manuale e spatio-temporale si è potuto verificare la possibilità di ottenere un transfer tra lo spazio vissuto e lo spazio del foglio. L'evidente miglioramento della produzione grafica dopo un percorso motorio realizzato 'total-body' in palestra sono indicativi di una possibilità da perseguire precocemente.

### KEYWORDS

Dysgraphia, spatio/temporal coordination, motor transfer, fine motor control.

Disgrafia, coordinazione spatio-temporale, motricità fine, transfert motorio.

\* Nicola Lovecchio: definizione concettuale, analisi dei risultati, selezione bibliografica e stesura del testo; Antonio La Torre: contributo alla definizione concettuale e ricerca soggetti; Naike Della Vedova: realizzazione del progetto, selezione bibliografica e stesura testo

## 1. Introduzione

Il fenomeno dei disturbi specifici di apprendimento (DSA) è un fenomeno complesso e in progressivo aumento con una percentuale che oscilla fisiologicamente tra il 2,5 e il 3,5% della popolazione in età evolutiva. La sua incidenza maggiore è riscontrata nella scuola primaria e secondaria di primo grado manifestandosi come un disturbo cronico con caratteristiche diverse nel corso dell'età evolutiva e quindi delle fasi di apprendimento (Consensus Conference, 2010). Purtroppo attualmente nel nostro contesto scolastico le diagnosi raggiungono dubbie percentuali (quasi il 30% degli studenti; van Hartingsveldt et al, 2011) a scapito di altri casi che rimangono mis-conosciuti, tardivamente individuati o confusi con altri disturbi (Pea, 2016): infatti, la disgrafia, discalculia, disortografia e dislessia sono sempre esistiti (Hammill, 1990).

Approfondendo la problematica DSA; le più accurate indagini riferiscono che questi "impedimenti" abbiano origine da disfunzioni neurobiologiche che interferiscono con il normale processo di acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo con particolare influenza sui sistemi di automatizzazione e serializzazione che il sistema nervoso centrale realizza durante gli apprendimenti per migliorare / velocizzare / economizzare le successive simili richieste (Brown & Minns, 1999). In ragione di questo, non è anomalo verificare che i fenomeni DSA siano molto diversi e talvolta presenti in associazione tra loro con sfumature e gradi diversi (WHO, 1980). Per esempio, la discalculia riguarda il disturbo nell'abilità di numero e di calcolo intese come capacità di comprendere ed operare con i numeri e sembra essere legata ad un problema nelle aree cerebrali specializzate a riconoscere la numerabilità e i suoi cambiamenti (Butterworth, 2005) mentre la dislessia cioè il disturbo nella lettura intesa come abilità di decodifica del testo è imputabile ad un deficit magnocellulare dorsale (Gori et al., 2014).

In questo contesto anche la disgrafia (inquadrata nella legge 170/2010 come deficit di natura esclusivamente motoria) è dai più (Rosenblum et al., 2010; Bara & Gentaz, 2011; Meulenbroek & Van Galen, 1988) associata a problemi inerenti l'area motoria che regola la motricità fine e la percezione spazio-temporale impedendo di governare efficacemente atti motori brevi e precisi all'interno di spazi imposti. Difficoltà di scrittura a mano, infatti, sono associate a problemi di capacità motorie a causa di un aumentato livello di rumore neuromotorio che viene compensato dalla maggiore rigidità fasica del sistema degli arti (Smits-Engelsman et al., 2001). Gli autori spiegano inoltre che la scrittura a mano richiedendo un elevato livello di coordinazione e una regolazione di forza ad alta precisione è ragionevolmente influenzata dalla carenza di coordinamento del sistema generale di *motor-control* (Smits-Engelsman et al., 2001).

Questa evidenza/competenza, infatti, viene disattesa dalla moderna e ampiamente diffusa (soprattutto nei giovanissimi) scrittura digitale dove la pianificazione e modulazione degli atti motori risultano molto essenziali e limitati. Infatti, il processo di digitazione risulta essere un mero movimento ripetitivo e meccanico in cui la coordinazione motoria-fine viene completamente persa e basata solo sulla ricerca visuo-spaziale con pressioni dei tasti a volte massive e poco controllate.

### 1.1. Approccio sperimentale al problema

Date le premesse, fin qui espresse, la nostra indagine-sperimentazione si è basata sul concetto che la scrittura a mano sia un'abilità che richiede una serie di competenze motorie finalizzate a collegare e collocare nello spazio grafico delle forme (che sono appunto le lettere) secondo specifiche convenzioni. Infatti, la scrittura deve essere considerata un'attività motoria complessa e accurata (Bravar et al., 2014) che richiede contemporaneamente:

- regolazione del tono muscolare
- definizione dello spazio euclideo (almeno le percezioni di: sopra-sotto; sinistra-destra)
- combinazione e dissociazione di atti motori in successione e/o in contemporanea e prevede, in generale, altre funzioni esecutive quali:
  - le abilità visuo-percettive
  - la memoria
  - l'attenzione

A conferma di ciò, gli studi presenti in letteratura hanno dimostrato che, esclusa la componente semantica, il soggetto disgrafico non presenta difficoltà nel produrre il gesto motorio e che un allenamento propriocettivo migliora il controllo motorio e quindi il tratto grafico (Chiappedi et al., 2016) così come ottenuto in via indiretta in soggetti con disordine coordinativo (Developmental Coordination Disorder) a seguito di un programma di miglioramento motorio finalizzato alla coordinazione dinamica generale (Farath et al., 2016). Queste evidenze sono anche confermate in ambito italiano dove già da qualche anno sono stati proposti protocolli che basandosi sulla correlazione tra disturbi d'apprendimento e difficoltà prassico-motorie hanno intrapreso esperienze "da palestra" per ottenere miglioramenti significativi nella lettura-scrittura (Lodi et al., 2014).

Tutto conferma un riavvicinamento alla didattica di stile montessoriano e steineriano cioè fortemente improntata ad apprendimenti mediati dall'esperienza corporea e di contesto/situazione (si veda a tal proposito l'apprendimento percettivo di Gibson) che esaltano i concetti primitivi della *formamentis*: spazio, tempo e logica (Pea, 2007). Questi concetti, vengono, infatti, definiti primitivi o non-derivati perché non possono essere spiegati tramite altri concetti che li precedono e che solo l'esperienza concreta ne permette la comprensione. Si prenda ad esempio il concetto di tempo; non c'è un dato che a priori ne permetta la comprensione e la spiegazione se non il movimento umano che sin da Aristotele fu assunto come il mezzo per spiegarne il fluire e poterne realizzare un'immagine e quindi un'esperienza tangibile e spiegabile.

È quindi sugli assunti che la scrittura è un atto motorio fine che esalta gli aspetti spazio-temporali e che questi sono elementi primitivi dell'apprendimento comprensibili nella loro prima istanza solo a livello motorio (e solo successivamente a livello mentale astratto) che si basa il razionale di questa sperimentazione.

Il nostro scopo è stato quindi quello di affrontare il problema grafico tipico dell'espressione scritta come dinamica spazio/temporale che si svolge in uno spazio geometrico ben definito (il foglio) di cui anche la lateralizzazione (intesa come trasposizione dei propri parametri euclidei al piano del foglio) ne fa parte. Si è quindi elaborata l'ipotesi che ci possa essere un transfer dallo spazio vissuto con il corpo allo spazio ristretto del foglio (fig. 1) attraverso un processo che dall'esperienza total-body possa per lenta rappresentazione e quindi astrazione

corrispondere a miglioramenti del tratto grafico (morfologia del gesto) e dell'ordinata utilizzazione degli spazi (percezione spaziale).



Fig. 1. Ipotesi di transfer dall'esperienza alla rappresentazione

L'approccio sperimentale, nel concreto, si è quindi basato su un originale analogia tra attività fisica e scrittura. In particolare, il singolo MOVIMENTO (movimento di un arto) che insieme ad altri collegati senza soluzione di continuità formano un GESTO (atto motorio finalizzato ad uno scopo) e che ulteriormente uniti determinano un'AZIONE motoria complessa vengono accostati per analogia e logica strutturale alla singola LETTERA che insieme ad altre formano una PAROLA e che accostate ad altre determinano una FRASE (fig. 2).



Fig. 2. Analogia tra prassi motoria e prassi grafica

Si è quindi ipotizzato che la prassi scrittoria possa seguire le medesime dinamiche dell'apprendimento motorio più evidente nelle attività sportive o total-body e che quindi i processi di memorizzazione e riproduzione possano determinare un positivo *transfer* nel tratto grafico.

## 2. Metodi

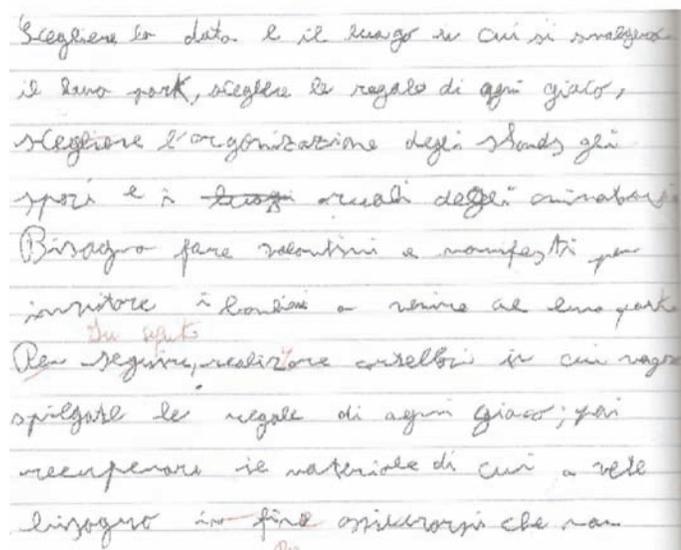
### 2.1. Soggetti

Sono stati coinvolti quattro studenti (due maschi e due femmine) frequentanti la classe prima del ciclo della secondaria di primo grado. Previa autorizzazione dei genitori e del dirigente, sono stati sollevati per un'ora alla settimana dalle lezioni curriculari per seguire un percorso motorio nella palestra dell'istituto.

In particolare, i giovani studenti avevano certificazioni di disgrafia attestate a livello medio e medio-basso (APA; DSM-V, 2013) con comorbidità di altri disturbi d'apprendimento.

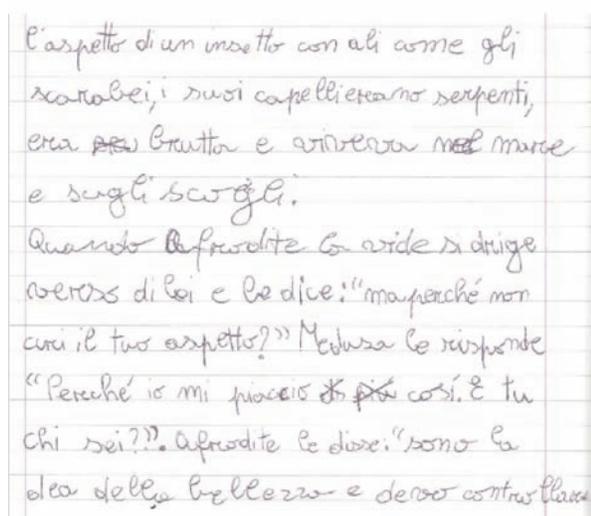
## 2.2. Intervento

Inizialmente, i quattro alunni sono stati osservati durante una produzione scritta libera (così come avviene nelle certificazioni di disgrafia, APA; DSM-V, 2013) e indipendente da valutazioni scolastiche. Nelle figure 3a e 3b si possono vedere gli *outcomes* grafici nei suoi principali caratteri di allineamento al rigo, proporzionalità tra le lettere/parole e leggibilità generale.



Scegliere lo dato e il luogo in cui si svolge  
il loro park, scegliere la regala di ogni gioco,  
scegliere l'organizzazione degli stands gli  
spazi e i luoghi scelti degli animatori  
Bisogna fare volantini e manifesti per  
invitare i bambini a venire al loro park  
Per <sup>due</sup> seguire, realizzare cartelloni in cui si  
spiegare le regale di ogni gioco; per  
recuperare il materiale di cui si vede  
bisogna in fine <sup>in</sup> spiegare che non

Fig. 3a. Esempio di un outcome nella produzione scritta pre-sperimentazione (maschio)



L'aspetto di un insetto con ali come gli  
scarabei, i suoi capelli erano serpenti,  
era ~~per~~ brutto e viveva nel mare  
e sugli scogli.  
Quando Afrodite lo vide si dirige  
verso di lei e le dice: "ma perché non  
curi il tuo aspetto?" Medusa le risponde  
"Perché io mi piaccio di più così. E tu  
chi sei?". Afrodite le disse: "sono la  
dea della bellezza e devo contrariarti

Fig. 3b. Esempio di un outcome nella produzione scritta pre-sperimentazione (femmina)

Oltre al testo scritto si è richiesta la riproduzione del campo della palestra come forma geometrica di espressione grafica. Questa prova di rappresentazione spaziale ha previsto l'uso di un foglio bianco (senza margini e linee di riferimento) e il divieto di utilizzo di materiale di precisione per garantire una totale e personale trasposizione del numero di elementi, delle proporzioni e relazioni eucldee dello spazio così come lo ricordavano gli alunni. In figura 4 un esempio di rappresentazione.

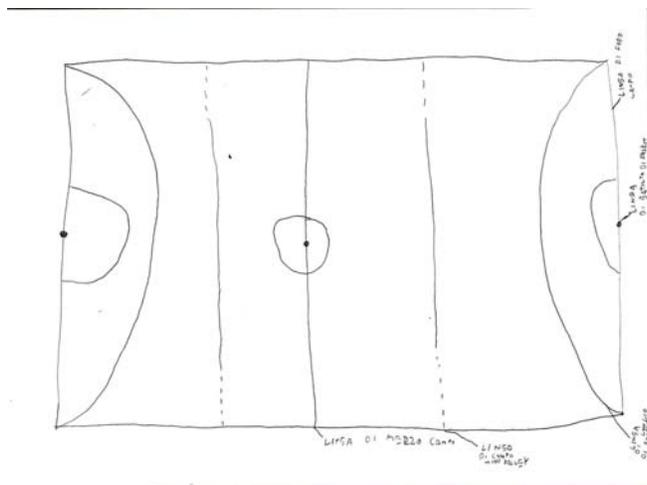


Fig. 4. Riproduzione degli elementi di riferimento spaziale della palestra pre-sperimentazione

Dopo questa fase di conoscenza degli alunni, una docente esterna all'organico della scuola ma ufficialmente incaricata di condurre progettualità per il potenziamento didattico ha condotto un intervento motorio. In particolare, i ragazzi hanno attivamente partecipato a 12 lezioni da 60 minuti di attività motoria secondo una progressione contenutistica appositamente progettata per agire a livello della percezione e riproduzione spaziale. Le lezioni, nella fattispecie, sono state organizzate secondo quattro macro temi che per analogia riproponessero le dinamiche d'organizzazione dello spazio sul foglio e i movimenti utilizzati nella prassi scrittoria. Di seguito sono presentati i quattro core dell'intervento motorio:

- **Ricerca dello schema corporeo:** conoscere il proprio corpo e comunicare attraverso di esso.
- **Gestione ed orientamento del proprio corpo:** muovere il corpo in modo adeguato in riferimento alle principali coordinate spazio-temporali di contemporaneità, successione e reversibilità.
- **Organizzazione del movimento:** realizzare forme, eseguire traiettorie, ritmi e successioni temporali con il proprio corpo in movimento.
- **Il corpo nello spazio nuovo:** sperimentare l'occupazione dello spazio con il proprio corpo orientandolo in ambienti diversi e meno conosciuti.

### 3. Risultati

Al termine delle dodici lezioni gli alunni hanno rieseguito le prove grafiche. In particolare, il test di scrittura in corsivo ha previsto la stesura di un testo dal contenuto libero per evitare un carico emotivo legato all'ansia da prestazione o alla sommatoria di obiettivi contenutistici legati all'aderenza alla richiesta del docente. Unico vincolo posto agli alunni è stata la durata della prova: 5 minuti.

Basandosi su un approccio *evidence practice*, si può notare dalle figure 5 a,b un miglioramento nell'utilizzo dello spazio sul foglio, nella proporzione tra le lettere/parole e nell'allineamento al rigo (parametri su cui si fa riferimento per una diagnosi di disgrafia, DSM-V, APA, 2013).

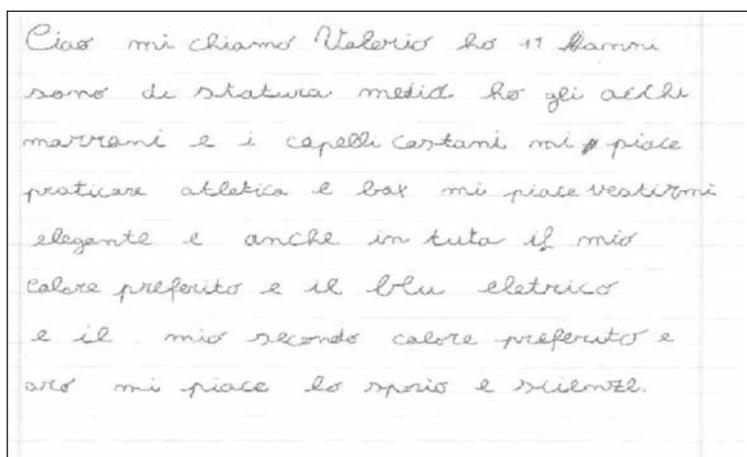


Fig. 5a. Outcome nella produzione scritta post-sperimentazione (femmina)

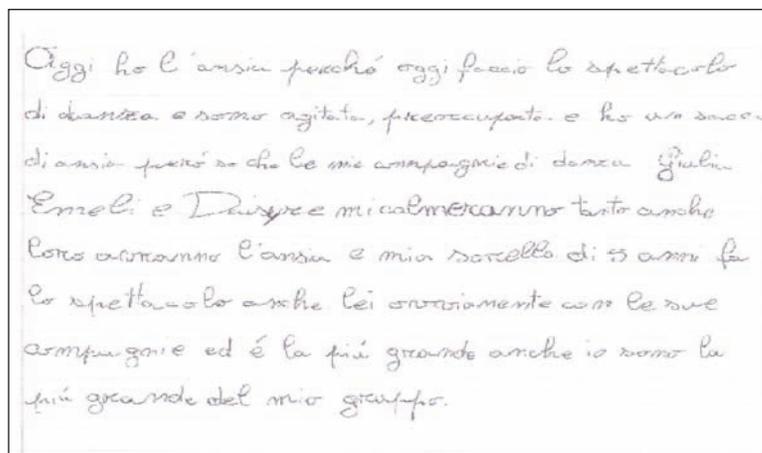


Fig. 5b. Outcome nella produzione scritta post-sperimentazione (maschio)

Nel test grafico-geometrico la ricchezza dei particolari è risultata evidente (fig. 6) dimostrando una maggior consapevolezza dei riferimenti spaziali con anche maggior accuratezza nella loro dislocazione.

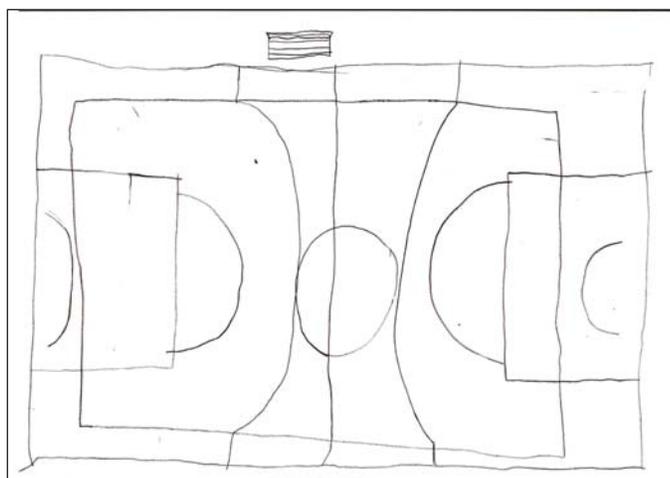


Fig. 6. Esempio di riproduzione dei riferimenti spaziali della palestra dopo sperimentazione

## Conclusioni

Il fenomeno della disgrafia, insieme ad altri DSA, sembra essere un fenomeno in ampia diffusione, o quanto meno caratterizzato da una costante incidenza che trenta anni, purtroppo, fa non veniva diagnosticata. Nonostante, attualmente si possano criticare diagnosi generose rimane vivo l'interesse per intercettare precocemente il disturbo e quindi attuare efficaci interventi migliorativi e compensatori. In quest'ottica la presente sperimentazione ha voluto agire sui giovani studenti in modo accattivante, distogliendoli dal 'problema' (il foglio, la penna e la produzione), e cercando una via alternativa per il miglioramento prassico-motorio.

Dagli outcomes grafici ottenuti, possiamo affermare che il transfert tra spazio vissuto e spazio del foglio è possibile. Lo spazio vissuto attraverso l'azione e il gioco, infatti, ha le stesse caratteristiche dello spazio di un foglio di carta. Per svolgere correttamente un'azione motoria o di gioco bisogna riuscire a darle un orientamento spaziale, una direzione, una sequenzialità modulando nel contempo la forza così come è richiesto nella prassi scrittoria: le singole lettere devono avere un orientamento sul foglio, una direzione, una sequenzialità tra loro arrangiata grazie ad un'adeguata pressione sul foglio.

Affermando che muoversi equivale a progettare un'azione sotto forma di organizzazione sequenziale finalizzata (così come già ipotizzato da Lodi nei suoi studi), risulta veritiero che funzioni procedurali affini possano migliorare la capacità di affrontare compiti linguistici, motori o matematici in quanto situate in aree cerebrali deputate al medesimo scopo. Inoltre, viene confermato quanto già verificato da Scodella et al. (2015) che la disgrafia è una disabilità la quale non è legata ad un problema del 'motore' (conduzione del segnale elettrico e/o funzionalità muscolare) o alla difficoltà del compito (gesto grafico in sé e per sé) ma è associata ad un deficit visuo-spaziale: importante sia nella scrittura che nel gesto sportivo. Infatti, le competenze visive-spaziali (in particolare visivo-costruttive) sono coinvolte nel coordinamento della programmazione motoria generale, poiché questo comporta la capacità di muoversi nello spazio utilizzando diversi sistemi di coordinate e sfruttando processi di rotazione mentale.

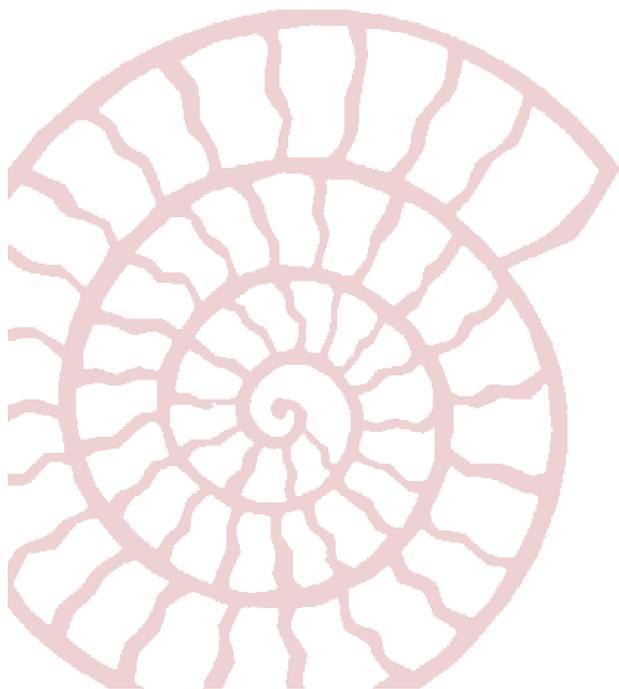
Il miglioramento della percezione e rappresentazione spaziale del corpo pro-

prio e del contesto ha dimostrato che, così come già ipotizzato da Pea (2016), si possono ottenere risultati anche in contesti analoghi ma più limitati dove le proporzioni tra gli spazi divengono fattore di efficienza prestativa.

L'ipotesi degli autori è stata confermata dalle evidenze pratiche delle produzioni scritte e inducono nuove riflessioni sull'importanza di interventi motori nella scuola primaria; periodo in cui si possono già intercettare i DSA.

## Riferimenti bibliografici

- APA, American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina
- Bara F., Gentaz E. (2011). Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo motor skills. *Human Mov Sci*, 30, 2013, 745-759.
- Bravar L., Gortana M., Dengo M., Borean M., Biancotto M., Zoia S. (2014). *Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura*. Trento: Erickson
- Brown J.K., Minns R.A. (1999). The neurological basis of learning disorders in children. In: Whitmore K., Hart H., Willems G., editors. *A neurodevelopmental approach to specific learning disorders*. London: MacKeith Press
- Butterworth B. (2005). The development of arithmetical abilities. *J Child Psychol Psychiatry*, 46, 2005, 1, 3-18.
- Chiappedi M., DE Bernardi E., Togni R., Baschenis IC., Nonini L., Balottin U. et al. (2016). Developmental writing disorders: assessment for rehabilitation. *Minerva Pediatr*, 1.
- Consensus Conference (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento. Sistema nazionale per le linee guida*. Atti. Pavona (Roma): Iacobelli.
- Farhat, Hsairi I., Baati H., Smits-Engelsman BC., Masmoudi K., Mchirgui R., et al. (2016). The effect of a motor skills training program in the improvement of practiced and non-practiced tasks performance in children with developmental coordination disorder (DCD). *Human Mov Sci*, 46, 206, 10-22.
- Gori S., Cecchini P., Bigoni, A., Molteni, M., Facoetti, A. (2014). Magnocellular-dorsal pathway and sub-lexical route in developmental dyslexia. *Front Hum Neurosci*, 24(8).
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *J Learn Disabil*, 23(2), 74-84.
- Lodi D., Barbieri, M., Buiani, M., Seghi, G. (2014). *Corporeità e difficoltà d'apprendimento. Motricità e successo educativo*. Brescia: La Scuola.
- Meulenbrock R.G.J., Van Galen G.P. (1988). The acquisition of skilled handwriting: discontinuous trend in kinematic variables. In Colley A.M. & Beech J.R. (editors). *Cognition and action in skilled behavior*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Pea G., (2007) *Insegnare con i concetti la matematica*. Milano: Franco Angeli. Laboratorio disciplinare didattica per concetti.
- Pea G., (2016). L'apprendimento della matematica: la logica in movimento. *Atti del convegno 'Dal corpo alla matematica'*. Milano, 1/12/2016.
- Rosenblum S., Aloni T., Josman N. (2010). Relationship between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: a preliminary study. *Res Develop Disab*. 31, 502-509.
- Scordella A., Di Sano S., Aureli T., Ceratti P., Verratti V., Fano-Illic G. et al. (2015). The role of general dynamic coordination in the handwriting skills of children. *Front Psychol*, 7(6), 580.
- Smits-Engelsman B.C.M., Niemeijer A.S., Van Galen G.P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Mov Sci*, 20,161-182.
- Van Hartingsveldt M.J., De Groot I.J.M., Aarts P.B.M., Nijhuis-van der Sanden M.W.G. (2011). Standardized tests of and writing readiness: A systematic review of the literature. *Develop Med & Child Neurol*, 53, 506-515.
- WHO, World Health Organization. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*. Ginevra: WHO.





# Scuola e benessere degli studenti: l'influenza dell'ansia sulle skills emotive e sociali

## Schooling and student wellbeing: influence of anxiety on emotional and social skills

Francesco Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

Francesco.melchiori@unicusano.it

### ABSTRACT

Schools constitute not only the place where students learn specific topics or acquire skills or develop their cognitive performance; at school students also master being resilient, to establish a relationship with people they come in contact with, to select behaviours respectful of the institutions, of the community, of their peers and last but not least of themselves. Taking advantage of some results of PISA Programme 2015, in particular those findings arising from analysis of student questionnaire data, the aim of this study is to evidence how one of the main factor affecting student well-being is anxiety, particularly in the last few years. This constructs is characterised in different ways, but it is at the root of the emotional discomfort of young people in recent decades, of life dissatisfaction and partially of bullying. Other factors are behind recent trends in emotional well-being, such as sleep deprivation, increased stress levels due to study pressure and difficulties in social relationships. Moreover, the contexts and the environment in which students live today are changing rapidly and can have a considerable impact on their well-being. To reduce the malaise and discomfort of young students, the early discovery and qualification-quantification of anxiety issues can allow the implementation of possible and effective prevention and intervention programs, both educational and therapeutic ones. For this purpose, the results of some analyses carried out on the data related to the validation of a specific instrument, i.e. the Italian version of the Multidimensional Anxiety Scale for Children - Second Edition (MASC 2), are contextualized and reinterpreted.

Le scuole non solo soltanto il luogo dove gli studenti apprendono contenuti disciplinari o acquisiscono abilità e maturano le loro capacità cognitive; a scuola gli studenti apprendono a essere più resilienti, a rapportarsi con le persone con cui hanno relazioni, ad assumere comportamenti idonei al rispetto delle istituzioni, della comunità, dei compagni e di loro stessi. Utilizzando alcuni risultati del Programma PISA 2015, e in particolare le evidenze derivanti dall'analisi del questionario degli studenti, l'obiettivo dello studio che si descrive è stato di porre in evidenza come uno dei fattori alla base del well-being degli studenti, che è diventato più rilevante negli ultimi anni, sia l'ansia. Questa si caratterizza in modi diversi ma risulta alla base del malessere emotivo dei giovani negli ultimi decenni, dell'insoddisfazione della vita e rientra anche nel bullismo. Altri fattori sono alla base delle recenti tendenze del benessere emotivo, come la privazione del sonno, l'aumento dei livelli di stress dovuti alla pressione dello studio e le difficoltà delle relazioni sociali. I contesti e l'ambiente in cui vivono gli studenti oggi stanno cambiando rapidamente e possono avere un impatto considerevole sul loro benessere. Per ridurre il malessere e il disagio dei giovani studenti, la scoperta e la qualificazione-quantificazione di stati precoci dell'ansia può permettere di attuare dei possibili ed efficaci programmi di prevenzione e di intervento, sia scolastico sia terapeutico. Allo scopo sono contestualizzati e reinterpretati i risultati di alcune analisi svolte sui dati afferenti alla validazione di uno specifico strumento, ovvero la versione italiana della Multidimensional Anxiety Scale for Children – Second Edition (MASC 2).

### KEYWORDS

student well-being, emotional and social skills, MASC 2, school distress, design-based research.

Benessere degli Studenti Well-Being, Skills Emotive E Sociali, MASC 2, Disagio Scolastico, Design-Based Research.

## Introduzione

Negli ultimi anni è in forte crescita l'apprezzamento per il benessere scolastico – *school well-being* - ovvero per la qualità e il carattere della vita scolastica, riconoscendo ad essa la promozione per lo sviluppo dell'apprendimento e della realizzazione degli studenti. Il benessere scolastico si basa sui modelli delle esperienze della vita scolastica, comunemente definito anche *clima scolastico*, che coinvolge e avvolge tutte le persone che partecipano, direttamente e indirettamente, come gli studenti, i docenti i dirigenti scolastici, il personale della scuola, le famiglie, gli stakeholder. Il clima scolastico, in particolare, riflette le norme, gli obiettivi, i valori, le relazioni interpersonali, le pratiche di insegnamento, di leadership e le strutture organizzative che generano la vita scolastica. La maggiore attenzione al clima scolastico, e quindi al *benessere soggettivo* di coloro che vi partecipano, riflette sia la preoccupazione per il miglioramento delle scuole sia la necessità di preparare gli studenti ad affrontare la miriade di sfide che si presenteranno nel corso della loro vita. Molte ricerche empiriche, realizzate nel nuovo millennio, hanno evidenziato come un clima scolastico positivo e attento alle necessità del benessere personale degli studenti, riduce gli abbandoni e promuove lo sviluppo dei giovani studenti migliorandone le conoscenze, le abilità, il rendimento e le disposizioni necessarie affinché diventino membri responsabili e produttivi della società. Tutti gli studenti vogliono e devono essere sicuri e felici, ovvero devono poter costruire il loro benessere sia emotivo sia fisico, ovvero essere sostenuti, assistiti, valutati, opportunamente sfidati e coinvolti in modo da poter sviluppare sia le *cognitive skills* sia le *emotive e social skills (non cognitive skills)* (OECD, 2015b). La ricerca empirica ha anche dimostrato che quando i gli studenti si sentono sicuri, valutati, assistiti, coinvolti e rispettati, migliora l'apprendimento, in modo da essere apprezzabile nelle misurazioni, insieme alla soddisfazione, alla partecipazione e al coinvolgimento.

Il benessere scolastico, comunque, dipende anche dall'organizzazione scolastica, e dalle sue pratiche, che viene progettata e attuata per promuovere un ambiente positivo in grado di promuovere e garantire a tutti gli studenti pari opportunità di avere successo e diventare membri consapevoli della società.

Lo studio realizzato, di cui il presente articolo mostra alcuni risultati del lavoro di analisi documentale ed empirica, ha avuto come obiettivo quello di contrassegnare il costrutto di benessere soggettivo degli studenti in dipendenza della gestione e del controllo dell'ansia considerandola alla base del malessere emotivo dei giovani studenti adolescenti e della loro insoddisfazione per la vita vissuta anche a scuola (OECD, 2015b).

### 1. Il metodo di lavoro

Per la progettazione e costruzione dello studio di ricerca è stata attuata una ricognizione in letteratura riguardante la generazione e la definizione di *benessere a scuola*; questa attività ha permesso di rilevare che il benessere è un costrutto su cui si è indagato molto negli ultimi quaranta anni e che ha avuto diverse formulazioni e definizioni, soprattutto in coincidenza con lo sviluppo dei giovani, ovvero con la forma psicologica dell'adolescenza<sup>1</sup>. Allo scopo per raccogliere le

1 L'attività ha compreso la consultazione di alcune banche dati per recuperare le pubbli-

diverse accezioni e definizioni è stata realizzata un'attività di *scoping review*, con l'obiettivo di realizzare una *mappa* di evidenze senza considerare una preventiva valutazione dell'origine e qualità della letteratura stessa. Era ritenuto importante delineare una visione d'insieme del tipo, grado e quantità di letteratura disponibile (Corrieri, S. et al., 2014; Durlak, J.A et al., 2011). Allo scopo, quindi, si è proceduto alla rilevazione dagli studi analizzati della letteratura visionata degli elementi comuni collegati e alla generazione dei comportamenti psicologici e formativi che precedono e successivamente formano il senso del benessere dei giovani o adolescenti a scuola.

Una successiva attività svolta sulla letteratura selezionata è stata di privilegiare gli studi che hanno portato a una o classificazione (schemi concettuali o tassonomie) oppure a raccolte dati in grado di poter qualificare e quantificare, tramite indicatori, i modelli concettuali derivati dalle classificazioni operate (Melchiori F., 2018). In particolare sono state considerate le classificazioni operate dall'UNICEF e dal Programma OCSE-PISA 2015.

Il risultato dell'attività di selezione delle classificazioni è stato successivamente utilizzato in una attività che si è caratterizzata come *design-based research*<sup>2</sup> che è stata utilizzata in particolare nell'ambito della costruzione della versione italiana della Multidimensional Anxiety Scale for Children – Second Edition (MASC 2)<sup>3</sup>. In questo caso si evidenzieranno gli aspetti delle elaborazioni effettuate e soprattutto i risultati ottenuti a conferma di quelli evidenziati con gli indicatori di PISA 2015.

Nel complesso quindi, il metodo di lavoro utilizzato può ascriversi al *metodo misto* e in particolare al *disegno integrato* secondo la tipologia proposta da Creswell e Plano Clark (2005). La scelta di tale tipo è derivata dalla necessità di temperare la fase dell'analisi esplorativa della documentazione presente nella specifica letteratura, che ha comportato le prime analisi riguardanti le fonti primarie dei dati, e le fasi della costruzione degli schemi concettuali e delle analisi dei dati quantitativi derivati dalle indagini internazionali.

cazioni aderenti alla parola chiave di “benessere individuale a scuola” sui domini di psicologia e di educazione. In particolare sono state analizzate le banche dati di: Education Research Complete; PsycINFO; ERIC; Scopus; Psicologia Scienze Del Comportamento Collection; Sage Premier; e Informit A+Education. Una ricerca supplementare è stata realizzata su Google Scholar per individuare la letteratura grigia, principalmente rapporti di ricerca.

- 2 La ricerca basata sulla progettazione (Design-Based Research DBR) è un metodo relativamente nuovo per indagare progetti educativi applicati alle caratteristiche dei contesti di vita reale, con un doppio scopo: sviluppare teorie di un dominio concettuale e sviluppare la progettazione in modo iterativo. In particolare “A systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in realworld settings, and leading to contextually sensitive design principles and theories” (Wang and Hannafin, 2005 pag. 5).
- 3 La scala MASC 2 elenca i sintomi ansia correlati, consente di valutarne la gravità e rappresenta uno strumento utile nel processo diagnostico dei disturbi d'ansia. La MASC 2 può aiutare il clinico nell'identificazione precoce dei giovani a rischio di sviluppare tali disturbi e può rappresentare un valido supporto nel monitorare gli effetti di un trattamento.

## 2. Il benessere soggettivo: una definizione

Negli ultimi decenni, il benessere delle persone, dei bambini e degli adolescenti in particolare, sta acquisendo maggiore attenzione e interesse tra i ricercatori e i responsabili politici. Il benessere emotivo, durante l'infanzia e l'adolescenza, è particolarmente cruciale per diversi motivi: i bambini che si trovano in un buono stato di benessere emotivo hanno maggiori probabilità di crescere in adulti che sono felici, fiduciosi e godono di stili di vita sani, contribuendo di conseguenza a una società che migliora il suo benessere generale (Morgan et al., 2007; OCSE 2015b). Inoltre, lo sviluppo delle abilità sociali ed emotive e dello stato di benessere è piuttosto dinamico soprattutto dove *abilità-genera-abilità* (OCSE 2015a).

Un ampio corpus di documenti documenta i benefici a lungo termine dello sviluppo di queste abilità sociali ed emotive e della salute emotiva positiva durante i primi anni e dimostra come questi possano essere importanti fattori predittivi del benessere emotivo più avanti nella vita. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (*World Health Organization*) ha proposto la seguente definizione per lo stato di benessere di un individuo: "Uno stato in cui un individuo realizza le proprie capacità, può far fronte alle normali tensioni della vita, può lavorare in modo produttivo e fruttuoso, ed è in grado di dare un contributo alla sua comunità" (WHO, 2016). Una persona capace di occuparsi del proprio benessere possiede un buon livello di autostima, la fiducia nel proprio operato e una positiva considerazione verso gli altri; in pratica è in possesso di *Life Skills*. Con tale termine la stessa WHO indica le abilità socio-emotive e relazionali che permettono ai giovani di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a sé stessi, agli altri e alla comunità<sup>4</sup>.

Il benessere soggettivo degli individui è stato distinto, da recenti ricerche (Kahneman e Deaton, 2010), in *benessere emotivo* e *valutazione della vita*. Il primo, spesso definito anche come *benessere edonistico*, indica la qualità delle emozioni quotidiane esperite da un individuo, ovvero tristezza, ansia, preoccupazione, felicità, depressione da stress, rabbia, gioia e affetto che portano a sgradevoli o piacevoli sentimenti. Il secondo lato del benessere, o *valutazione della vita*, si riferisce principalmente ai pensieri e alle sensazioni generali che ogni individuo genera su se stesso e sulla sua vita. Dalle ricerche risulta che il benessere emotivo (misurato dalle domande sulle esperienze emotive di ieri) e la valutazione della vita (misurata con una scala di auto-ancoraggio di Cantril) presentano correlazioni diverse. Il reddito e l'istruzione sono più strettamente correlati con la valutazione della vita; mentre la salute, la cura, la solitudine e l'ansia sono fattori predittivi relativamente più forti delle emozioni quotidiane. La salute positiva non significa solo l'assenza di sintomi come ansia o depressione, ma include anche altri fattori protettivi come la felicità, l'autostima e le emozioni equilibrate (Wiseman, McLeod e Zubrick, 2007).

4 "Con il termine *skills for life* si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress: tentativi di suicidio, tossicodipendenza, fumo di sigaretta, alcolismo, etc. Per insegnare ai giovani le "skills for life" è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all'apprendimento (Bolleddino OMS "Skills for life", 1, 1992 - traduzione dell'autore).

Nonostante l'importanza che il benessere individuale ha assunto, anche nelle due diverse accezioni collegate agli ambiti socio-emotivi e di visione della vita, gli indicatori del benessere non fanno spesso parte di vari quadri di benessere dei giovani, ad eccezione della soddisfazione della vita (si veda tabella 1 di seguito). Ciò può essere dovuto alla natura difficile di definire prontamente lo scopo e misurare le componenti del benessere emotivo. Inoltre, alle difficoltà di misurazione si aggiungono la natura interdipendente delle diverse dimensioni del benessere generale in cui ogni dimensione del benessere può essere considerata sia come risultato sia come fattore abilitante rispetto alle altre dimensioni.

In generale, quindi, sussistono diverse qualità e caratteristiche che supportano il benessere emotivo e sociale, come l'autostima, la motivazione, la capacità di recupero, l'auto-efficacia, la speranza e l'ottimismo, mentre alti livelli di ansia, depressione e stress possono ostacolare la salute emotiva e il benessere (OCSE, 2017). Tuttavia, come mostrato nella Tabella 1, anche quando i comportamenti riguardanti lo stato percepito di benessere e lo stato di salute auto-dichiarato sono inclusi nelle raccolte dati internazionali, e quindi inseriti nelle pubblicazioni dei risultati, si rileva una mancanza di misure dettagliate per gli elementi del benessere emotivo.

	UNICEF	OECD (How's life for children)	OECD (PISA 15-year-old students' well-being)
<b>Material well-being</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relative income poverty</li> <li>- Households without jobs</li> <li>- Reported deprivation</li> </ul>	<i>Well-being conditions of families where children live</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Income and wealth</li> <li>- Jobs and earnings</li> <li>- Housing conditions</li> <li>- Environmental quality</li> </ul>	N/A
<b>Health</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Health at age 0-1</li> <li>- Preventative health services</li> <li>- Safety</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infant mortality</li> <li>- Low birthweight</li> <li>- Self-reported health status</li> <li>- Overweight and obesity</li> <li>- Adolescent suicide rates</li> <li>- Teenage birth-rates</li> </ul>	N/A
<b>Behaviours (healthy and unhealthy)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Health behaviours (eating breakfast, physical activities)</li> <li>- Risky behaviours (alcohol, cannabis use etc)</li> <li>- Experience of violence (being bullied, fighting)</li> </ul>	N/A	<i>Physical dimension</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Physical activities in and out of school (# of days)</li> <li>- Eat breakfast or dinner</li> </ul>
<b>Education</b>	<i>Education well-being</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- School achievement at age 15 (PISA)</li> <li>- Beyond basics</li> <li>- Transition to employment</li> </ul>	<i>Education and skills</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PISA mean reading and creative problem-solving score</li> <li>- Youth NEET (neither in employment nor in education or training)</li> <li>- Educational deprivation</li> </ul>	<i>Cognitive dimension</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PISA average math, reading, and science scores</li> </ul>
<b>Social</b>	<i>Relationships</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Family structure</li> <li>- Family relationships</li> <li>- Peer relationships (HBSC)</li> </ul>	<i>Social and family environment</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teenagers who find it easy to talk to their parents</li> <li>- Students reporting having kind and helpful classmates</li> <li>- Students feeling a lot of pressure from schoolwork</li> <li>- Students liking school*</li> <li>- PISA sense of belonging index</li> <li>- Time children spend with their parents</li> </ul>	<i>Social dimension</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sense of belonging at school</li> <li>- Exposure to bullying</li> <li>- Perception of teacher's unfair treatment</li> </ul>

<b>Subjective well-being</b>	- Self-reported health status - School life - Life satisfaction	- Life satisfaction	- Life satisfaction
<b>Personal security</b>	N/A	- Child homicide rates - Bullying	N/A
<b>Civic engagement</b>	N/A	- Intention to vote - Civic participation	N/A
<b>Psychological well-being</b>	N/A	N/A	- Schoolwork-related anxiety - Achievement motivation

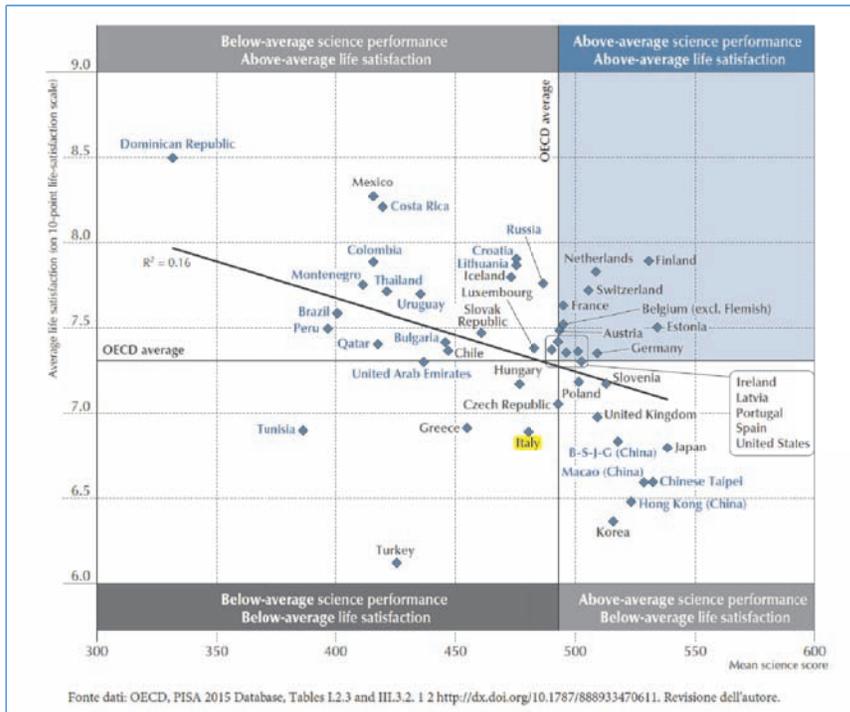
**Tabella 1. Le differenti dimensioni e relativi indicatori del benessere dei giovani** (secondo UNICEF e OCSE). Fonti documentali: adattamento da Adamson, Peter (2013), UNICEF; OECD (2015c); OECD (2017).

### 3. Il benessere a scuola: indicazioni dalla ricerca PISA

Il Rapporto OCSE PISA sul benessere degli studenti rappresenta un quadro del benessere degli studenti su diverse dimensioni (OCSE, 2017). Questo rapporto fornisce i dati più recenti sul benessere degli studenti di 15 anni, in particolare quelli relativi al benessere psicologico dello studente e alla salute emotiva in 72 paesi partecipanti.

Il rapporto PISA 2015 sul benessere degli studenti fornisce informazioni per tutti i paesi partecipanti su diverse dimensioni emotive tra cui l'ansia; in particolare su come gli studenti di 15 anni si sentono a scuola per quanto riguarda gli esami da sostenere (vedi Figura 1). Ad esempio è stato loro chiesto: "Spesso mi preoccupa che sarà difficile per me fare un compito"; "Mi preoccupa di avere voti bassi a scuola"; "Mi sento molto ansioso anche se sono ben preparato per un compito"; "Divento molto teso quando studio per un compito"; "Mi innervosisco quando non so come risolvere un compito a scuola"<sup>5</sup>. Sebbene i dati di PISA 2015 si basino su auto-dichiarazioni, è ancora abbastanza sorprendente che in tutti i paesi con dati disponibili; le ragazze hanno riportato livelli più elevati di ansia rispetto ai ragazzi. Circa il 64% delle ragazze e il 47% dei ragazzi hanno riferito di sentirsi molto ansiosi anche quando sono ben preparati per un compito in media nei paesi dell'OCSE. Nello stesso tempo, i ragazzi sono risultati più bassi di 13 punti percentuali nella probabilità di riferire che diventano molto tesi quando studiano. Ricerche precedenti avevano indicato le stesse differenze per il genere per l'ansia e la depressione.

5 Nel Questionario originale il termine usato era "test" piuttosto che "compito".



**Figura 1. Soddisfazione della vita e differenze di genere degli studenti partecipanti all'indagine PISA nei paesi aderenti.**

Sebbene una interpretazione causale non sia possibile, i risultati del PISA mettono in luce alcune delle relazioni tra ansia e altre misure come il rendimento scolastico e la soddisfazione della vita. In media, nei paesi dell'OCSE, il 63% degli studenti con basse prestazioni in campo scientifico (nel quarto inferiore della performance scientifica PISA in un paese) e il 46% degli studenti con le migliori prestazioni hanno dichiarato di sentirsi ansiosi prima di un compito. È interessante notare che per le ragazze è risultato vero il contrario, cioè più di una ragazza su due, con le migliori prestazioni, si sentiva ansiosa mentre solo il 38% dei ragazzi dichiarava di sentirsi ansioso nei confronti di un compito (una differenza simile vale per gli studenti con bassi livelli di rendimento). Inoltre, il livello di soddisfazione della vita è stato inferiore di 1,2 punti (su una scala da 0 a 10) tra gli studenti che hanno dichiarato i più alti livelli di ansia in media tra i paesi dell'OCSE (OCSE 2017a). Piuttosto che il numero assoluto dei compiti, il modo in cui gli studenti percepiscono le valutazioni dei docenti influenza la maggiore parte dell'ansia nei compiti (OCSE, 2017).

Una possibile spiegazione del perché le ragazze hanno riportato livelli di ansia più elevati rispetto ai ragazzi nell'indagine PISA 2015 potrebbe essere attribuibile alla motivazione allo studio che presenta differenze di genere in base al rendimento. Nel questionario dell'indagine PISA 2015 è stato chiesto agli studenti quanto fossero d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni: "Voglio essere uno dei migliori studenti della mia classe"; "Voglio i migliori voti nella maggior parte o in tutte le materie"; "Voglio essere in grado di scegliere tra le migliori opportunità disponibili dopo la laurea"; "Mi vedo come una persona ambi-

ziosa”; “Voglio essere il migliore, qualunque cosa faccia”<sup>6</sup>. In media, è risultato che era più probabile che le ragazze dichiarassero di volere i migliori voti a scuola e di essere in grado di scegliere tra le migliori opportunità al momento della laurea, piuttosto che i ragazzi i quali erano più propensi delle ragazze a dichiarare di essere ambiziosi (OCSE 2017a). Mentre è difficile identificare la direzione della causalità della relazione, questa associazione suggerisce che le ragazze tendono ad essere più sensibili alle loro prestazioni nelle scuole rispetto ai ragazzi, il che può portare ad un’ansia maggiore nei confronti del lavoro scolastico e degli esami. Un’altra spiegazione di questo modello potrebbe essere la possibile differenza di genere nel *locus of control*<sup>7</sup>, cioè nella capacità di poter controllare gli eventi della vita che si verificano.

Rispetto alla media Ocse del 37%, il 56% degli alunni italiani ha dichiarato di diventare particolarmente nervoso nel momento in cui si prepara una verifica, e di continuare ad esserlo (il 70% a fronte del 56% della media Ocse) anche quando si è adeguatamente preparati. Da cosa dipende principalmente l’ansia per gli studenti italiani? Gli studenti dichiarano, in modo diffuso, di essere “terrorizzati” nel riportare a casa un brutto voto: circa l’85% degli studenti rispondenti italiani ha dichiarato questa paura, che risulta meno diffusa a livello degli altri paesi partecipanti all’indagine (65% in media). Fuori della scuola i giovani studenti usano come principale passatempo internet: circa il 23% dei rispondenti dichiara di usare internet per oltre 6 ore al giorno durante la settimana. Un dato che può risultare allarmante, ma più ridotto rispetto ai giovani quindicenni degli altri paesi europei che affermano di sentirsi ansiosi in assenza di una connessione internet la cui media generale è del 54% rispetto al 47% dei rispondenti italiani.

In generale il benessere emotivo dell’adolescente è risultato un fattore predittivo importante del rendimento scolastico e media l’associazione tra povertà e risultati scolastici.

L’importanza del fenomeno dell’ansia si ritrova non soltanto sugli aspetti del rendimento scolastico, bensì anche nei comportamenti. Infatti nell’indagine di PISA 2015, si è fatto riferimento al comportamento relativo al *bullismo*, (Melchiori R., Melchiori F., 2017), ed è risultato che circa il 19% degli studenti ha riferito di essere stato vittima di bullismo (di qualsiasi tipo) almeno in media qualche volta al mese. Le forme più comuni di bullismo segnalate dagli studenti nei paesi dell’OCSE, per almeno qualche volta al mese, sono state: “altri studenti mi hanno preso in giro” (bullismo verbale: 10,9% degli studenti) e “altri studenti diffondono voci cattive su di me” (bullismo relazionale: 8,4% degli studenti). I ragazzi han-

- 6 Le traduzioni delle domande sono a cura dell’autore e non hanno riferimento con la versione italiana del questionario realizzata dall’Istituto INVALSI che ha gestito la ricerca in Italia.
- 7 Il costrutto del locus of control (luogo del controllo) è stato definito inizialmente da Julian B. Rotter (1954), psicologo statunitense che sviluppò anche la teoria del *Social learning theory*; tali costrutti sono diventati importanti sistemi di riferimento della psicologia, in relazione allo studio della personalità degli individui. Per gli individui sono state definite due tipologie di *locus of control*: a) *interno*, che è posseduto da quegli individui che credono nella propria capacità di controllare gli eventi. Questi soggetti attribuiscono i loro successi o insuccessi a fattori direttamente collegati all’esercizio delle proprie abilità, volontà e capacità; b) *esterno*, che è posseduto da parte di coloro che credono che gli eventi della vita, come premi o punizioni, non sono il risultato dell’esercizio diretto di capacità personali, quanto piuttosto il frutto di fattori esterni imprevedibili quali il caso, la fortuna o il destino.

no più probabilità delle ragazze di riferire di aver avuto esperienze di bullismo fisico, mentre le ragazze tendono a dichiarare pettegolezzi e calunnie più dei ragazzi (OECD 2017a).

Anche nel caso del cyberbullismo dall'indagine PISA 2015 risulta che in media dal 20 al 40%, circa, dei giovani sia coinvolto nella ricezione/invio di messaggi o commenti offensivi, diffusione di calunnie, esclusione da gruppi online (OCSE 2017a) e altre forme di molestie. A differenza del bullismo offline, dove le vittime possono evitare i bulli fuori dalla scuola, il cyberbullismo può potenzialmente colpire le vittime ovunque e in qualsiasi momento, il che a sua volta può far sentire la vittima impotente. I giovani che non si impegnerebbero in attività di bullismo offline possono farlo online in quanto possono ottenere anonimato, nessun evidente danno fisico e minori rischi percepiti di essere scoperti.

Questa tendenza dell'aumento dell'ansia nei giovani studenti adolescenti evidenzia la necessità di ampliare non solo gli sforzi per la prevenzione e la diagnosi precoce, bensì anche la consapevolezza della necessità di attuare interventi di politiche sociali di rafforzamento dei fattori protettivi dei giovani adolescenti. Data la scarsità di risorse a disposizione delle scuole, ulteriori ricerche sull'integrazione dei programmi nella cultura scolastica e sulla massimizzazione delle risorse esistenti sono essenziali per migliorare la sostenibilità degli interventi scolastici per il benessere in generale, e i disturbi d'ansia nel caso particolare, e per sostenere gli studenti più bisognosi.

#### 4. Lo studio sull'ansia a scuola: le analisi dei dati di supporto

Lo stato di ansia che si forma nella scuola o che dipende da essa, o rifiuto scolastico, può verificarsi con maggiore frequenza nei momenti di passaggio tra un ciclo scolastico e l'altro. In particolare si manifesta con diversi sintomi, come la resistenza verso l'entrata a scuola o a rimanervi, le crisi di panico, la fatica a relazionarsi con i compagni, la paura di non essere compresi o accettati durante la vita scolastica giornaliera. Queste difficoltà si muovono lungo un continuum che va dal disagio ad affrontare un'interrogazione ad una vera e propria sindrome esistenziale<sup>8</sup>.

I Disturbi d'ansia sono tra i disturbi mentali più diffusi (prevalenti) tra i bambini in età scolare e possono compromettere il funzionamento scolastico e sociale (Keeley & Storch, 2009). Purtroppo, i disturbi d'ansia in questa popolazione sono spesso non rilevati (Herzig-Anderson, Colognori, Fox, Stewart, & Warner, 2012). Per questo la disponibilità di strumenti psicometrici di misurazione validi è essenziale per l'identificazione e il trattamento di ansia nei bambini e negli adolescenti.

Proprio per questo, ovvero per poter scoprire precocemente questo tipo di disagio nei bambini o giovani studenti possono essere utilizzati strumenti specifici, come il *Multidimensional Anxiety Scale for Children – Second Edition* (MASC 2), che rappresenta uno strumento utile nel processo diagnostico e nell'identificazione precoce nei bambini a rischio di sviluppare un disturbo d'an-

8 Cfr Istituto Superiore di Sanità, La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni. A cura di Anna De Santi, Ranieri Guerra e Pierluigi Morosini 2008, iv, Rapporti ISTISAN 08/1

sia<sup>9</sup>. Il MASC 2 valuta i sintomi emotivi, fisici, cognitive e comportamentali dell'Ansia utilizzando sei scale e quattro sotto-scale. La somministrazione collettiva della MASC 2 permette di raggiungere anche obiettivi di screening, per identificare i ragazzi che sperimentano molti dei sintomi concomitanti.

Come per ogni strumento di carattere psicologico, anche per lo strumento MASC 2 è stato necessario effettuare una serie di analisi statistiche in grado di stabilire la validità dello strumento stesso per poter sviluppare le norme caratteristiche (punteggi T e percentili empirici), per gli studenti italiani da 8 a 18 anni (la Figura 2 illustra le caratteristiche del campione dei rispondenti).

Le analisi dei dati di supporto sono di tipo e funzione diversa. Nel caso dello strumento MASC 2 sono state effettuate analisi che hanno avuto lo scopo di stabilire, principalmente, l'attendibilità e la validità dei dati raccolti in modo da essere funzionali alla costruzione delle scale dello stesso strumento MASC 2 che possono discriminare le diverse dimensioni dell'ansia, ovvero i processi decisionali diagnostici e la pianificazione del trattamento, relative a: *Ansia da separazione/Fobie, Indice GAD, Ansia sociale, Ossessioni e compulsioni, Sintomi fisici, Evitamento del pericolo*.

Le analisi dei dati di supporto alla costruzione e dimostrazione della validità delle scale di riferimento per il caso italiano hanno riguardato principalmente la verifica della significatività statistica degli effetti di età e di genere; tale significatività è stata misurata mediante l'esecuzione di analisi della covarianza (ANCOVA) e dell'analisi multivariata della covarianza (MANCOVA). Queste analisi hanno consentito di valutare gli effetti delle variabili indipendenti (genere, età, e genere/età) sulle variabili dipendenti (i punteggi grezzi della scala), controllando i risultati per l'effetto dello Stato Socio Economico<sup>1</sup> (SES – Socio-Economic Status) utilizzato come covariante. Le variabili indipendenti sono state trattate come variabili categoriali e sono state suddivise nei seguenti gruppi: a) Genere: (1) Maschi; (2) Femmine; b) Età: (1) 8-11.11 anni; (2) 12-15.11 anni; (3) 16-18.11 anni.

Le analisi iniziali indipendenti hanno riguardato il problema di multicollinearità dovuta essenzialmente alla sovrapposizione degli item. Nello specifico, è stata condotta un'analisi della covarianza, cioè ANCOVA, sul Punteggio Totale. Successivamente sono state effettuate due analisi multiple della covarianza, cioè MANCOVA, una sulle scale e un'altra sulle sottoscale. I risultati univariati sono stati presentati in modo con-testuale ai risultati multivariati significativi. È stato utilizzato un criterio più conservativo di  $p < .01$ , per tutti gli Ftest, al fine di controllare gli errori di primo tipo (Tipo I) che possono verificarsi con analisi multiple. Per ogni effetto, oltre ai livelli di significatività, è stata calcolata una stima delle dimensioni dell'effetto (d di Cohen o  $\eta^2$  parziale). Sulle scale dove l'F-test univariato per l'età è risultato significativo, sono state condotte analisi post-hoc secondo il test HSD di Tukey. A partire dall'età di insorgenza, in letteratura è ora chiaro che vi è una significativa eterogeneità nei modelli di insorgenza tra le dia-

9 La versione italiana, di questo strumento, è stata somministrata a un campione di 1800 bambini e 1500 genitori, in scuole del Nord, Centro e Sud Italia. Da questo campione sono stati estratti 1060 bambini e 952 genitori in base alla completezza dei dati forniti e alla stratificazione per genere e regione geografica. I dati raccolti per i campioni normativi sono stati ponderati in base agli Open Data del MIUR (anno 2014-15) rispetto all'età e al genere. Pertanto, il gruppo di riferimento con cui il punteggio individuale della MASC 2 è stato comparato risulta rappresentativo della popolazione scolastica italiana di bambini e adolescenti.

gnosi di ansia: alcuni tipicamente sono prevalenti nell'infanzia, alcuni nella prima adolescenza, e alcuni nella tarda adolescenza/prima età adulta. L'ansia da separazione e le fobie specifiche hanno le età di esordio più basse; ad esempio nello studio tedesco sulle prime fasi di sviluppo della psicopatologia (German Early Developmental Stages of Psychopathology - EDSP), il 50% di questi disturbi risultava presentarsi tra 5 e 8 anni rispettivamente, e quasi tutti i casi erano emersi entro i 12 anni (Beesdo-Baum & Knappe, 2012). I tassi di ansia sociale e disturbo ossessivo compulsivo aumentano bruscamente nella prima adolescenza, mentre l'agorafobia, il panico, e disturbo d'ansia generalizzata diventano più comuni successivamente durante l'adolescenza e prima età adulta. Questi disturbi che esordiscono più avanti nella vita dei ragazzi non hanno le caratteristiche delle fobie circostanziate visibili nei disturbi prevalentemente infantili, e per questo rendono possibile l'affermazione della presenza di uno scostamento nell'espressione dell'ansia rispetto alla crescita, con le conseguenti domande originali circa i meccanismi coinvolti. Ad esempio, il disturbo ossessivo-compulsivo mostra una forte tendenza a persistere nella vita adulta, ma i sintomi diventano più meno costanti, e spesso si associa ansia e/o depressione (Flament & Robaey, 2009).

		N	%
<b>Genere</b>	Maschi	516	48.7
	Femmine	544	51.3
	<b>Totale</b>	<b>1060</b>	<b>100.0</b>
<b>Età (anni)</b>	8	53	5.0
	9	91	8.6
	10	103	9.7
	11	109	10.3
	12	109	10.3
	13	111	10.5
	14	63	5.9
	15	59	5.6
	16	114	10.8
	17	113	10.7
	18	135	12.7
	<b>Totale</b>	<b>1060</b>	<b>100.0</b>
<b>Gruppi professionali</b>	1	35	3.3
	2	93	8.8
	3	118	11.1
	4	227	21.4
	5	218	20.6
	6	209	19.7
	7	112	10.6
	8	38	3.6
	9	10	.9
		<b>Totale</b>	<b>1060</b>
<b>Regione geografica</b>	Nord	285	27.0
	Centro	426	40.0
	Sud	349	33.0
	<b>Totale</b>	<b>1060</b>	<b>100.0</b>

		N	%
<b>Genere</b>	Maschi	451	47.4
	Femmine	501	52.6
	<b>Totale</b>	<b>952</b>	<b>100.0</b>
<b>Età (anni)</b>	8	53	5.6
	9	91	9.6
	10	103	10.8
	11	109	11.4
	12	81	8.5
	13	86	9.0
	14	52	5.5
	15	48	5.0
	16	102	10.7
	17	105	11.0
	18	122	12.8
	<b>Totale</b>	<b>952</b>	<b>100.0</b>
<b>Gruppi professionali</b>	1	32	3.4
	2	82	8.6
	3	108	11.3
	4	207	21.7
	5	191	20.1
	6	191	20.1
	7	96	10.1
	8	36	3.8
	9	9	.9
		<b>Totale</b>	<b>952</b>
<b>Regione geografica</b>	Nord	267	28.0
	Centro	353	37.0
	Sud	332	35.0
	<b>Totale</b>	<b>952</b>	<b>100.0</b>

**Figura 2. Caratteristiche del campione normativo studiato.**

(Fonte: Manuale del Multidimensional Anxiety Scale For Children 2nd Edition © 2017).

Come analisi di supporto alla versione italiana dello strumento sono state effettuate analisi per la validità effettuando analisi psicometriche riguardanti: la *coerenza interna*, l'*attendibilità test-retest* e la *validità* del questionario (discriminante, convergente e tra compilatori).

Nella tabella 4 sono riportati i risultati dell'analisi della coerenza interna che evidenzia, nel campione normativo italiano, un coefficiente *alfa di Cronbach* calcolato per il Punteggio Totale dello strumento (vedi Figura 3) con un valore di 0,89, mentre il valore mediano di alfa per le scale e sotto-scale risulta uguale a 0,77. Altrettanto rilevanti sono stati i risultati trovati all'interno dei gruppi, separati per età e genere, con valori alfa per il punteggio totale che variano da 0,88 a 0,91.

L'attendibilità dello strumento è stata analizzata attraverso calcolando il valore dell'indice del *test-retest* che evidenzia la coerenza dei punteggi ottenuti dallo stesso individuo sottoposto a diverse somministrazioni dello stesso strumento durante un periodo di tempo prefissato. La correlazione tra questi punteggi fornisce la metrica per l'*attendibilità test-retest*. I valori retest hanno variato da 0,88 a 0,95, tutti per  $p < .001$ . Questi risultati suggeriscono un ottimo livello di attendibilità test-retest.

Nel caso italiano è stata effettuata una doppia somministrazione a un sottogruppo del campione con distanza temporale di una e due settimane. La successiva analisi dei dati ha permesso di valutare la stabilità dei punti ottenuti con lo strumento attraverso il calcolo della differenza tra i punteggi al Tempo 1 (iniziale) e al Tempo 2 (retest). Sono state calcolate le differenze medie tra le somministrazioni iniziali e quelle successive (è stata calcolata la differenza tra i punteggi tra il Tempo 1 e il Tempo 2 pesati sulla numerosità del campione), insieme agli intervalli di confidenza al 95%. La percentuale dei ragazzi i cui punteggi variano più di 1 deviazione standard e quelli i cui punteggi variano meno di 1 deviazione standard (una deviazione standard equivale a 10 punti T) è compresa nell'intervallo tra 94.87% e 100%, con differenze medie che indicano come, per il caso medio, non vi sia quasi nessun cambiamento nei punteggi dal Tempo 1 al Tempo 2 (vedi Figura 4).

Tabella 4: Alfa di Cronbach nel campione italiano per la MASC 2-SR

Scale della MASC 2-SR	N. di item	Campione normativo									Campione con disturbi d'ansia	
		Totale campione	Maschi			Femmine			Combinato			
			8-11 anni	12-15 anni	16-19 anni	8-11 anni	12-15 anni	16-19 anni	8-11 anni	12-15 anni		16-19 anni
Punteggio Totale	50	.89	.88	.90	.89	.88	.91	.88	.88	.90	.88	.92
Ansia da separazione/Fobie	9	.68	.65	.70	.66	.61	.66	.57	.63	.68	.60	.88
Indice GAD	10	.65	.64	.71	.58	.66	.65	.64	.65	.69	.62	.81
Ansia sociale: Totale	9	.82	.78	.84	.81	.82	.84	.79	.80	.84	.80	.90
Umiliazione/Rifiuto	5	.83	.81	.86	.81	.82	.85	.79	.82	.86	.80	.87
Ansia da prestazione	4	.64	.61	.65	.67	.67	.63	.58	.65	.65	.63	.79
Ossessioni e compulsioni	10	.81	.80	.77	.79	.79	.82	.84	.80	.80	.82	.95
Sintomi fisici: Totale	12	.83	.80	.81	.82	.80	.87	.84	.80	.85	.83	.93
Panico	7	.69	.65	.64	.72	.65	.77	.66	.65	.73	.69	.92
Tensione/Irrequietezza	5	.77	.71	.77	.75	.76	.77	.81	.74	.77	.78	.82
Evitamento del pericolo	8	.77	.75	.82	.73	.69	.76	.76	.73	.79	.74	.77

Figura 3. Caratteristiche del coefficiente alfa di Cronbach del campione normativo studiato.

(Fonte: Manuale del Multidimensional Anxiety Scale For Children 2nd Edition © 2017).

Nella tabella 5 sono inoltre visualizzate le differenze medie (la differenza di punti T tra le somministra-zioni di ciascun soggetto ponderata sui diversi cam-pioni) e gli intervalli di confidenza al 95%. Questi risultati suggeriscono che i punteggi dello strumento MASC 2-SR sono rimasti molto stabili (è opportuno considerare come l'intervallo tra una somministrazione e l'altra non sia stato lun-go, ovvero una media di circa 10 giorni).

**Tabella 5:** Stabilità e attendibilità test-retest; punteggi T della MASC 2-SR

Scale MASC 2-SR	r ottenuto	Tempo 1		Tempo 2		Differenza (T 2 - T 1) % degli intervistati			Diff M	DS	95% IC	
		M	DS	M	DS	<-10 punti T	Da -10 a 10 punti T	>10 punti T			LI	LS
Punteggio Totale	.94	45.8	7.7	45.7	7.6	3.9	94.8	1.3	.1	2.8	-.60	.70
Ansia da separazione/Fobie	.93	48.0	7.8	48.5	6.9	.0	100.0	.0	-.4	3.0	-1.11	.24
Indice GAD	.90	49.6	8.5	50.3	6.6	1.3	97.4	1.3	-.8	3.9	-1.68	.12
Ansia sociale: totale	.94	49.6	7.4	50.1	6.1	1.3	98.7	.0	-.5	2.6	-1.07	.12
Umiliazione/Rifiuto	.88	50.1	6.9	50.8	5.7	1.3	98.7	.0	-.7	3.2	-1.45	.03
Ansia da prestazione	.95	49.1	8.6	49.1	7.7	.0	100.0	.0	.0	2.6	-.56	.64
Ossessioni e compulsioni	.94	42.2	6.1	41.0	5.3	.0	100.0	.0	1.2	2.1	.76	1.71
Sintomi fisici: totale	.95	50.6	8.5	50.9	7.4	.0	100.0	.0	-.3	2.8	-.94	.32
Panico	.95	48.6	9.3	48.8	8.2	.0	100.0	.0	-.2	3.0	-.89	.47
Tensione/Irrequietezza	.90	52.5	7.7	52.9	6.7	1.3	98.7	.0	-.4	3.4	-1.17	.38
Evitamento del pericolo	.91	44.7	8.4	43.7	6.6	.0	100.0	.0	1.0	3.6	.21	1.84

**Figura 4. Caratteristiche dell'attendibilità e della stabilità nel campione normativo studiato.**  
(Fonte: Manuale del Multidimensional Anxiety Scale For Children 2nd Edition © 2017).

Per quanto riguarda la validità, cioè la capacità dello strumento, di misurare in modo efficace il costrutto psicologico dell'ansia, nelle sue diverse dimensioni, sono state effettuate inizialmente una serie di analisi della covarianza, cioè AN-COVA e di MANCOVA al fine di valutare la capacità dei punteggi ottenuti di distinguere tra gruppi clinici e popolazione generale. L'analisi di tipo ANCOVA è stata realizzata al fine di evitare l'effetto della multicollinearità degli item; le analisi MANCOVA, invece, sono state utilizzate per le scale e un'altra per le sottosca-le. L'appartenenza al gruppo è stata considerata come variabile indipendente ca-tegoriale, mentre tutte le restanti variabili (genere, età che si intende valutare e livello socio-economico) hanno rappresentato le covariate. Le medie dei punteg-gi ottenuti sulle scale della MASC 2 sono state ricalcolate in base alle covariate. Per controllare gli errori di tipo I che possono verificarsi con più analisi, è stato utilizzato per tutti gli F-test un criterio più conservativo di  $p < .01$ . La tabella 6, di Figura 5, fornisce un elenco completo dei gruppi target e di confronto, per ogni scala dello strumento MASC 2. Per ciascun confronto è stato calcolato l'effect si-ze attraverso la *d di Cohen*<sup>10</sup>.

10 Per valutare l'effetto di un intervento o terapia si usa l'indicatore *Effect Size* (*Ampiezza dell'effetto*) che si definisce come: "la misura statistica della dimensione di un effet-to che può essere relativo alla differenza tra gruppi o all'associazione tra variabili". Es-so indica quanto due medie e relative curve, differiscono tra loro. Per il calcolo dell'ef-fect size viene comunemente utilizzata la *d di Cohen*. Il risultato che si ottiene dalla *d*

L'effetto di appartenenza a un gruppo è risultato significativo ( $p < .01$ ) per tutte le scale. I gruppi target avevano punteggi significativamente più alti, nei contrasti pianificati, con pochissime eccezioni rispetto al gruppo della popolazione generale. Per tutti i confronti, l'effect size è risultato da moderato a grande (MASC 2-SR  $d = .57-1.81$ ; MASC 2-G  $d = .26-3$ ) con l'eccezione della sottoscala di Evitamento del pericolo. È importante sottolineare che le analisi dei dati di supporto hanno riscontrato grandi differenze tra il gruppo target e gli altri gruppi clinici (MASC 2-SR  $d = .95-2.20$ ; MASC 2-G  $d = 1.33-3.1$ ). Infine, sono stati trovati effect size che variano da un effetto di tipo medio a un effetto di dimensioni grandi tra un dato disturbo d'ansia e gli altri (MASC 2-SR  $d = .75-2.19$ ; MASC 2-G).

**Tabella 6:** Gruppo target e gruppi di confronto per l'analisi della validità discriminante

Scale MASC 2	Gruppo target	Gruppi di confronto per i contrasti		
		Confronto 1	Confronto 2	Confronto 3
Punteggio Totale	Disturbo d'ansia da separazione Disturbo d'ansia generalizzata Fobia sociale Disturbo di panico	Popolazione generale	Disturbo ossessivo-compulsivo Depressione ADHD	n.a.
Ansia da separazione/ Fobie	Disturbo d'ansia da separazione	Popolazione generale	Disturbo ossessivo-compulsivo Depressione ADHD	Disturbo d'ansia generalizzata Disturbo di panico Fobia sociale
Indice GAD	Disturbo d'ansia generalizzata	Popolazione generale	Disturbo ossessivo-compulsivo Depressione ADHD	Disturbo d'ansia da separazione Disturbo di panico Fobia sociale
Ansia sociale: totale				
Umiliazione/Rifiuto	Fobia sociale	Popolazione generale	Disturbo ossessivo-compulsivo Depressione ADHD	Disturbo d'ansia da separazione Disturbo d'ansia generalizzata Disturbo di panico
Ansia da prestazione				
Ossessioni e compulsioni	Disturbo ossessivo-compulsivo	Popolazione generale	Depressione ADHD	Disturbo d'ansia da separazione Disturbo d'ansia generalizzata Fobia sociale Disturbo di panico
Sintomi fisici: totale				
Panico	Tutti i gruppi clinici	Popolazione generale	n.a.	n.a.
Tensione/Irrequietezza				
Evitamento del pericolo	Tutti i gruppi clinici	Popolazione generale	n.a.	n.a.

Legenda. n.a.= non applicabile.

**Figura 5. Analisi della validità e gruppi di confronto del campione normativo studiato.**  
(Fonte: Manuale del Multidimensional Anxiety Scale For Children 2nd Edition © 2017).

## Conclusioni

La scuola può svolgere un'importante funzione di aiuto per il bambino, il giovane o studenti adolescenti, che si trovano in particolari difficoltà, oltre a fornire occasioni individuali e collettive di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze. I problemi della crescita e dello sviluppo adolescenziale, infatti, non pos-

di Cohen nelle ricerche che vengono effettuate è solitamente compreso tra 0 e 1. Cohen stesso descrisse il "significato" del risultato che doveva essere considerato: basso per valori attorno allo 0,2, medio per valori attorno allo 0,5, ed elevato per valori attorno allo 0,8.

sono non manifestarsi a scuola, attraverso sia comportamenti sia carenze di rendimento. Gli insegnanti, quindi, si trovano a volte di fronte a studenti che oltre a problemi di profitto insufficiente, risultano anche demotivati o con problemi di comportamento, trasgressivi (arroganti, irrequieti o aggressivi) o, all'opposto, ritirati (isolati, timidi e diffidenti), dimostrando difficoltà d'inserimento sociale con i compagni o di rapporto con gli insegnanti. Questi, si trovano perciò inevitabilmente a confrontarsi anche con gli aspetti psicologici dei propri studenti, dall'ansia da esame alla fobia della scuola, problemi non infrequenti in adolescenza, o con le manifestazioni scolastiche della depressione, in cui la tristezza, il pessimismo, l'umore cupo, il ritiro in sé stessi e la mancanza di interessi si riflettono sull'apprendimento e quindi sul rendimento scolastico.

La letteratura specialistica avverte che le correlazioni tra le autovalutazioni degli alunni e le valutazioni da parte degli adulti per quanto riguarda ad esempio problematiche legate alla depressione e all'ansia sono estremamente basse (Worchel et al., 1990). In generale i coefficienti di correlazione tra bambini-insegnanti sono più bassi che tra bambini-genitori. Tuttavia, quando i genitori valutano i loro figli, i coefficienti sono ben al di sopra dell'auspicabile livello di 0,30 per depressione e ansia. In tale prospettiva un dialogo complementare tra insegnate e caregiver primario dovrebbe aumentare la possibilità di individuazione precoce di eventuali situazioni a rischio.

L'importanza di fronteggiare sin dalla comparsa dei primi sintomi di disagio scolastico, riflesso nell'incapacità di adattarsi alle norme scolastiche, rappresenta il mezzo per migliorare il benessere degli studenti e quindi ridurre le difficoltà di adattamento alla vita scolastica e quindi alla costruzione dell'identità personale e sociale degli stessi studenti. Il malessere e il disagio dei giovani studenti, quindi, si possono fronteggiare attraverso la scoperta e la qualificazione-quantificazione di stati precoci dell'ansia che rappresenta l'elemento alla base di molte delle situazioni di disagio psicologico e comportamentale. Allo scopo, quindi, occorre anche considerare che una formazione, anche non professionale, dei docenti e dirigenti della scuola sugli specifici aspetti psicologici, forme e manifestazioni fisiche e psichiche, collegati all'ansia, alle fobie e alle paure<sup>11</sup>.

La promozione del benessere richiede, perciò, di assumere una nuova prospettiva, per prevenire comportamenti a rischio, che si indirizza verso il possesso di risorse e competenze tali da poter compiere scelte comportamentali consapevoli, in particolare, e del benessere-salute, in generale.

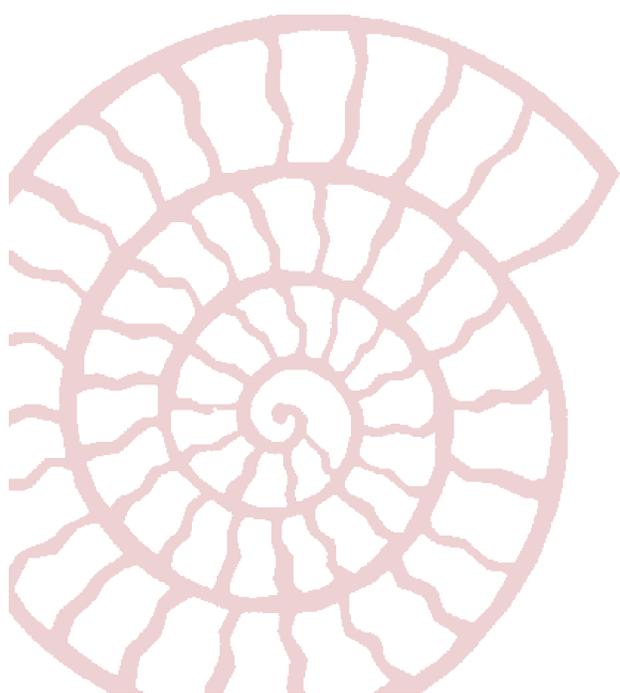
Una persona capace di occuparsi del proprio benessere possiede un buon livello di autostima, fiducia nel proprio controllo personale, considerazione verso gli altri, e possesso di Life Skills come indicato dalla Organizzazione Mondiale della salute.

11 Cfr. DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 60, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00068) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). Decreto ministeriale del10-agosto-2017- *Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici*.

## Riferimenti bibliografici

- Adamson, P. (2013), *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview*, Innocenti Report Card no. 11, UNICEF United Kingdom, <https://www.unicef-irc.org/publications/683/>.
- Albarello, F., Crisp, R., & Rubini, M. (2017), *Promoting beliefs in the inalienability of human rights by attributing uniquely human emotions through multiple categorization*. *Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1346581>
- Arnett, J. J. (2012), *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Barrett, P., Turner, C. (2001), *Prevention of anxiety symptoms in primary school children", Preliminary results from a universal school-based trial*, *The British Journal of Clinical Psychology*, Vol.40/ 4, pp. 399–410.<http://doi.org/10.1348/014466501163887>
- Beesdo-Baum, K. & Knappe, S. (2012), *Developmental epidemiology of anxiety disorders*, *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 21, 457–478.
- Choi, A. (2018), *Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors*, OECD Education Working Papers, No. 169, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/41576fb2-en>
- Corrieri, S. et al. (2014), *School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review*, *Health Promotion International*, Vol. 29/3, pp. 427–41, [www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23376883](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23376883).
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., *Designing and Conducting Mixed Method Research*, Sage, Thousand Oaks, 2011.
- Durlak, J.A et al. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, *Child Development*, Vol. 82/1, pp. 405–432, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Herzig-Anderson, K., Colognori, D., Fox, J. K., Stewart, C. E., & Masia Warner, C. (2012), *School-Based Anxiety Treatments for Children and Adolescents*, *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(3), 655–668. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2012.05.006>
- Kahneman, D., Deaton, A. (2010), *High income improves evaluation of life but not emotional well-being*, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 107/38, pp. 16489–93, <https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107>.
- Keeley, M. L., & Storch, E. A. (2009), *Anxiety Disorders in Youth*, *Journal of Pediatric Nursing*, 24(1), 26–40. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2007.08.021>
- Melchiori F., Autoefficacia nella promozione dell'attività sportiva: meta-interpretazione per la definizione del modello concettuale di ricerca, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Volume II n.1/2018, ISBN 978-88-6022-344-9
- Melchiori R., Melchiori F. (2017), *Le narrazioni interpersonali nel processo di valutazione psicologica. Uno studio di caso* In Margiotta U. (a cura di). *Trasformazioni dell'educazione: prospettive di ricerca*, *Formazione & Insegnamento*. Numero monografico XV(1), 427-440. Lecce, Pensa MultiMedia. ISSN 1973-4778.
- Morgan, A., Currie, C., Due, P., Nic Gabhainn, S., Rasmussen, M., Samdal, O., Smith, R. (2007), *Mental well-being in school-aged children in Europe: Associations with social cohesion and socioeconomic circumstances*, HSBC Forum background paper, [www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0006/74751/Hbsc\\_Forum\\_2007\\_mental\\_well-being.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/74751/Hbsc_Forum_2007_mental_well-being.pdf).
- Neil, A.L., Christensen, H. (2009), *Efficacy and effectiveness of school-based revention and early intervention programs for anxiety*, *Clinical Psychology Review*, Vol. 29/3, pp. 208–15, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.002>.
- OECD (2015a), *Health at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance-2015-en](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en).
- OECD (2015b), *Skills for Social Progress; The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD (2015c), *How's Life? 2015: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris. [http://dx.doi.org/10.1787/how\\_life-2015-en](http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en).

- OECD (2015d), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.
- OECD (2016), *Trends Shaping Education 2016*, OECD Publishing, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2016-en](http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en).
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- Paloscia, C., Giangregorio, A., Guerini R. e Melchiori F. (2017), *MASC 2, Multidimensional Anxiety Scale for Children – Second Edition*, John S. March, (Adattamento italiano a cura di), Editore Hogrefe.
- Pollard, E. L., Lee, P. D. (2003), *Child well-being: A systematic review of the literature*, Social Indicators Research, Vol. 61/1, pp. 59–78, <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>.
- Reiss, F. (2013), *Socio-Economic Inequalities and Mental Health Problems in Children and Adolescents: A Systematic Review*, Social Science and Medicine, 90, 24-31.
- Wang, F., Hannafin, M. J. (2005), *Design-based research and technology-enhanced learning environments*, Educational Technology Research and Development, 53(4), 5-23.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017), *School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis*, *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>
- WHO (2016), *Growing up unequal: Gender and socio-economic differences in young people's health and well-being*, [www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0014/303440/HSBC - No.7-Growing-up-unequal-PART-1.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0014/303440/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-PART-1.pdf?ua=1).
- Wiseman JI., McLeod, J., Zubrick, SR. (2007), *Promoting mental health and well-being: integrating individual, organisational and community-level indicators*, *Health Promot J Austr.* Dec;18(3):198-207. PMID:18201162.
- Worchel F., Hughes J., Hai, B., Stanton S., Stanton H. e Little V. (1990), *Evaluation of subclinical depression in children using self-, peer-, and teacher-report measures*, «*Journal of Abnormal Child Psychology*», vol. 18. pp. 271-282.





# Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto

## How to inform students about summative assessment. Strategies to make formative the mark

---

Davide Parmigiani

Università di Genova - [davide.parmigiani@unige.it](mailto:davide.parmigiani@unige.it)

Luca Boni

Insegnante di scuola primaria, Albenga (SV) - [luca.boni.lb@gmail.com](mailto:luca.boni.lb@gmail.com)

Ilenia Cusinato

Insegnante di scuola primaria, Sestri Levante (GE) - [ilenia.cusinato@gmail.com](mailto:ilenia.cusinato@gmail.com)

### ABSTRACT

The summative assessment is known, mainly in the upper secondary school, as the grade that the teachers give after an oral, written or practical examination. Sometimes, the teachers talk and debate with the pupils, sometimes the pupils are only informed without underlining any formative aspects. If the teachers tell and discuss the summative assessment with the pupils, they can activate several formative values which can remain latent and hidden. This situation can rise misunderstandings and the assessment cannot trigger metacognitive and self-reflective processes. This experimental study was aimed at verifying that the organization of modalities of grade's communication among teachers, pupils and parents can foster and enhance a better comprehension of the assessment and start meaningful formative processes.

La valutazione sommativa è meglio conosciuta, soprattutto nella scuola secondaria di II grado, come il voto che viene assegnato dopo una verifica orale, scritta o pratica. Talvolta gli insegnanti accompagnano la comunicazione del voto con dialoghi o discussioni con gli studenti talora, invece, il voto viene comunicato in maniera asciutta senza la valorizzazione degli aspetti formativi. A seconda di come viene raccontata e dialogata la valutazione sommativa, possono essere attivate quelle valenze formative che il voto porta con sé ma che possono rimanere latenti e nascoste. Ciò può far nascere incomprensioni e la valutazione rischia di non innescare processi autoriflessivi e metacognitivi. Questo studio sperimentale ha avuto l'obiettivo di verificare che la strutturazione di modalità di esplicazione del voto fra insegnanti, studenti e famiglie favorisce una migliore comprensione della valutazione e origina processi formativi significativi.

### KEYWORDS

Summative assessment, formative assessment, upper secondary school.  
Valutazione sommativa, valutazione formativa, scuola secondaria di II grado.

- \* L'articolo è stato elaborato congiuntamente dagli autori. In particolare, Davide Parmigiani ha redatto i paragrafi 3 e 4; Luca Boni ha redatto i paragrafi 2 e 6; Ilenia Cusinato ha redatto i paragrafi 1 e 5.

## 1. Introduzione

Questa ricerca si concentra sulle modalità e le valenze della valutazione a scuola e sulle azioni didattiche a essa correlate. Come è noto, la valutazione è multiprospettica e, quindi, racchiude in sé un'ampia gamma di sfaccettature e significati. Lo studio che presentiamo in questo articolo evidenzia la complessità del processo valutativo scolastico, in particolare, nella scuola secondaria di II grado. In tale contesto, la valutazione sommativa è meglio conosciuta come il voto che viene assegnato dopo una verifica orale, scritta o pratica. In esso, si coagulano valutazioni differenti riferite alle conoscenze, alle abilità o, anche, alle competenze. Talvolta gli insegnanti accompagnano la comunicazione del voto con dialoghi o discussioni con gli studenti talora, invece, il voto viene comunicato in maniera asciutta senza la valorizzazione degli aspetti formativi. A seconda di come viene raccontata e dialogata la valutazione sommativa, possono essere attivate quelle valenze formative che il voto porta con sé ma che possono rimanere latenti e nascoste. Ciò può far nascere incomprensioni e la valutazione rischia di non innescare processi autoriflessivi e metacognitivi.

Da tali premesse, risalta il fatto di come la valutazione sommativa necessiti di un'attenzione particolare, all'interno dei processi formativi degli studenti. Questa ricerca si pone nell'ottica di analizzare e arricchire il momento in cui la valutazione di una verifica viene comunicata al discente da parte del docente, nella consapevolezza che la sua comprensione non possa essere delegata a un semplice voto. Tale studio nasce, perciò, dall'esigenza di capire quali siano le modalità più adeguate per comunicare gli esiti della valutazione agli studenti, facendo in modo che ne comprendano e ne distinguano gli oggetti (conoscenze, abilità o competenze). Essa può considerarsi efficace, infatti, quando, attraverso la comprensione degli elementi coinvolti, permette agli studenti di attivare processi metacognitivi sul proprio apprendimento. A tal fine, sono stati proposti, ai docenti partecipanti, strumenti di comunicazione alternativi con lo scopo di rendere la comunicazione della valutazione il più significativa possibile.

## 2. La valutazione sommativa e la valutazione formativa: due aspetti del medesimo processo

Riflettere e fare ricerca sulla valutazione a scuola, significa porsi una domanda fondamentale: Perché si valuta? Quali funzioni sono assegnate al momento valutativo? La valutazione sommativa e la valutazione formativa sono l'espressione di due risposte diverse, ma contigue, a questa stessa domanda.

La valutazione in funzione sommativa può essere definita come l'indicazione dei livelli raggiunti dall'alunno in un determinato momento. In questo caso, viene sottolineato l'aspetto relativo alla misurazione intesa «come accertamento del profitto, [in modo da] definire le prestazioni degli allievi e apprezzarle secondo una gamma di valori» (Becchi, 1995, p. 5). In genere, la funzione sommativa della valutazione comprende la documentazione inerente il superamento di esami, prove, interrogazioni o concernente il profitto nelle tappe intermedie e finali di un corso di studi. Tale documentazione è spesso identificata da un indice sintetico (voti o livelli) che fa riferimento a uno o più aspetti dell'apprendimento: conoscenze, abilità e competenze. Sebbene il voto attribuito a una verifica rappresenti la modalità più conosciuta della valutazione sommativa, essa non è assimilabile solo al voto. È sufficiente che un insegnante dica a un alunno: "Bravo, sei riuscito a svolgere questo compito in modo preciso". Questa breve frase, nono-

stante sia stata espressa e comunicata in un contesto informale, assume e denota aspetti sommativi in quanto indica all'alunno un traguardo raggiunto.

La valutazione sommativa può essere conclusiva, vale a dire, espressa al termine dell'anno scolastico, o parziale, comunicata nel corso dell'anno scolastico. In questo secondo caso, sebbene si concentri sui livelli raggiunti, essa presenta anche degli aspetti formativi che, però, possono rimanere impliciti o inespressi, in quanto dipendono dalle modalità di comunicazione della valutazione.

La valutazione formativa può essere definita come «una informazione comunicata all'alunno finalizzata al cambiamento delle sue strategie di studio con l'obiettivo di migliorare il suo apprendimento» (Shute, 2008, p. 154). La valutazione formativa accompagna le diverse fasi del processo valutativo e ha lo scopo di fornire un feedback all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo didattico (Scriven, 1967; Parmigiani, 2016). Questo tipo di valutazione si compie durante lo sviluppo e la realizzazione di un processo o intervento educativo, quindi viene effettuata in itinere con funzioni di regolazione e monitoraggio. Per tale motivo, viene definita valutazione *goal free*, poiché è sganciata dagli obiettivi, ma si preoccupa che la valutazione sia funzionale alla formazione dello studente (Weurlander et al., 2012; Wiliam, 2011; Cizek e Andrade, 2010; Heritage, 2010; McMillan, 2007; Bell e Cowie, 2001; Torrance e Pryor, 1998; Wiliam e Black, 1996; Sadler, 1989). Il fine della valutazione formativa diventa quello di avviare procedure orientate a fornire ai partecipanti feedback circa il loro operato e le loro intenzioni al fine di un riorientamento migliorativo (Bondioli e Ferrari, 2008, pp. 20-21).

La caratteristica essenziale della valutazione sommativa è rappresentata da un giudizio sull'apprendimento dello studente al fine di evidenziarne gli esiti. Invece, è «formativa qualsiasi valutazione che aiuta l'alunno a imparare e a svilupparsi, detto in altre parole, egli partecipa alla regolazione degli apprendimenti e dello sviluppo nella direzione di un progetto educativo» (Perrenoud, 1991 citato da Dionisi e Tadiello, 2007, p. 34). La valutazione sommativa tende a definire, a precisare e a specificare un punto di arrivo mentre quella formativa tende a modificare, a monitorare e a trasformare il percorso per giungere a un esito.

La contiguità di questi due processi è data dal fatto che gli insegnanti, gli alunni e le famiglie necessitano, da un lato, di conoscere gli sviluppi dell'apprendimento attraverso una certificazione degli esiti; dall'altro, è necessario accompagnare e costellare il percorso didattico di momenti formativi al fine di sollecitare meccanismi di adattamento e regolazione metacognitiva (Giannandrea, 2009). Castoldi (2012) individua due logiche fondamentali con cui considerare la valutazione in ambito scolastico: da un lato, la logica di controllo, finalizzata ad accertare e attestare determinati risultati, dall'altro, la logica di sviluppo finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati; quest'ultima logica si fonda su una integrazione ricorsiva tra momento formativo e momento sommativo.

Inoltre, Wininger (2005) afferma che la valutazione sommativa e formativa, insieme, possono diventare strategie didattiche da offrire all'alunno per aiutarlo a sviluppare un processo di autovalutazione e di auto-orientamento, teso a sviluppare al meglio le proprie potenzialità. In particolare, egli presenta una sorta di unione – l'autore dice un "marriage" – fra la valutazione sommativa e quella formativa e la definisce "formative summative assessment". Essa consiste nello stretto collegamento fra gli aspetti quantitativi, tipici della valutazione sommativa, e quelli qualitativi, specifici di quella formativa. In questa prospettiva, l'insegnante deve fare in modo che i feedback di tipo numerico (il voto) siano sempre rigorosamente rapportati con quelli dialogici.

Sulla base di queste considerazioni, abbiamo individuato alcune strategie valutative che intendono armonizzare gli aspetti sommativi e formativi della valu-

tazione, come suggerito da Black e Wiliam (1998) con la loro teoria sul *balanced assessment*. La questione centrale della valutazione, e di questa ricerca, non è opzionare uno dei due aspetti eliminando l'altro ma, piuttosto, armonizzare le due prospettive in modo che possano risaltare le prerogative positive di entrambe in modo da affrontare il problema della comunicazione del voto agli studenti (e alle famiglie), così da rendere tale comunicazione utile a futuri sviluppi formativi delle attività di insegnamento-apprendimento.

### 3. Il disegno della ricerca

#### 3.1. Gli obiettivi e la domanda di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca è partito dall'esigenza di individuare, strutturare e sperimentare modalità alternative di comunicazione del voto in modo che gli insegnanti potessero, da un lato, esplicitare le motivazioni e gli indicatori utilizzati per elaborare la valutazione sommativa e, dall'altro, supportare e armonizzare gli aspetti formativi con quelli sommativi. Di conseguenza, nel corso della ricerca, abbiamo avuto modo di verificare la validità e la coerenza didattica di tali strategie comunicativo-dialogiche.

Nella fattispecie, abbiamo configurato la domanda di ricerca nei seguenti termini: come evolve la comprensione e l'interpretazione del voto ricevuto da parte degli alunni (e delle famiglie), attraverso l'utilizzo di strategie comunicativo-dialogiche? In particolare, gli alunni riescono a comprendere se e in che misura la valutazione ricevuta si riferisce alle conoscenze, alle abilità o alle competenze? Conseguentemente, abbiamo così definito l'ipotesi di ricerca: l'utilizzo di strategie comunicativo-dialogiche, migliora la comprensione e l'interpretazione del voto ricevuto da parte degli alunni (e delle famiglie) e gli alunni riescono a comprendere se e in che misura la valutazione ricevuta si riferisce alle conoscenze, alle abilità o alle competenze. L'ipotesi nulla ( $H_0$ ) è che l'utilizzo della scheda, presentata nel paragrafo 3.2.2, non incida sulla comprensione della valutazione.

#### 3.2. Il contesto, i partecipanti, la procedura e gli strumenti

##### 3.2.1. Il contesto e i partecipanti

Abbiamo deciso di concentrarci sulla scuola secondaria di II grado per due motivi. Innanzitutto, la valutazione sommativa rappresenta un momento importante della vita scolastica, in quanto attesta il successo o l'insuccesso scolastico dell'alunno da parte dell'insegnante. Attraverso il voto, l'insegnante informa l'alunno su ciò che sa o che non sa, su ciò che sa fare o che non sa fare. Secondariamente, la valutazione sommativa possiede molte potenzialità formative poiché può indirizzare e sostenere lo studio degli alunni. Ciò, però, può avvenire se gli aspetti sommativi vengono accompagnati e armonizzati con quelli più propriamente formativi: discussioni, dialoghi fra pari, ecc. Se la valutazione sommativa rimane isolata, gli aspetti formativi vengono lasciati al caso e delegati all'alunno e alle loro famiglie.

A tal fine, è stata individuata una classe terza di un istituto tecnico ligure per la quale il dirigente scolastico aveva sostenuto l'esigenza di esplicitare al meglio le modalità di comunicazione del voto, al fine di limitare i rischi di abbandono scolastico. In tale classe, infatti, la valutazione formativa in itinere veniva sviluppata in modo differente da parte dei docenti e non veniva progettata in modo espli-

cito. I partecipanti sono stati, dunque, i 14 alunni della classe insieme alle rispettive famiglie. I dieci insegnanti della classe hanno collaborato e fatto in modo che la sperimentazione potesse svilupparsi nel corso dell'anno scolastico 2015/16.

### 3.2.2. La procedura

Lo studio è stato condotto mediante un disegno pre-sperimentale con un gruppo naturale (la classe) con pre-test e post-test. In particolare, abbiamo effettuato i seguenti passaggi:

- innanzitutto, è stato realizzato un focus group con gli studenti, per identificare la terminologia con cui essi definiscono e riconoscono le conoscenze, le abilità e le competenze;
- sono stati elaborati un questionario e un'intervista mirati a evidenziare il livello di comprensione della valutazione sommativa da parte degli studenti; tali strumenti hanno rappresentato il pre-test;
- è stata strutturata, insieme agli insegnanti, una scheda per accompagnare la valutazione sommativa da consegnare agli alunni e ai genitori; gli insegnanti, per un mese e mezzo, dopo ogni verifica scritta o orale, hanno comunicato la valutazione allo studente accompagnandola con tale scheda; la scheda ha previsto l'esplicitazione della valutazione in termini di conoscenze, abilità e competenze (vedi fig. 1);
- al termine di questo periodo, gli studenti hanno compilato nuovamente il questionario e sono stati sottoposti a una seconda intervista centrata sulla valutazione dell'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti; i genitori sono stati intervistati solo in questa fase sempre sulla valutazione dell'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti.

	conoscenze	abilità	competenze
	Ti ricordi molto bene la teoria che hai studiato	Sai fare perfettamente gli esercizi e hai messo in pratica la teoria che hai studiato	Sai fare ottimi collegamenti logici fra i concetti e sei riuscito a risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati
	Ti ricordi abbastanza bene la teoria che hai studiato	Sai fare abbastanza bene gli esercizi e hai messo parzialmente in pratica la teoria che hai studiato	Sai fare discreti collegamenti logici fra i concetti e sei riuscito solo parzialmente a risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati
	Non ti sei ricordato adeguatamente la teoria che hai studiato	Hai avuto difficoltà nel fare gli esercizi e non sei riuscito a mettere in pratica la teoria che hai studiato	Hai avuto difficoltà nel fare collegamenti logici fra i concetti e non sei riuscito a risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati
cosa fare dopo			

Fig. 1 – La struttura della scheda utilizzata per raccontare la valutazione sommativa

Attraverso la scheda, gli insegnanti hanno accompagnato la valutazione sommativa per esplicitarla al meglio. Il voto finale di una verifica, ad esempio 7, veniva chiarito, indicando i diversi livelli relativi alle conoscenze, alle abilità o alle

competenze. In questo modo, da un lato, gli insegnanti erano “costretti” a delineare gli aspetti della verifica e, dall’altro, alunni e genitori potevano capire e distinguere a quale di questi fattori era riferito il voto. Le parole indicate nella tabella, sono state ricavate dai focus group con gli alunni, in modo che venissero utilizzati termini comprensibili da loro. Ciò significa che, da un punto di vista scientifico, la terminologia non risulti corretta (ad es. le competenze non sono rappresentate esclusivamente dai “collegamenti logici”) però è risultata comprensibile dagli alunni.

### 3.2.3. Gli strumenti

Abbiamo realizzato due focus group con 7 alunni ciascuno. Ciascun focus ha previsto domande-stimolo che hanno permesso agli alunni di esplicitare le loro idee di conoscenza, abilità e competenza. Le modalità di conduzione dei focus group hanno ricalcato quelle presentate da Migliorini e Rania (2001).

Il questionario era strutturato in 4 aree:

1. “Come mi preparo”, indirizzata a evidenziare come lo studente studia per le verifiche, concentrandosi maggiormente sulle conoscenze, abilità e/o competenze;
2. “Per me è importante che”, indirizzata a esplicitare le credenze dello studente riguardanti l’importanza delle conoscenze, abilità e/o competenze nelle diverse discipline;
3. “Per il professore è importante che”, indirizzata a esplicitare le credenze dello studente, riguardanti ciò che i diversi professori ritengono importante per le loro discipline in termini di conoscenze, abilità e/o competenze;
4. “Capire il voto”, indirizzata a esplicitare la comprensione del voto da parte degli studenti in termini di conoscenze, abilità e/o competenze.

Ogni area era composta da 10 item, uno per ciascuna disciplina; ogni item era strutturato su una scala a 4 livelli. Nella tabella 1 viene riportata la struttura del questionario con alcune esemplificazioni di item.

Area	Esempio di item	Alternative di risposta	Livelli della scala
Come mi preparo	Domani c'è una verifica di ITALIANO. Come pensi di prepararti? (Rispondi indicando quanto ti senti vicino alle seguenti affermazioni)	Studio accuratamente la teoria	4 = Vicinissimo 3 = Abbastanza vicino 2 = Abbastanza lontano 1 = Lontanissimo
		Faccio molti esercizi mettendo in pratica la teoria	
Per me è importante che	Secondo te, in una verifica di STORIA è importante che ci siano domande, esercizi o prove per vedere se... (Rispondi indicando quanto ti senti vicino alle seguenti affermazioni)	Ti ricordi la teoria che hai studiato	4 = Vicinissimo 3 = Abbastanza vicino 2 = Abbastanza lontano 1 = Lontanissimo
		Sai fare degli esercizi mettendo in pratica la teoria che hai studiato	
		Sai fare collegamenti logici fra i concetti per risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati a lezione	
Per il professore è importante che	Nella verifica di MATEMATICA, per il prof è più importante che... (Rispondi indicando quanto sono vere le seguenti affermazioni)	Tu sia capace di utilizzare termini specifici per esprimere una definizione precisa dell'argomento	4 = E' verissimo 3 = E' abbastanza vero 2 = Non è molto vero 1 = Non è per niente vero
		Tu sia in grado di mettere in pratica quanto hai studiato	
		Tu sappia fare collegamenti logici fra i concetti per far fronte a situazioni e esercizi diversi da quelli già affrontati a lezione	
Capire il voto	Vedere parte strutturata dell'intervista		

Tab. 1 – La struttura del questionario

L'intervista è stata suddivisa in due parti, una strutturata e una semistrutturata. La parte strutturata era mirata a esplicitare al meglio la quarta area del questionario ed è stata presentata agli alunni sia nel pre-test che nel post-test. In particolare, abbiamo posto la seguente questione: "In genere, nelle verifiche, i professori inseriscono domande, esercizi o prove per vedere se

1. Ti ricordi la teoria che hai studiato.
2. Sai fare degli esercizi mettendo in pratica la teoria che hai studiato.
3. Sai fare collegamenti logici fra i concetti per risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati.

Il voto che il prof di (materia) ti dà si riferisce a uno o più di questi aspetti. Quando ricevi un voto riesci a capire se si riferisce a ...?"

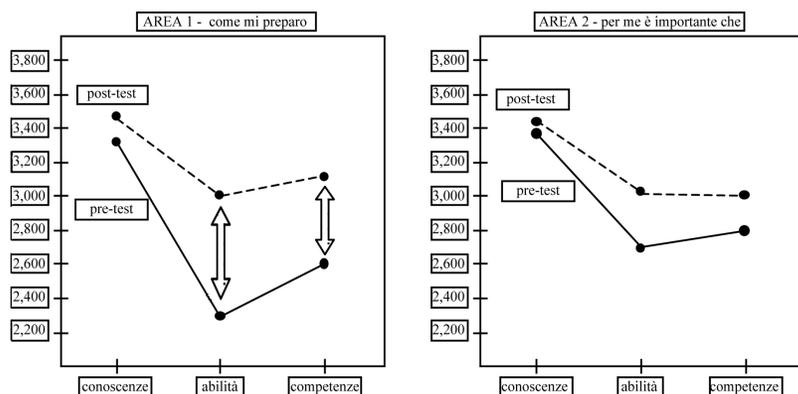
Gli studenti rispondevano per ogni disciplina indicando: 4 = completamente; 3 = molto; 2= poco; 1 = per niente. In questo modo, abbiamo potuto completare la quarta area del questionario.

Invece, la parte semistrutturata dell'intervista era diversa nel pre-test e nel post-test. Prima della sperimentazione, gli alunni potevano commentare e esprimere le loro opinioni se, nel momento in cui gli insegnanti comunicano il voto, riescono a capire a quali dei tre aspetti indicati si riferiscono. Dopo la sperimentazione, è stato chiesto agli alunni una valutazione sull'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti. Gli alunni potevano indicare uno dei seguenti 4 livelli di efficacia della scheda: "molto efficace, abbastanza efficace, poco efficace, per niente efficace" e specificarne le motivazioni. La parte semistrutturata del post-test è stata posta anche alle famiglie con le medesime modalità, per avere un loro feedback sulla valutazione sull'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti.

## 4. I risultati e l'analisi dei dati

### 4.1. I dati quantitativi: il questionario

Innanzitutto, è stata controllata l'affidabilità del questionario attraverso l'analisi dell'  $\alpha$  di Cronbach fra gli item compresi nelle singole aree del questionario. Nello specifico, l'  $\alpha$  risultante è .959 per l'area 1, .938 per l'area 2, .917 per l'area 3 e .932 per l'area 4, valori che mostrano una buona affidabilità dello strumento.



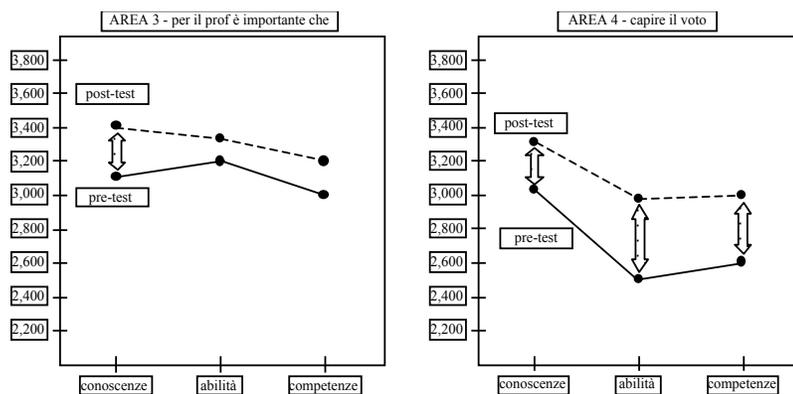


Fig. 2 – L’andamento dei fattori “conoscenze”, “abilità” e “competenze” fra il pre-test e il post-test

Nella figura 2, invece, viene presentato l’andamento dei fattori “conoscenze”, “abilità” e “competenze” comparati fra il pre- e il post-test attraverso l’analisi della varianza per misure ripetute. Le medie delle diverse aree sono specificate nella tabella 2.

fattori	PRE	POST	diff	Media (DS)	diff	Media (DS)	diff	Media (DS)	diff
	Area 1	Area 2							
Conoscenze	pre-test	3,313 (.593)	,153	3,367 (.511)	,051	3,128 (.490)	,274*	3,024 (.406)	,295*
	post-test	3,466 (.392)		3,417 (.467)		3,402 (.385)		3,319 (.275)	
Abilità	pre-test	2,323 (.669)	,715*	2,708 (.531)	,391	3,212 (.439)	,121	2,479 (.482)	,482*
	post-test	3,038 (.703)		3,099 (.717)		3,333 (.494)		2,961 (.418)	
Competenze	pre-test	2,615 (.747)	,509*	2,854 (.916)	,198	3,061 (.585)	,133	2,663 (.561)	,360*
	post-test	3,124 (.734)		3,052 (.724)		3,194 (.576)		3,023 (.464)	

Tab. 2 – Le statistiche descrittive delle aree del questionario

Le differenze fra le medie risultano statisticamente significative dove sono indicate le doppie frecce grigie in verticale nella figura 2 o con l’asterisco nella tabella 2. In particolare, si notano le differenze nell’area 1 (come mi preparo): le abilità e le competenze presentano una differenza di, rispettivamente, ,715\* e ,509\*, che risultano statisticamente significative con  $p < .024$  e  $p < .028$ . Analogamente, nell’area 4 (il voto), sia le conoscenze, le abilità e le competenze presentano una differenza di, rispettivamente, ,295\*; ,482\* e ,360\*, che risultano statisticamente significative con  $p < .013$ ;  $p < .006$  e  $p < .039$ . C’è anche una differenza nell’area 3 (per il prof è importante che), riguardante le conoscenze (diff: ,274\* con  $p < .018$ ). Nell’area 2 (per me è importante che) non vi sono differenze fra il pre- e il post-test, però all’interno del pre-test, inizialmente vi era una differenza statisticamente significativa fra le conoscenze e le abilità che non si presenta più nel post-test. Infine, nell’area 3 (per il prof è importante che) si segnala una differenza generale fra la media dei tre fattori considerati nel loro insieme, dal pre-test al post-test (diff: ,176\* con  $p < .040$ ).

## 4.2. I dati qualitativi: le interviste

In fase di pre-test, abbiamo intervistato gli studenti per indagare sulla loro comprensione dei voti. L'analisi di dati di questo genere «mira a descrivere accuratamente i profili individuali dei soggetti stessi, allo scopo di ricostruire le motivazioni, le "buone ragioni" soggettivamente percepite, alla base del loro agire» (Trincherò, 2002, p. 370). Nel nostro caso l'intento era indagare lo stato iniziale di comprensione del voto prima della sperimentazione, quindi quanto gli studenti riuscissero a comprendere se e in che misura il voto si riferiva alle conoscenze, alle abilità o alle competenze. Per effettuare l'analisi dei dati qualitativi rilevati dalle interviste abbiamo proceduto sviluppando la tecnica della codifica a posteriori del testo. Questa strategia prevede una classificazione in categorie dei segmenti informativi che compongono il materiale raccolto. Tali categorie sono state individuate sviluppando una codifica del testo delle interviste, sulla base dell'individuazione delle unità naturali di significato all'interno dello stesso, le quali sono diventate altrettante unità di codifica (Trincherò, 2002).

La costruzione delle categorie è stata effettuata secondo alcuni passaggi comuni alla procedura:

1. sviluppo di una sintesi del significato dell'intero testo delle interviste; partendo dall'attribuzione di significato all'intero testo mediante una sua lettura generale si è passati all'individuazione delle unità di significato in esso espresse, tali unità sono state individuate in singole frasi dell'intervistato o in segmenti di discorso;
2. costruzione di un sistema di categorie, in cui le unità naturali di significato sono state allocate e, dopo aver individuato il numero di asserti non più riducibili, è stato assegnato un peso a ciascun asserto (da 1 a 3) a seconda della lunghezza/significatività;
3. costruzione di una tabella che raccoglie tutte le categorie individuate e le rispettive unità di significato che sono state assegnate alle diverse categorie. (Trincherò, 2002)

Le categorie che sono state individuate nell'analisi del testo delle interviste agli alunni sono elencate nella tabella 3 suddivise fra funzionali alla comprensione della valutazione e disfunzionali. Inoltre, sono state indicate frasi esemplificative per farne comprendere il significato e il peso totale degli asserti.

Categorie funzionali	esempio	Peso totale
Valutazione formativa sì	lo capisco grazie al fatto che al termine di una verifica o interrogazione il professore fa un quadro generale di come sono andato facendomi capire gli ambiti in cui sono stato andato bene e altri in cui magari ho qualche lacuna da colmare	26
Esplicitazione sì	alla fine della verifica o dell'interrogazione la prof fa un quadro generale dicendoti gli aspetti in cui magari la sai bene, hai studiato bene, l'hai capita e invece anche quegli aspetti in cui magari hai qualche difficoltà sia nel capirla	11
Struttura verifica	la maggioranza delle volte riesco a comprendere il voto e a quale aspetto si riferisce dalle domande che ci sono nella verifica oppure nell'interrogazione	6
Griglie positive	la maggior parte delle volte capisco il voto perché molti prof si basano sui punti delle griglie di valutazione	6
Richiesta spiegazioni	Io sinceramente a volte quando ricevo il voto e non sono d'accordo, mi accorgo di aver fatto gli esercizi giusti chiedo ovviamente spiegazioni al professore per cercare di capire io l'errore che pensavo di aver fatto giusto e invece era sbagliato	5
	totale	54

Categorie disfunzionali	esempio	Peso totale
Autovalutazione indipendente	quando ricevo un voto cerco di capire il perché di quella valutazione	14
Incomprensione criteri	non riesco proprio a comprendere la valutazione, in alcuni casi per esempio non riesco a capire in base a che criteri mi hanno valutata	12
Esplicitazione no	nella maggior parte dei casi non si capisce a quale aspetto è riferito il voto	11
Valutazione formativa no	Ci sono un paio di prof che non ti dicono niente, ti dicono solo il voto oppure dicono che eri insicura	10
Solo conoscenze	quando ci interroga, vuole parola per parola	7
Griglie negative	alcuni prof non seguono per niente le griglie, facendo la media matematica senza magari spiegarci il motivo del voto	5
Voto troppo sintetico	dal voto si può capire ovviamente se l'argomento è sufficiente o no ma non specifica il modo in cui ci si è arrivati	4
Differenze	Se alcuni alunni fanno errori, comunque i prof perdonano questa cosa e cercano di non contarla molto mentre altri alunni che studiano sanno bene le cose magari vengono penalizzati	3
Alcune abilità	in alcune materie si capisce anche dalla capacità di utilizzare la teoria per risolvere esercizi	3
Poche competenze	secondo me viene dato un peso minore alla capacità di fare collegamenti logici	2
Nessuna griglia	A volte i prof hanno un metodo tutto loro per assegnare i voti	1
totale		108

**Tab. 3 – Le categorie individuate nelle interviste pre-test degli alunni**

Le interviste relative al post-test erano finalizzate a raccogliere una valutazione dell'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti. Abbiamo codificato le risposte su 4 livelli di efficacia della scheda: molto efficace, abbastanza efficace, poco efficace, per niente efficace. Gli alunni hanno dimostrato apprezzamento per l'utilizzo della scheda. In particolare, 4 di loro hanno dichiarato che è stata molto efficace mentre 6 alunni hanno detto che è stata abbastanza efficace. Invece, 3 studenti hanno affermato che è stata poco efficace mentre solo uno studente ha detto che non è stata per niente efficace. Risposte molto positive sono arrivate dai genitori: 7 di loro hanno detto molto efficace e 2 abbastanza efficace. Le risposte negative sono state cinque: 4 poco efficace e 1 per niente efficace. Sia gli alunni che i genitori, sia coloro che hanno valutato positivamente o negativamente l'efficacia della scheda, hanno sottolineato comunque l'importanza della parte relativa a "cosa fare dopo" ovvero alla valutazione formativa.

## 5. Discussione

Dall'analisi dei dati, emerge come la comprensione del voto, da parte degli attori coinvolti nell'indagine, si sia evoluta positivamente. Tale conclusione è avvalorata sia dai dati quantitativi, ottenuti tramite il questionario, sia da quelli qualitativi, ricavati attraverso le interviste. Il disegno di ricerca, infatti, si è fondato sulla strategia triangolare compresa nei metodi misti di ricerca (Ortalda, 2013), in particolare, si è riferito alla prima e alla terza variante che prevedono, da un lato, di «confirmare e corroborare i risultati quantitativi con quelli qualitativi» e, dall'altro, di «approfondire le informazioni di tipo quantitativo» (p. 42).

Per quanto concerne il questionario, un primo elemento da segnalare è la sua affidabilità. L'elevato livello di *reliability* (Chiorri, 2010; 2011) ci consente di sostenere che esso potrebbe essere utilizzato in futuro per analizzare sia la compren-

sione del voto ma anche le credenze degli alunni rispetto all'importanza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze.

Dai dati ricavati tramite questo strumento possiamo sottolineare, infatti, che la comprensione del voto sia aumentata su tutti i tre fattori (conoscenze, abilità e competenze), per i quali si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra il pre-test e il post-test dell'area 4, quella relativa a "capire il voto".

Possiamo rimarcare, inoltre, la significatività dell'area 1, il cui oggetto d'indagine era "come mi preparo". In essa emerge che il percorso di apprendimento e la preparazione che gli studenti compiono prima di una verifica, non si concentrano più prevalentemente sulle conoscenze, come avveniva in precedenza, ma su tutti i fattori: la focalizzazione dello studio su abilità e competenze tra pre-test e post-test appare, infatti, aumentata in maniera rilevante. Tale dato ha un duplice significato: da un lato, denota una migliore comprensione dell'oggetto a cui il voto si riferisce e, conseguentemente, una preparazione maggiormente mirata; dall'altro, indica una miglior percezione della rilevanza di questi ultimi due fattori (area 2) che, mentre nel pre-test ricoprivano un ruolo marginale, nel post-test vengono considerati in maniera paritaria alle conoscenze.

Per quanto riguarda l'area 3, "per il professore è importante che", possiamo affermare che le credenze degli alunni su ciò che i professori ritengono importante non sia aumentata per i singoli fattori, bensì è accresciuta nel suo insieme.

Analizzando e discutendo i risultati emersi dal questionario possiamo, perciò, rifiutare l'ipotesi nulla e rispondere positivamente all'ipotesi di ricerca: l'utilizzo di strategie formative e dialogiche che accompagnano la comunicazione della valutazione sommativa, supporta la comprensione e l'interpretazione del voto e gli studenti riescono a focalizzare l'oggetto della valutazione, distinguendo tra conoscenze, abilità e competenze.

Tale asserzione è avvalorata dai risultati ottenuti attraverso le interviste, poiché esse confermano l'esito a cui siamo giunti tramite il questionario. Le interviste svolte nella fase di pre-test, infatti, hanno evidenziato una scarsa comprensione del voto e una manifesta richiesta ai professori di esplicitare il voto. Infatti, gli studenti hanno rimarcato un apprezzamento per quei docenti che sono in grado di "raccontare" la valutazione sommativa attraverso dialoghi e spunti formativi. Nelle interviste del post-test, si nota come, sia gli studenti che le famiglie, ritengano di capire maggiormente l'oggetto della valutazione, sottolineando l'importanza dell'affiancare momenti e dialoghi formativi nel corso della comunicazione della valutazione sommativa. La scheda ha rappresentato uno strumento efficace per veicolare una buona comunicazione sommativa, armonizzata con spunti formativi.

È importante ricordare, però, che la scheda proposta è solamente uno strumento a servizio dei docenti, allo scopo di rendere più agevole ed efficace la comunicazione del voto sia con i discenti, sia con le loro famiglie. L'obiettivo della presente ricerca non era, infatti, quello di valutare l'utilizzo di uno specifico strumento, bensì quello di sperimentare modalità formative di comunicazione del voto, al fine di favorire l'instaurarsi di una relazione didattica efficace.

La ricerca effettuata presenta, tuttavia, dei limiti. Quello più rilevante riguarda il coinvolgimento delle famiglie nell'indagine: inizialmente, il team intendeva includerle sia nel pre-test che nel post-test, ma la scarsa partecipazione dei genitori nel corso del pre-test, ci ha costretto a considerare le loro risposte solo per la valutazione dell'efficacia della scheda, per la quale hanno partecipato tutte le famiglie. Purtroppo le famiglie non si sono dimostrate disponibili alle interviste in presenza previste nel pre-test. Per tale motivo, dopo l'esperienza, esse sono state contattate tramite gli alunni che hanno consegnato loro dei fogli con do-

mande aperte a cui hanno dovuto rispondere. Con questa modalità, abbiamo potuto ottenere le risposte da parte di tutti i genitori. La questione metodologica fondamentale risulta essere, comunque, il coinvolgimento delle famiglie degli studenti per prendere in considerazione anche il loro punto di vista e avere maggiori ricadute sulla professionalità docente. L'apporto delle famiglie, infatti, non implica solo la migliore riuscita della ricerca ma, soprattutto, la possibilità che gli insegnanti hanno di riflettere sulle opinioni dei genitori e di individuare piste educative significative sulla valutazione o su altre strategie didattiche.

## 6. Conclusioni

Al termine di questo percorso, possiamo affermare che l'utilizzo di strategie e modalità comunicative formative e dialogiche, in grado di rendere più agevole la comprensione del voto, esplicitando il riferimento a conoscenze, abilità e competenze, si è dimostrato un fattore importante in quanto, da un lato, migliora la comprensione degli aspetti sommativi della valutazione e, dall'altro, origina processi formativi significativi.

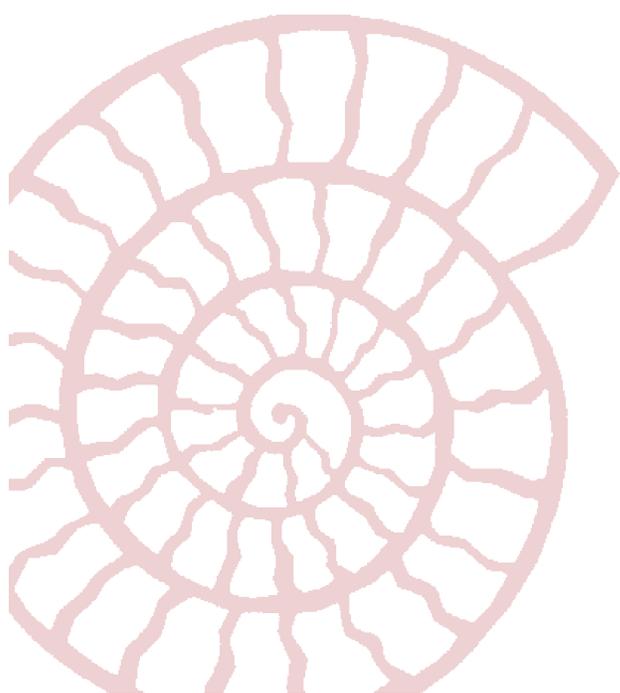
Le strategie comunicative possono essere molteplici. Nella nostra esperienza di ricerca, la proposta si è focalizzata su una scheda, ma gli insegnanti potrebbero accordarsi nell'utilizzo di dialoghi strutturati con alcune domande-stimolo comuni.

Un'importante conclusione di questo studio è la non contrapposizione fra la valutazione sommativa e quella formativa. Esse rappresentano due aspetti del medesimo processo valutativo. Informare e rendere consapevoli gli alunni e le famiglie sui livelli di apprendimento raggiunti in quel determinato periodo (aspetto sommativo), può rappresentare un momento significativo e funzionale per l'apprendimento (aspetto formativo), se il primo momento non viene lasciato isolato ma viene accompagnato e armonizzato con fasi dialogiche che facciano emergere potenzialità e limiti dell'alunno.

Infine, è necessario sottolineare un elemento di criticità della ricerca: la prosecuzione e l'ampliamento dell'esperienza agli insegnanti delle altre classi. Nel corso dell'incontro conclusivo, gli insegnanti che hanno partecipato allo studio hanno rilevato ed evidenziato un "rischio burocratizzazione", vale a dire, il pericolo che gli insegnanti, che non hanno partecipato alla ricerca, possano percepire l'utilizzo della scheda (o di qualunque altra strategia comunicativa) come un ulteriore adempimento burocratico e, conseguentemente, non ne comprendano profondamente i significati didattici, utilizzandola in modo automatico e non ragionato. Nonostante siano stati effettuati incontri plenari per condividere i passi della ricerca, il rischio è effettivamente presente. Quindi, al fine di un reale e diffuso cambiamento nel raccontare la valutazione sommativa, in modo che il voto possa diventare un elemento formativo, è necessario ampliare gradatamente l'esperienza ad alcune classi e insegnanti. Così, le strategie comunicative possono essere perfezionate ed elaborate dagli insegnanti e, solo successivamente, possono essere diffuse e rese comuni a tutto l'istituto. Un allargamento troppo repentino potrebbe suscitare una sorta di reazione o, peggio, un utilizzo burocratico e scarsamente significativo della strategia comunicativo-formativa.

## Riferimenti bibliografici

- Becchi, E. (1995). Valutare sistemi, programmi e profitto educativi: operatività complesse. *Quaderni di RES*, 9, 5-8.
- Bell, B., Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2008). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Chiorri, C. (2010). *Fondamenti di psicometria*. Milano: McGrawHill.
- Chiorri, C. (2011). *Teoria e tecnica psicometrica. Costruire un test psicologico*. Milano: McGrawHill.
- Cizek, G.J., Andrade, H.L. (Eds.) (2010). *Handbook of formative assessment*. New York, NY: Routledge.
- Dionisi, G., Tadiello, R. (2007). *Valutazione formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Giannandrea, L. (2009). *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*. Macerata: EUM.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment. Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- McMillan, J.H. (Ed.) (2007). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. New York: Teachers College Press.
- Migliorini, L., Rania, N. (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa. *Animazione sociale*, 150, 82-88.
- Ortalda, F. (2013). *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*. Roma: Carocci.
- Parmigiani, D. (2016). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupil achievement* (pp. 79-101). Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Sadler, R.D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Torrance, H., Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Weurlander, M., Söderberg M., Scheja M., Hult H., Wernerson A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wiliam, D., Black P. (1996). Meaning and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.
- Wininger, S.R. (2005). Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment. *Teaching of Psychology*, 32(3), 164-166.





# L'apprendimento come esperienza. Un metodo di orientamento fenomenologico per comprendere l'apprendimento: la ricerca sulle "scene di senso"

## Learning as experience. A phenomenological oriented research approach for understanding learning: the Vignette-Research

Karl Hans Peterlini

Università di Klagenfurt

HansKarl.Peterlini@aau.at

### ABSTRACT

The research approach presented in this article was developed within the scope of a research project at the University of Innsbruck in Austria and is now being carried on by other universities too (Free University of Bolzano, Faculty of Education Sciences in Bressanone, and University of Klagenfurt in Austria). The primary interest addresses processes of learning understood as lived experience. Paradoxically, despite the numerous results gathered from a wide variety of disciplines, learning is still considered an inexplicable phenomenon. It is generally analyzed by putting the initial moment and its effects out of play, and with this, it is empirically comprehensible only on the results. The research on the "Vignettes" or "scenes of sense" (in German "Vignettenforschung") is led by a phenomenological oriented perspective and based on observation of phenomena of learning in school classes and other learning groups with particular regard to bodily expressions and interaction. The observation is more focused on actions and interactions by children and pupils than on interventions and efforts aimed by teachers. This does not imply a lack of consideration of the teachers' work, but tries to bring out phenomena that normally escape not only to teachers, but also to other research methods (which in turn make other aspects of learning evident). In this way, the approach presented does not intend to outplay other approaches, but rather seeks to enrich the study of learning with an additional point of view.

Il metodo illustrato nell'articolo è stato sviluppato muovendo da un progetto di ricerca dell'Università di Innsbruck in Austria, ed è poi continuato in altre sedi universitarie (Libera Università di Bolzano, Facoltà delle Scienze dell'Educazione a Bressanone e Università di Klagenfurt in Austria). L'interesse primario è qui rivolto ai processi di apprendimento che si configurano all'interno dell'esperienza formativa. Paradossalmente, nonostante cioè i numerosi risultati raccolti da un'ampia varietà di discipline, l'apprendimento è ancora considerato un fenomeno inspiegabile. Esso viene in genere analizzato mettendo fuori gioco il momento iniziale e i suoi effetti, e con ciò risultando empiricamente comprensibile solo sulla base dei risultati. La ricerca sulle "scene di senso" (formula con la quale traduciamo il corrispettivo tedesco "Vignettenforschung") è di orientamento fenomenologico e tenta un'osservazione di fenomeni scolastici con particolare riguardo alle espressioni corporee e di interazione, concentrandosi più sulle azioni e le interazioni degli scolari/delle scolare, che non sugli interventi e gli sforzi rivolti all'insegnamento. Questo non implica una mancata considerazione del lavoro dei docenti, ma vorrebbe far emergere fenomeni che normalmente sfuggono non solo agli insegnanti, ma anche ad altri strumenti di ricerca (che a loro volta rendono evidenti altri aspetti di apprendimento). In questo modo, l'approccio presentato non intende sovrapporsi agli altri metodi decretandone l'inferiorità epistemologica, ma cerca piuttosto di dotare lo studio dell'apprendimento di un punto di vista supplementare.

### KEYWORDS

Learning – experience – phenomenological observation – vignettes – methodology.  
Apprendimento – esperienza – osservazione fenomenologica – scene di senso – metodologia.

## 1. Introduzione: il progetto di ricerca

*Giselle, Gudrun e Gitti stanno facendo un lavoro libero e devono produrre una scheda sul tema “Il cane”. Per questo scopo utilizzano un libro sugli animali domestici. Felicissima, Giselle racconta che lei possiede un cane. È la più piccola del gruppo e porta il libro sugli animali domestici sempre con sé. Quando non lo utilizza, ci tiene una mano sopra, ci giocherella, oppure lo sfoglia anche per rispondere alla domanda su cosa sia importante fare quando si possiede un cane. Gudrun propone per esempio che i cani vadano “spazzolati ogni giorno”. Giselle sfoglia il libro e trova qualcosa che poi legge ad alta voce alle altre due: “cura abituale”. Posa il libro, ci appoggia sopra la mano sinistra e con la destra scrive la risposta sul foglio: “cura ebituale”. Nota l’errore di ortografia e ride. Poi legge altre parole chiave: “lavare”, “pettinare”. Gudrun esclama ancora: “tagliare le unghie!”. Gitti commenta: “logico, questo lo sapevo anch’io”. Gudrun, rivolgendosi a Giselle, risponde a Gitti leggermente contrariata: “Gliel’ho detto”. Giselle legge ancora qualcosa dal libro: “non tossisce”. Le tre ragazze si guardano. Giselle ripete: “Il cane non tossisce”. Dopo essersi scambiate un cenno di assenso, sotto la parola “Caratteristiche” cominciano a scrivere: “Il cane...”. Siccome la cosa mi stupisce, chiedo loro: “Interessante, ma perché è così?”. Gitti scuote le spalle: “Un cane ha i polmoni”. Io rispondo: “Anche noi essere umani li abbiamo, però tossiamo. Se i cani non tossiscono bisogna capirne il motivo”. Giselle indica col dito il punto dove ha trovato l’informazione: “Qui c’è scritto che i cani non tossiscono!”. Comincia a leggere a voce alta: “Respirazione... non tossisce... c’è scritto qui!”, ripete, e mi fa vedere la frase in cui c’è scritto. Io guardo, mi rendo conto dell’errore e porgendo di nuovo il libro a Giselle le pongo la domanda: “E cosa c’è scritto sopra?”. Giselle legge ad alta voce: “Quando il cane è in salute...”. Si ferma e ride. “Ah, quando è in salute non tossisce!”. Adesso ridono anche le altre due. Giselle posa il libro e comincia a scrivere. (BG2\_05)*

Il breve testo descrive in una narrazione densa e focalizzata delle sequenze di lavoro libero in una lezione scolastica. Si tratta di una “scena di senso”<sup>1</sup>, in tedesco “Vignette”, che costituisce lo strumento centrale di un approccio di ricerca fenomenologica sull’apprendimento, in fase di collaudo da alcuni in anni in Austria e nella Provincia di Bolzano. La domanda iniziale per il progetto di ricerca “Processi formativi personali in gruppi di apprendimento eterogenei” – progetto sviluppato con diversi accenti in tre tappe, dal 2010 all’Università di Innsbruck (Austria), dal 2012 presso la facoltà di Scienze della Formazione di Bolzano e dal 2014 all’Università di Klagenfurt – era semplice: come si manifesta l’apprendimento a scuola? In ciò veniva reso evidente l’approccio fenomenologico, secondo il quale l’aspetto rilevante non riguarda tanto l’essenza delle cose (vale a dire che cos’“è” l’apprendimento), quanto piuttosto la loro “molteplicità percettiva” (Husserl 2010, p. 172), ovvero come l’apprendimento si mostra.

La ricerca, per quanto riguarda la parte del progetto compiuta in Provincia di Bolzano (Alto Adige/Südtirol), è stata eseguita mediante il coinvolgimento di 14 scuole medie in lingua tedesca e due in lingua ladina nell’anno scolastico 2012/2013 (cfr. Baur 2016). Tale scelta non aveva una motivazione etnica, ma soltanto operativa, visto che il progetto era stato allestito in Austria e il team di ri-

1 In tedesco il metodo si autodefinisce “Vignettenforschung”, per una migliore comprensione viene proposto la traduzione di “Vignette” con “scena di senso”

cercatori era esclusivamente di lingua tedesca e ladina, rendendo con ciò anche più agevole la comunicazione e lo scambio dei dati tra i ricercatori sudtirolesi e austriaci.

Il target prescelto era costituito da allievi e allieve della prima media, in quanto il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria è caratterizzato da un aumento dei fenomeni di eterogeneità sociale e culturale (i bambini convergono dalla periferia – sia scolastica che urbanistica – in zone più centrali, e con ciò avviene l'incontro con paradigmi di insegnamento e apprendimento afferenti a diversi sistemi scolastici). La scelta delle scuole ha poi cercato di rispecchiare in modo equilibrato la distribuzione territoriale degli istituti e la rappresentatività delle varie occorrenze economiche, culturali e linguistiche (cfr. *Ibid.*).

L'aspetto centrale della ricerca – orientato ad indagare i tratti fondamentali dei processi di apprendimento – aveva lo scopo di verificare se gli aspetti riguardanti l'individualizzazione e la personalizzazione (così come stabiliti dalle linee quadro per la scuola elementare e media in Alto Adige-Südtirol elaborate nel 2009 dalla Giunta della Provincia Autonoma di Bolzano) erano stati recepiti nel senso di una lezione tesa realmente all'evoluzione delle competenze da parte dei discenti. Questo concetto, formulato da Michael Schratz (Schratz 2009), postula un cambio di prospettiva nella ricerca pedagogica, secondo la quale l'attenzione non viene posta tanto sull'introduzione dell'apprendimento mediante interventi didattici, ma sull'apprendimento come esperienza (cfr. Meyer-Drawe 2003).

## 2. Apprendimento come esperienza

“In una prospettiva pedagogica e in senso rigoroso, apprendere significa fare un'esperienza. Questa è la tesi centrale [...]. Per quanto una tale formulazione possa risultare semplice, la sua tendenza è sovversiva e anacronistica. Mentre infatti i disturbi, le difficoltà e altri fenomeni di inadeguatezza vengono giudicati come estremamente impopolari – poiché l'ideale del tempo privilegia processi privi di attrito e un veloce adeguamento risolto in un'atmosfera priva di tensione – una teoria pedagogica dell'apprendimento suscita una significativa irritazione che deriva dal dispendio di tempo”. (Meyer-Drawe 2012, p. 15)

Una tale comprensione dell'apprendimento si oppone ai discorsi contemporanei sulla formazione, per i quali esso è visto come un concetto provvisto di una visione tanto ottimistica quanto inflazionata: come qualcosa di ambivalente, in quanto poco rassicurante programma obbligatorio per un “apprendimento che dura tutta la vita” (cfr. OECD 1996), in modo da adattarsi alle esigenze in rapido mutamento di un mercato del lavoro moderno e globalizzato; come promessa, spesso non mantenuta, di emancipazione e autorealizzazione nell'equazione “apprendere è vivere” (Peterlini 2012); quindi di nuovo come rigida concezione dell'obbligo di fornire prestazioni, mediante le quali non vengono sollecitati soltanto i discenti sottoposti ai vari test, ma anche gli insegnanti, le loro scuole, i sistemi educativi e le intere comunità nazionali (cfr. Weinert 2001). La bacchetta del raddomante con la quale cerchiamo l'essenza dell'apprendimento risulta così indicare direzioni contrastanti: da un lato verso pressioni ed obblighi, test che cercano di certificare prestazioni e la necessità di esibire risultati per tutta la vita, dall'altro puntando alla felice circostanza di un processo che si svolgerebbe quasi spontaneamente in una mente infuocata, se solo fossimo capaci di liberarlo dalle pressioni che genitori e società esercitano sulla scuola (cfr. Stern & Plorin 2013).

L'apprendimento non ha sempre goduto di una tale attenzione euforica. Sebbene dall'antichità in poi sia stato considerato oggetto di un'intensa esplorazione poetica, filosofica, teologica, e più tardi di trattazione psicologica e neuroscientifica, l'apprendimento è sempre stato visto anche (e lo è ancora) all'ombra dell'insegnamento e dell'attività formativa (cfr. Meyer-Drawe 2012, pp. 18-24), e nei discorsi attuali è ricoperto dalla pervasiva concezione delle competenze (cfr. Schratz 2012, p. 17). Qui si esprime ancora la vecchia e sempre risorgente credenza secondo la quale, in fondo, apprendere sia possibile adottando specifiche tecniche e strumenti didattici (cfr. Ibid.).

Il modo con il quale i bambini, i ragazzi, le scolare e gli scolari, ma anche gli adulti apprendono viene perciò ancora visto in prevalenza adottando la prospettiva dell'insegnamento. E ciò presuppone che apprendere – sia pure elevando i costi e adottando metodi, artifici, abilità e dispositivi sempre più raffinati – sia considerato in sostanza come qualcosa di adattabile e insegnabile. L'immutata credenza nel potere totalizzante della didattica, certo, non è che l'esposizione contraria dell'impotenza di insegnanti e discenti formulata in modo scarno e disilluso da Luhmann come "deficit tecnologico" dell'educazione (Luhmann & Schorr 1982).

### 3. Azioni ed interazioni in classe: esempi di scene di senso

Come esempio, consideriamo questa scena di senso tratta dal progetto di ricerca:

*Nell'ora d'italiano le allieve e gli allievi devono leggere con attenzione tutti i testi che vengono presentati loro su un foglio di lavoro e poi disegnare i passaggi che desiderano ricordare. Mentre gli altri cominciano a leggere, Ivan guarda davanti a sé. Quando la maestra Iolanda dice alla classe "adesso prendete la penna", lui prende l'astuccio, ne estrae una penna e continua a guardare davanti a sé. La maestra, che nel frattempo sta passando tra i banchi, lo vede e gli chiede: "Ivan, hai capito che devi colorare?". Ivan annuisce e comincia ad eseguire con lentezza dei tratti avanti e indietro, finendo continuamente fuori dagli spazi che avrebbe dovuto colorare. Irene è la prima a terminare il compito: "Ho finito". "Brava", le dice la maestra. Vorrebbe già dare le indicazioni successive ("allora possiamo continuare"), però si ferma e chiede a Ivan se è pronto. Lui alza lo sguardo disorientato. La professoressa Iolanda dice: "aspettiamo un attimo". Attende che ci sia silenzio, poi dice agli allievi che adesso devono leggere a voce alta le frasi che si sono appuntate nei loro quaderni. Ivan guarda fuori dalla finestra, nel parcheggio è entrata una macchina con una luce blu. La maestra si pone dietro di lui, guarda nel suo quaderno e gli chiede se non ha capito la frase appena letta. Prima che Ivan possa parlare, Irene prende la parola: "Maestra, non è chiaro neanche a me". La maestra spiega a tutta la classe il significato della frase, poi chiede a Ivan di leggere quella successiva, mentre intanto si avvicina a Igor, il quale anche lui sta guardando davanti a sé. Ivan legge la frase in modo corretto, ma la professoressa Iolanda non ha sentito bene. "Scusa", gli dice. Lui ripete la frase, anche stavolta correttamente. La maestra si china sul quaderno di Igor. Ha scritto con caratteri grandi e rozzi solo qualche parola, perlopiù sbagliata: "Forza Igor, che cosa aspetti?", cerca di spronarlo. Lui prende la penna in mano, ma non appena la maestra si volta verso la classe per spiegare la frase successiva, lascia cadere di nuovo la penna che rotola sul quaderno, la guarda, la riprende, la pone tra due dita e la agita di qui e di là. Poi si china sul quaderno, si rialza e guarda fuori dalla finestra. La maestra è di nuovo vicino a Ivan, anche lui sta guardando fuori dalla finestra, sebbene la*

macchina con la luce blu sia scomparsa. “Stai sognando?”, gli chiede. Lui chiude il quaderno e disegna qualcosa sul bordo dei fogli. La professoressa torna da Igor e controlla i compiti assegnati per l'indomani, indicandogli quello che deve copiare e dicendogli “bravo” quando ha scritto qualcosa di giusto. Nota che alcuni passaggi sono scritti molto piccoli, si scusa, dice che si è trattato di un suo errore, che avrebbe dovuto usare lettere più grandi, e poi osserva: “Può scrivere per te anche la Mamma, basta che tu le dica cosa deve scrivere”. Igor annuisce. La professoressa si rialza e chiede a che punto è la classe. “Già finito”, dice qualcuno. La professoressa si gratta la testa: “O mamma, stavo con Igor!”. Va velocemente verso Ivan, ma suona la campanella. Mentre i bambini corrono a fare la pausa, la maestra spiega a Ivan cosa deve fare per casa. Igor, che aveva già preso la giacca, torna nuovamente al suo posto e scrive qualcosa nel quaderno. (B11\_08)

Momenti d'impotenza nell'insegnamento e squarci di ciò che può essere l'apprendimento si mescolano nei resoconti delle esperienze raccolte dal progetto di ricerca. Nell'atteggiamento fenomenologico, mettere tra parentesi una tendenza consolidata consente l'apertura a ciò che si mostra in modo innovativo e porta alla descrizione di “esperienze vissute” (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, p. 17). A tal proposito ecco altri esempi:

*I bambini siedono in semicerchio sul sofà nell'angolo degli animali, dove cioè da qualche tempo si trovano animali in gabbia e piccole vetrinette, diversi tipi di insetti, una cavia domestica, insetti stecco e blatte fischianti del Madagascar. La maestra Jennerwein è davanti ai bambini e mostra loro un insetto morto. La maggior parte di loro muove i piedi e si sporge in avanti, mentre Jakob si tiene tutto indietro e guarda senza muoversi la maestra. Quando lei chiede “chi vuole accudire le chioccioline giganti (achatina) che abbiamo appena ricevuto”, tutti i bambini alzano la mano. Jakob però non si muove. “Jan, lo farai tu”, dice la maestra, “devi assicurarti che abbia abbastanza umidità, cibo a sufficienza e che tutto sia sempre pulito”. Jan annuisce. Julia permette alla chiocciola di strisciare nella manica del suo stretto maglione, i ragazzi che le siedono accanto ridono come pazzi, e Julia riesce solo con qualche difficoltà a tirare nuovamente fuori la chiocciola. Assumendo un tono serio, la maestra Jennerwein pone fine alle risate: “vorrei farvi perdere la paura ma che conserviate il rispetto. Se qualcuno ha paura non c'è problema”. Julia restituisce la chiocciola con il viso tutto arrossato e tiene una mano davanti alla bocca, per smorzare le sue risate. Mentre l'animale passa di mano in mano e, tra le risate della classe, di tanto in tanto emette fischi e sibili, la maestra spiega in che modo questa specie si riproduce. Il prossimo animale che viene esibito è un rospo, l'ululone dal ventre rosso. La maestra ne spiega le fattezze dicendo che si tratta di “una creatura dotata di respirazione cutanea, umida, viscida, e logicamente può fare un po'...”. Schifati e nuovamente pervasi da ilarità i bambini si sbarazzano velocemente dell'animale. Julia sta per prenderlo, ma il rospo salta verso Jasmin, la quale emette un gridolino - “ehhhh” e la passa a Jakob. Lui apre la mano e guarda il rospo con grande calma, sorride impercettibilmente e dice: “che piacevole”. (B11\_11)*

\*\*\*

La professoressa Hunter, come nell'ora di inglese del giorno prima, è di nuovo alle prese con la spiegazione della differenza tra “leave” e “live”. Stavolta si tratta della pronuncia. Nei banchi di fondo Hannelore gioca con un elastico di gomma. La professoressa la veda e chiede: “What's that, a chewing

gum?». “No”, dice Hannelore imbarazzata e mette via l’elastico. Improvvisamente la signora Hunter esclama: “Take it again!”. Hannelore la guarda stupita, riprende in mano l’elastico e guarda nuovamente la professoressa. Con le mani alzate, lei finge di tendere un invisibile, immaginario elastico e poi dice: “liiiiiv... have you seen? And now you!”. Rivolge ad Hannelore uno sguardo incoraggiante. La ragazza sorride imbarazzata, tende il suo elastico e ripete “liiiv”. La signora Hunter annuisce con soddisfazione: “And now live!”. Hannelore fa schizzare l’elastico e ripete: “live!”. Il vicino di banco afferra l’elastico, lo tende e lo fa a sua volta schizzare sibilando la parola “live”. La professoressa lo loda: “Exactly”. A questo punto numerosi studenti tirano fuori i loro elastici, ma lei li blocca: “No, stopp it! No chance!”. Gli studenti ridono. (BH2\_20)

\*\*\*

Nel laboratorio si lavora con dei modellini di particelle per costruire molecole. Isidor tiene un modellino di una molecola in mano. La professoressa Inthaler chiede: “Cosa accade quando questa materia diventa un gas?”. Isidor la guarda e solleva ancora di più il modello. La professoressa guarda Ingo, che siede accanto a Isidor: “Allora bisogna scomporla”, dice con difficoltà, perché è molto raffreddato e a causa di una tosse persistente non riesce quasi a parlare. A questo punto Isidor smembra con un gesto violento le parti che compongono il modello di molecola. (BI3\_02)

\*\*\*

La professoressa Galvan sta scrivendo delle parole alla lavagne quand’ecco che Gilbert, che siede vicino alla finestra, salta su tutto eccitato e chiede: “Professoressa”, dice indicando fuori, “che uccello è quello?”. La professoressa esita, poi va alla finestra: “Una gazza... un po’ arruffata”, dice. “Eccone un’altra”, esclama ancora Gilbert. “Sì”, sorride la professoressa, “a loro piace essere in tante”. Gilbert è raggiante: “Le ho osservate, vengono sempre a mezzogiorno” (BG2\_07)

#### 4. L’attenzione per le espressioni del corpo

Durante la lezione, l’approccio della ricerca è contrassegnato dallo sforzo di avvicinarsi al bambino (cfr. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, p. 17). Questo rivolgersi all’apprendimento, che talvolta implica anche che venga tralasciata in modo consapevole l’attenzione rivolta all’insegnamento e alla valutazione, produce quella vicinanza che rende possibile esercitare un reale coinvolgimento. Lo sguardo critico e distanziato sul bambino, su ciò che accade durante la lezione, sugli insegnanti o sui risultati dell’apprendimento non permette quel disporsi a incontrare davvero ciò che accade nello spazio, e dunque inibisce la condivisione di quelle esperienze (Peterlini, 2016a, p. 11) che – secondo il modello di ricerca qui proposto – in parte le differenziano da metodi ad esse prossimi o comparabili. Già Beekman (1987), sulla base del suo lavoro con i bambini, ha posto in evidenza il concetto di un’esperienza partecipata rispetto a quello di una mera osservazione partecipata (Ibid., p. 16), vale a dire una “disposizione fondamentale che produce straniamento” (Stieve 2010, p. 27).

Contrariamente all’osservazione di alcuni ricercatori che studiano le funzioni cerebrali, intenti cioè a “studiare il cervello durante il processo di apprendimento” (Spitzer 2002, p. 165), la ricerca fenomenologica non muove dalla pretesa di conoscere l’apprendimento nella sua forma pura. Secondo Meyer-Drawe – che qui si richiama a Walter Benjamin (1980) – l’apprendimento è caratterizzato strutturalmente da una tendenza a compiersi “ritraendosi in una porzione d’oscurità” (Meyer-Drawe 2003, p. 509). Mentre facciamo esperienza di aver ap-

preso qualcosa, ecco che l'apprendere stesso diventa sfuggente: "Quando comincio a camminare non posso più *imparare* a camminare" (Benjamin 1980: 267, sottolineatura dell'autore). Ovviamente restano delle tracce, che possono essere registrate o indagate (cfr. Buck 1989, p. 145). Secondo la terminologia di Husserl si potrebbe parlare di "ombreggiature" (Husserl 2010, p. 165), da dischiudere mediante un costante esercizio di ricerca, senza poter mai essere del tutto rese disponibili.

Nel quadro della ricerca qui esposta, le tracce inerenti il fenomeno dell'apprendimento riguardano le espressioni corporee, avendo cioè di mira non ciò che si svolgerebbe nella testa del bambino, ma quello che si può vedere e ascoltare. Prendendo spunto dalla fenomenologia del corpo fondata da Merleau-Ponty (2009) – ripresa e approfondita in Italia da Bertolini (2001), Gamelli (2011), Tarozzi (2013) ed altri, dalla pedagogia in lingua tedesca da Meyer-Drawe (2012) – la ricerca sulle scene di senso presta particolare attenzione "al linguaggio del corpo, all'esperienza incarnata" (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, p. 36). Ciò offre al contempo una possibilità e un limite. Il corpo si sottrae ad una chiara definizione che lo fisserebbe come "cosa" o "idea" (Merleau-Ponty 2004, p. 199). Esso rappresenta il nostro accesso al mondo in generale e al contempo esprime una "ambivalenza incarnata" (Meyer-Drawe 2000, p. 105). Waldenfels parla di corpo animato (cfr. Waldenfels 2000, p. 14). Non è possibile fondare su di esso un sapere sicuro, ma lo si può raggiungere mediante continue approssimazioni, illuminando come le cose giungono a mostrarsi in sempre nuovi aspetti: "L'accadere di queste differenze viene mantenuto in movimento proprio non potendo toccare le cose stesse. Proprio perché in ultima istanza le identificazioni non sono possibili, abbiamo così la possibilità di fare sempre nuove esperienze delle cose" (Meyer-Drawe 2000, p. 79). Le esperienze dell'apprendimento non si mostrano in sé, ma "come qualcosa" (Meyer-Drawe 2010, p. 14) che solo in un secondo momento si concede alla comprensione, alla riflessione e all'approfondimento mediante una "lettura", attraverso un leggere inteso nel senso etimologico del "raccogliere".

## 5. La "lettura" come strumento interpretativo e di riflessione per la formazione degli insegnanti

La "lettura", come strumento interpretativo sviluppato dalla scena di senso, risulta aperta a dispiegare una moltitudine di possibili significati in base all'orizzonte d'esperienza dei lettori. Lo scopo non è, per l'appunto, quello di scoprire o ricostruire la "verità" della scena, quanto piuttosto comprendere – su un piano generale, astratto e riflessivo – qualcosa sull'apprendimento e i suoi processi così come essi si eventvano durante la lezione e in base all'accadere rappresentato nella scena. Quanto precede può essere illustrato – nella ridotta cornice a nostra disposizione – mediante la seguente scena e la sua corrispondente lettura:

*L'ora di lezione (nella materia storia) comincia con una ammonizione riguardante alcune firme dimenticate nel libretto. Quando Gundolf alza la mano, la professoressa Guggenberg lo apostrofa così: "Non mi dire che ti sei scordato la firma!". Gundolf: "Ehm... volevo chiedere se posso uscire". La professoressa lo nega con veemenza: "Stiamo cominciando la lezione, non la pausa". La classe rumoreggia, l'insegnante alza la voce: "Sentite, siete appena tornati dalle ferie, non ci posso credere!". I ragazzi che si sono scordati la firma sono invitati a deporre i loro libretti sulla cattedra, "così registriamo quelle che mancano". L'insegnante detta a tutti: "Tre settimane per l'esercizio con l'atlante, chi non ha finito deve finire a casa". Fa il conteggio del tem-*

*po concordato già utilizzato dalla classe per svolgere il compito e poi scrive sulla lavagna a grosse lettere: "TEMPO". Tenendo le mani sui fianchi adesso chiede agli studenti se ricordano quello che avevano promesso di fare durante le vacanze, e ruota su di loro lo sguardo. Interviene Gundula: "Nel lavoro libero mi ero ripromessa di lavorare in modo concentrato". L'insegnante: "E quindi? Hai già notato una differenza?". Gundula sorride imbarazzata: "Non in questo modo...". Georg, che siede accanto a lei, preme più volte un pollice di una mano sul palmo dell'altra, poi sfilta il cappuccio dell'evidenziatore, preme anch'esso sulla sua mano, posa l'evidenziatore, afferra con due mani l'astuccio e lo strizza forte, allenta la pressione, la esercita di nuovo, posa l'astuccio e si preme tutte e due le mani davanti al viso. Poi abbassa lentamente le mani, una la fa diventare un pugno e lo preme sul palmo dell'altra mano, fino a racchiudervelo. (BG1\_04)*

La scena, già dalla prima frase, suggerisce alcune domande: dove comincia l'azione che vi è condensata? Per ogni racconto vale il principio secondo il quale l'inizio rappresenta una decisione, la posizione di un punto tra il prima e il dopo nel fiume degli eventi, a partire dal quale il racconto prende avvio, e con ciò è anche ovviamente deciso come e cosa verrà raccontato. La stessa cosa vale per la fine: il modo con il quale termina una storia determina il suo corso risalendo all'inizio. La brusca reazione dell'insegnante alla domanda di Gundolf – che le aveva chiesto se poteva uscire – potrebbe essere letta in modo diverso se, per ipotesi, da quanto precede la scenetta sapessimo che lui pone questa domanda ogni volta all'inizio della lezione, oppure da quanto potrebbe accadere dopo, poniamo, la diagnosi di un'infezione alla vescica formulata il giorno successivo. Questa rinuncia alla ricerca e al racconto di tutto ciò che è accaduto prima o sarebbe potuto accadere dopo rappresenta una sottrazione che deve essere attribuita alla percezione del qui e ora dell'accadimento. Alla possibile critica, secondo la quale la percezione fenomenologica "trascura la cornice sociale e storica" (Böhme 2003, p. 48), rispondiamo dicendo che le scenette non hanno lo scopo di ricostruire la verità del "caso" descritto, alla quale verremmo condotti muovendo dall'anamnesi alla diagnosi e alla prognosi. Piuttosto, la ricerca in base alle scenette approccia i fenomeni in tentativi sempre nuovi, che si mostrano nell'accadere descritto e quindi sui quali può essere esercitata una riflessione estesa da ulteriori possibilità di comprensione.

Una "lettura" della scena – per nominare solo una possibilità tra le altre – potrebbe portarci a riflettere sul fenomeno della pressione, che nella descrizione emerge in modo evidente. I movimenti della mano operati da Georg, il suo esercitare pressione in un ambiente in cui la pressione è visibile, tangibile, udibile, quando viene rivolta attenzione alle voci e ai gesti o alle accelerazioni e rallentamenti del parlare, rivelano alla percezione dei ricercatori un fenomeno che influenza in modo molto forte l'apprendimento scolastico e lo espone a numerose sollecitazioni: pressione sul piano temporale, linguistico, dei risultati, dell'ordine e, come si è visto, anche sulla vescica. Si tratta di fenomeni che oltrepassano quanto è attestabile in quel particolare spazio, in quel particolare giorno e con quei particolari allievi: eventuali antecedenti o retroscena inerenti il permesso di andare in bagno richiesto da Gundolf, o il movimento delle mani di Georg, non rientrano nel potenziale conoscitivo della scenetta. Se a Georg, dopo la lezione, venisse chiesto di spiegare perché si è comportato così, probabilmente non capirebbe neppure la domanda. È il corpo a parlare, senza implicarne una precisa coscienza. In ciò si compie momento patico che si sottrae al controllo cosciente. Le esperienze ci accadono, anche mentre le stiamo facendo, le esperienze non chiedono (almeno non sempre) se abbiamo l'intenzione di farle.

Cercando di rendere proficua la lettura delle scene di senso al fine di delineare l'esperienza dell'apprendimento si mostra però un dilemma: come possiamo qui parlare di apprendimento se – riferendoci al caso di Georg – non si ha traccia di una riflessione sulle esperienze appena fatte? Secondo Dewey (1993) le esperienze conducono a processi di apprendimento solo se esse non raggiungono in modo cieco “lo scopo” (Ibid., p. 194), ma se consentono, una volta trovata la soluzione, di ripensare al problema. Solo mediante questa riflessione sui problemi affrontati chi apprende può approdare a nuove idee (Ibid., p. 206). Ma questo è esattamente ciò che Georg non fa – perlomeno in modo visibile. Quello che si mostra sono solo i movimenti della sua mano. Che cosa esprime la sua pressione, se Georg non riflette in modo consapevole su ciò che sta facendo? Il dilemma può essere risolto solo se, interpretando ciò che accade, smettiamo di concentrarci sull'esperienza dell'apprendimento di Georg o sulla verità di questa storia. La componente riflessiva sulle esperienze in oggetto pertiene il lavoro dei ricercatori che interpretano le descrizioni palesate dalla scena di senso attivando da diverse prospettive una lettura di ciò che è descritto. La scena di senso non rende conto dell'apprendimento di Georg, ma in base alle espressioni del corpo rende possibile una riflessione sul contesto di apprendimento, sui suoi presupposti e sulla situazione in cui esso si manifesta a partire dal retroterra di esperienze apportato dai ricercatori e dai lettori. La lettura non può tentare di ricostruire il senso delle azioni di Georg dal “suo” punto di vista, ma può accostarsi al suo linguaggio corporale per spiegarne – mediante instancabili differenziazioni – i possibili significati, e con ciò contribuire al chiarimento delle situazioni di apprendimento e alla sensibilizzazione della pratica pedagogica.

La scena di senso non mostra né l'esperienza né l'apprendimento come pura essenza, ma solo ombreggiature di ciò che avviene in un determinato campo – in questo caso durante una lezione. Questo non è per forza qualcosa in più, ma neppure meno, di quel che si viene a sapere sull'apprendimento utilizzando test, metodi di misurazione, questionari, indagini mirate, riprese video o audio e tomografie computerizzate. Si tratta di qualcosa di diverso rispetto a ciò che viene in genere visto, misurato o testato, e proprio per questo, mediante la lettura e la riflessione, attraverso il dialogo e lo scambio, può rivelarsi fruttuoso per il “discorso dell'apprendimento” (Meyer-Drawe 2012). Le scene di senso spostano l'attenzione su ciò che a un insegnante – il quale deve concentrarsi su una moltitudine di scolari – necessariamente sfugge. Per questo motivo, allora, il confrontarsi in modo attento con le scene di senso potrebbe assumere una grande rilevanza nella formazione degli insegnanti.

*Durante l'ora di musica il professor Hitt interroga gli allievi uno alla volta. Heiner vede che Holger, davanti a lui, tagliuzzava la gomma. Allora prende un tagliabalde e comincia a raschiarsi della pelle sulla parte superiore del braccio. Poi, con un foglio, raccoglie e ammucchia accuratamente sul banco i frammenti di pelle staccati e li dispone in una lunga linea. Ha sempre lo sguardo concentrato sul professore, così quando lui gli chiede qualcosa risponde sparato. Non appena il professore rivolge l'attenzione sugli altri, Heiner riprende a scagliarsi la pelle del braccio, quindi si lecca la parte arrosata. Quando vede che è osservato guarda annoiato davanti a sé. Poggia la testa sul banco, sbadiglia, si tiene la testa con una mano e con la lama del tagliabalde percorre il bordo del banco. Alla fine si rialza, comincia a scagliare la parte esterna della colla Pritt e mescola frammenti di plastica e pelle. Nuovamente nota che viene osservato e stavolta sorride. (BH1\_06)*

Il confronto degli insegnanti con momenti di disagio durante la lezione, con esperienze di vergogna e malessere nelle quali possono essere stati coinvolti, non serve ad evidenziare un contesto punitivo o una dinamica dall'alto in basso. Secondo Oser (2006), aver a che fare con errori ed esperienze negative ci fa capire "che i sistemi di norme diventano coscienti, che le delimitazioni diventano possibili, che possiamo proteggerci, che l'ampiezza dell'agire può essere meglio controllata e che i ricordi degli sbagli diventano una parte dell'identità umana" (Ibid., p. 218). Ad essere "ostile al mutamento" (Ibid.) non è il confronto con gli errori, per quanto si possa parlare di errori, ma la loro denuncia moralizzante o anche la loro rimozione. Chi non ha il coraggio o la possibilità d'indagare non cambierà mai nulla; chi è messo in uno stato di accusa non ha più alcuna opportunità di "correggersi mediante la ripetizione o di intraprendere una nuova strada" (Ibid.). Che la scena di senso costituisca un momento narrativo e con ciò, come risulta per ogni racconto, contribuisca a ridurre il gap gerarchico (Cfr. Peterlini 2011, pp. 169-170), è qualcosa che l'indagare deve rendere possibile, liberando i suoi protagonisti sia dalle accuse che dall'obbligo di difendersi. Occupandosi di scene di senso, gli insegnanti (ad esempio nei corsi di formazione) possono ampliare il loro sguardo sulle irritazioni e le esperienze negative, affinando la propria sensibilità. Assieme alle esperienze fallimentari, il momento narrativo rende ricostruibili anche quelle di successo. (Cfr. Peterlini 2016b, p. 31).

## 6. Conclusione: una proposta aggiuntiva alla ricerca sull'apprendimento

Proprio perché in ultima istanza – e indipendentemente dagli sforzi che possono compiere durante la lezione – "non esiste alcuna garanzia riguardo a ciò che gli studenti possono apprendere individualmente" (Korte 2006, p. 209), la "ricerca dei processi di apprendimento di successo e fallimentari" è un compito centrale della ricerca pedagogica (Ibid.). La "modalità del vedere, ascoltare, pensare e sentire individuale", che include le "ferite comunicative, le abitudini e le attitudini" (Ibid., p. 206-207), fa sì che i ricercatori percepiscano i ragazzi in un modo completamente diverso rispetto a come vengono percepiti dagli insegnanti. L'accadere della trasmissione e dell'apprendimento scolastico pone in essere una differenza tra ciò che è trasmesso e ciò che è appreso, differenza che Korte ha definito "un intervallo, forse addirittura una frattura o un abisso" (ibid., 207). Questa differenza non si lascia cogliere soltanto in modo cognitivo, ma ha bisogno di quella esperienza condivisa dalla quale le scene di senso emergono e a loro volta – mediante la lettura, nella riflessione collettiva – vengono stimolate.

Dei tre compiti centrali che la pedagogia, in quanto pensiero sull'educazione, ritiene di dover svolgere, il filosofo D'Arcais (1995) nomina al primo posto la percezione delle situazioni concrete, seguito dalla loro riflessione critica. Solo stabilito ciò – come terzo compio pedagogico – possono essere ricavati gli orientamenti normativi per il futuro agire educativo. Il progetto di ricerca presentato qui si sforza, sulla base dei microprocessi in atto nell'apprendimento, di appurare il primo e il secondo passo sul piano micro del paesaggio formativo, nella speranza che essi possano dare origine ad un mutamento di paradigma (cfr. Schratz 2009) anche ad un livello superiore, investendo cioè nel suo complesso la scuola e la politica della formazione.

Contrapponendosi al paradigma dominante dell'apprendimento come prestazione misurabile, la fenomenologia delle scene di senso svolge in sostanza il ruolo irritante della provocazione, cercando così di scalfire le concezioni consolidate e aprire un varco per rimettere al centro della percezione le esperienze nei processi di formazione.

## Riferimenti bibliografici

- Baur, S. (2016). Zum Projekt. Einleitung. In S. Baur, H.K. Peterlini (a cura di), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (pp. 9-14). Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 2. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Beekman, T. (1987). Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten. Im Anhang: teilnehmende Erfahrung. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (a cura di), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (5. Ed.) (p. 11-25). Hochschulschriften Erziehungswissenschaft 19. Francoforte: Athenäum.
- Benjamin, W. (1980). Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften* (pp. 235-304), Vol. IV, ed. da T. Rexroth. Francoforte: Suhrkamp, 235-304.
- Bertolini, P. (2001). *Fenomenologia e pedagogia. Genesi, sviluppi, orizzonti*. Milano: La nuova Italia.
- Böhme, G. (2003). *Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht*. Kusterdingen: Graue Edition.
- Buck, G. (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. ed.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- D'Arcais, P. F. (1995). Pädagogik - warum und für wen? In W. Böhm (Hg.): *Pädagogik - wozu und für wen?* (pp. 24-42). Stoccarda: Klett-Cotta.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Vorwort von J. Oelkers. Nachdruck*. Weinheim-Basilea: Beltz.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Husserl, E. (2010). Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In E. Husserl, *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held* (3. ed.) (pp. 131-195). Stoccarda: Philipp Reclam.
- Korte, P. (2006). Aneignung - Vermittlung - (Unterrichts-)Kommunikation. Allgemeinpädagogische Facetten einer Allgemeinen Didaktik. In J. Ruhloff & Bellmann J. (a cura di), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag* (pp. 203-213). Weinheim-Basilea: Beltz.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr, *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (pp. 11-40). Francoforte: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Studi Bompiani.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen* (3. ed.). Monaco: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2000). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* (2. Ed.). Monaco: P. Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, pp. 505-514.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Filosofija* 18/3, pp. 6–17.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Ed.). Monaco: Wilhelm Fink Verlag.
- OECD (a cura di) (1996). *Lifelong Learning for All*. Parigi: OECD Publishing.
- Oser, F. (2006): Zum Schweigen gebracht. Politischer Skandal und moralische Folter als erziehungsuntaugliche Instrumente. In J. Ruhloff & J. Bellmann (a cura di): *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag* (pp. 215-227). Weinheim-Basilea: Beltz.
- Peterlini, H. K. (2011). *Heimat zwischen Lebenswelt und Verteidigungspsychose. Politische Identitätsbildung am Beispiel Südtiroler Jungschützen und -marketenderinnen*. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Peterlini, H. K. (Hg.) (2012). *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*. Merano: Edizioni Alpha Beta Verlag
- Peterlini, H. K. (2016a). *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 1. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.

- Peterlini, H. K. (2016b). Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In S. Baur & H. K. Peterlini (a cura di), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (pp. 31-54). Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 2. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ vom Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen. In *Lernende Schule* 12, pp. 16-21.
- Schratz, M. (2012). Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach raschen Lösungen. *Lernende Schule* 15, pp. 17-20.
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stern, A. & Plorin E. (2013). *Und ich war nie in der Schule: Geschichte eines glücklichen Kindes*. Freiburg: Herder.
- Stieve, C. (2010). Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In G. E. Schäfer & R. Staeger (a cura di): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim-Monaco: Juventa.
- Tarozzi, M. (2013). Fenomenologia dell'esperienza e della realtà. *Paideutika* 9/17, pp. 103-122.
- Weinert, F. E. (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (a cura di): *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 73-86). Weinheim-Basiliea: Beltz.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst*. Francoforte: Suhrkamp Taschenbuch.



# Lo spirito dei padri. Educazione e perdita presso la popolazione Garífuna di Livingston in Guatemala

## The spirit of the fathers. Education and loss in the Garífuna population of Livingston, Guatemala

Artemis Torres Valenzuela

Università San Carlos, Guatemala - torresartemis@gmail.com

Yolanda Estrada Ramos

Università San Carlos, Guatemala - ayer273@gmail.com

Anita Gramigna

Università di Ferrara, Italia - grt@unife.it

### ABSTRACT

The article presents the report about the investigation that took place during four months. We interviewed 5 people among the most representative, by age, and social role from the Livingston town, Guatemala. The survey used structured and semi-structured interviews in the field and the compilation of free narrations, as well as a bibliographical recognition about the theme. The study objective is to investigate the significance of the education in the Afro-American-Indian Garífuna community. The Garífunas, native descendants from the Caribbean and black people who are the cultural inheritors of ancient African traditions, but at the same time keep some legacy from indigenous civilizations of Mayan origin with whom they mix. In this context of cultural syncretism, the ancestral wisdom has assumed an identity and educative function of great pedagogical and anthropological interest. This rich heritage, due to the globalization introduced by new forms of economical exploitation of the territory and tourism, is experiencing changes and erosions which threaten the own community identity. The epistemological background is hermeneutic and posts an interpretative pedagogy. The methodology, which has an ethnographic frame and fosters a qualitative approach, pretends to be a normative epistemology. Expected results: We pretend to call the attention over the social, formative and existentialist consequences that the loss of cultural identities exerts in the present.

L'articolo presenta il resoconto di una ricerca che si è svolta nell'arco di 4 mesi. Abbiamo intervistato 5 persone fra le più rappresentative, per età e ruolo sociale, del villaggio di Livingston, in Guatemala. L'indagine si è avvalsa di interviste strutturate, semistrutturate, osservazioni sistematiche sul campo e raccolta di narrazioni libere, nonché di una ricognizione bibliografica sul tema.

L'obiettivo dello studio è nell'indagare il senso della formazione presso la comunità afroamerinda Garífuna. I Garífunas, discendenti di ex schiavi fuggiti dalle piantagioni o naufragati sulle coste caraibiche, sono gli eredi culturali di antiche tradizioni africane, ma, al contempo conservano alcuni retaggi delle civiltà indigene di origine maya con cui si sono mescolati. In tale contesto di sincretismo culturale, la sapienza ancestrale ha assunto una funzione identitaria ed educativa di grande interesse pedagogico oltre che antropologico. Questo ricca eredità, a causa della globalizzazione introdotta da nuove forme di sfruttamento economico del territorio e dal turismo, sta subendo evoluzioni ed erosioni che rischiano di minacciare l'identità stessa della comunità.

Lo sfondo epistemologico è di tipo ermeneutico e postula una pedagogia interpretativa. La metodologia, che ha un impianto etnografico e privilegia approccio qualitativo, è intesa come una epistemologia normativa. Risultati attesi: ci proponiamo di sollecitare l'attenzione sulle conseguenze sociali, formative ed esistenziali che i processi di perdita delle identità culturali esercitano sul presente.

### KEYWORDS

Ancestral Wisdom, Spirituality, Formation, Identify, Ethnography.  
Sapienza Ancestrale, Spiritualità, Formazione, Identità, Etnografia.

## Introduzione

Siamo arrivate in una arroventata giornata di fine novembre al piccolo porto di Livingston<sup>1</sup>, fra le ultime barche colme di persone vestite di colori sgargianti, giunte ad assistere al Festival internazionale della musica Garífuna<sup>2</sup>. Infatti, in quest'angolo di mondo, la musica Garífuna si fa internazionale. Man mano che ci allontaniamo dal porto e ci addentriamo nel villaggio, avvertiamo il tocco di tamburi, maracas e carapace di tartaruga anticipare la festa che inizierà l'indomani. Proseguendo, osserviamo accanto a piccole costruzioni in muratura, case con pareti di legno e fango che qui vengono chiamate *Queguiche*, dal tronco della palma, e tetti di *coroza*, foglie di palma, e, più spesso, fogli ondulati di latta. La strada principale è pavimentata con lastre di cemento sempre più sconnesse sino a frantumarsi quasi completamente nel giungere all'altro lato della costa che dista un paio di chilometri. Il villaggio è raggiungibile solo in barca perché la densa giungla che lo circonda non ha consentito di sviluppare una comunicazione terrestre. Si tratta di un isolamento che, sino a qualche decennio fa, ha permesso a questa popolazione di conservare la propria autenticità e di rivitalizzare la cultura ancestrale attraverso antichi riti e cerimonie.

I Garífuna sono disseminati, oltre che in Guatemala, in Honduras, Belize e Nicaragua. Discendenti oltre che degli indigeni Maya Q'eqchi, di schiavi africani fuggiti o reduci da naufragi di navi che venivano dalle coste dell'Africa con il loro triste carico di merce umana. Questo popolo ha fatto della musica un emblema identitario che li definisce e li differenzia da tutte le altre popolazioni indigene. Di conseguenza, la musica Garífuna, patrimonio immateriale dell'umanità, diventa uno spazio formativo di estremo interesse soprattutto a fronte della perdita delle tradizioni ancestrali. Le canzoni recano la traccia, ad un tempo, di elementi africani e amerindi. La musica stessa si serve, oltre che dei tamburi che hanno un'origine africana, di strumenti derivati dalla tradizione maya e meticcica come gli strumenti a corda chiamati *zarabandas*.

I Garífuna<sup>3</sup> arrivano sulla costa di Livingston nel 1797 quando già il luogo era popolato da africani schiavi, discendenti dei conquistatori spagnoli e dei popoli originari Maya (Arrivillaga Cortés, 2013). La loro origine si fa risalire all'inizio del secolo XVII, nell'isola di San Vicente, conosciuta anche come *Yrumein* in caribe, dell'arcipelago delle Antille minori. Erano, come si è detto, sopravvissuti da naufragi di navi europee schiaviste. Come è naturale l'isola era abitata da popoli originari, i caribes rossi che, a loro volta, provenivano dalla Guayana e che si mescolarono con un'altra comunità, questa sì autoctona: gli Arawakos. Dal meticcio di queste diverse etnie derivano i Caribes neri: i Garífuna. A poco a poco l'isola di San Vicente divenne un rifugio per gli schiavi fuggiti da zone limitrofe e, dopo aver resistito agli assalti di spagnoli, francesi e inglesi. Fu in seguito a questo avvenimento che i Garífuna furono deportati e disseminati in Honduras, Guatemala e Belize (Gargallo, 2017). Secondo le testimonianze storiche raccolte dall'Associazione di donne Garífuna: "nel 1802 giunse al luogo – situato sulla riva orientale del Rio Dulce – un brigantino che veniva dalla isola di Roatán, in Honduras. Al comando c'era Marcos Sánchez Díaz con un equipaggio di

- 1 Così nominata dopo che il giurista Edward Livingston scrisse il Livingston Codes che all'inizio del XIX fu utilizzato come base giuridica dal governo liberale.
- 2 Garífuna significa gente che mangia la yucca, nota anche con il nome di manioca.
- 3 Chiamati anche, meno frequentemente, Garinagu o Caribe Negra.

razza nera. Per mancanza di viveri e di munizioni, per qualche tempo, furono obbligati a trasferirsi a Punta Gorda, in Belize. Il 15 maggio 1806 giunsero dalle zone limitrofe i Garífuna che chiamarono questo luogo che si affaccia sul delta del Rio Dulce, Gulu Yumuoun, che in Garífuna, significa Bocca del Golfo” (Asociación de Mujeres Garífunas UNFPA-AECID, 2010). Ma è il 26 novembre che ogni anno si commemora la seconda venuta del popolo Garífuna. La musica rappresenta un ambiente formativo di grande interesse per la comunità non solo nel preservare la propria identità ma anche nel trasmettere ai più giovani, insieme al ritmo e al ballo, canti, miti, tradizioni e racconti di un sapere ancestrale ad alto sincretismo. I ritmi più diffusi sono: la *punta*, la *chumba*, la *parranda*, il *samai* e la *wanaragua*. Ma spesso le canzoni sono occasioni di critiche politiche anche feroci, come possiamo verificare durante un ballo improvvisato di un tardo pomeriggio domenicale.

## 1. Manuel

“Lo spirito dei padri si sta spegnendo”, ci raccontava Manuel, un vecchio pescatore, mentre si lamentava di come i giovani disdegnino la *Uraga*, la tradizione orale tramandata dagli avi e raccontata dai padri o dai nonni durante le riunioni familiari. Con tristezza, Manuel ci parla di come non riconoscano più le piante curative e come hanno dimenticato le preghiere che si tributano al mare prima di chiedergli in dono i pesci. Il mare è un universo di acque, ci spiega il vecchio pescatore, ha un enorme significato cosmogonico in quanto rappresenterebbe il seme e il contenitore dal quale sorge la vita in tutte le sue manifestazioni. Per questo si dispiace che i giovani pescatori non rivolgano al mare le antiche orazioni. Perché in tal modo, poco a poco, si va spegnendo lo spirito dei padri. Ma, ci spiega, persistono fra le famiglie più tradizionali i *chugu*, cerimonie dedicate agli antenati proprio al fine di mantenerne vivo lo spirito, ovvero di non perdere il contatto fra loro e i discendenti. Il legame che si perpetua durante i riti ha questo scopo, ma è anche il momento per trasmettere ai giovani testimonianze sulla loro cultura e su quanto li caratterizza e li differenzia in quanto popolo. Questo processo di condivisione e di trasmissione della conoscenza ancestrale si avvale del *Yurumein*, una sorta di esempio attraverso il quale si mette in scena un insegnamento in genere relativo alla storia di questa terra, ma spesso si evocano i ricordi antichissimi della partenza forzata dall’Africa. Di più: rafforza i legami familiari o fra famiglie differenti. Gli spiriti possono offendersi se dimenticati troppo a lungo ed è per questo che nella *Dabuyaba*, la casa degli antenati, si celebrano i riti di *Chugu* e di *Dugu*, durante i quali si offrono ai propri avi ricchi cibi e balli. La zuppa di pesce è normalmente accompagnata da pane dolce, pesce essiccato e cocco. La bevanda che più di frequente si consuma in queste occasioni è il ginger, liquore rinfrescante tratto dalla canna da zucchero. Tali cerimonie sono più frequenti all’indomani della morte di un familiare. Il *Chugu* dura ininterrottamente tre giorni, mentre per il *Dugu* non ci sono prescrizioni certe ma di solito la celebrazione è più breve. Altro rito di grande importanza è l’*amalihan*, termine che significa contemplazione e che si riferisce ad una tipica espressione musicale del luogo.

La *Dabuyaba* è poco lontano dal centro abitato, nel bosco. Si tratta di una costruzione in legno, piuttosto grande, che ospita un altare sul quale si posano le offerte di cibo, liquore, candele, frutta e fiori. I celebranti sono i famigliari del parente scomparso o dell’antico avo nel quale si riconosce un gruppo di famiglie,

ma non mancano esperti suonatori di tamburo<sup>4</sup> e di sonagli, i migliori del villaggio e danzanti che offrono alla famiglia e ai suoi spiriti il loro dono in canti e balli. Il ballo, in genere, è circolare, come lo scorrere del tempo, poi ci sono canti scanditi dai battiti delle mani. Le canzoni evocano eventi storici o mitici che raccontano come è nata la vita e perché esiste la morte. Ma, in questo ambito, ci sono anche invocazioni rituali agli eroi che fondarono la comunità, come *Satuye* (Arrivillaga Corteés, 2016). Un ruolo importante nell'allestimento di riti e cerimonie è rivestito dalle confraternite che vedono protagoniste soprattutto le donne e che si incaricano di provvedere al sostentamento di quelle famiglie che non hanno i mezzi per allestire un degno rituale per i propri avi (Mohr de Collado, 2007). Le confraternite sono organizzazioni religiose che hanno per oggetto la venerazione di un santo Patrono e, di conseguenza, organizzano rituali specifici a lui dedicati.

A sovrintendere le cerimonie, ci racconta Manuel, non può mancare il *buyei*, la guida spirituale. La guida spirituale spesso assume il ruolo di *curandero* perché si ritiene che le infermità derivino da carenze o squilibri di energie spirituali o da malefici. Molte malattie si curano con le piante ma, la cosa più importante è saperne individuare la natura interpretando i sogni. I sogni sono fonte di sapienza e luogo di profezia, infine, spazio di comunicazione con gli spiriti dei padri (Suazo 2000, p 17; Rivas 1993, p. 267). Si tratta di antichi retaggi di origine africana che sopravvivono a tanta distanza di tempo e di luogo a cementare il senso di appartenenza e di identità di un popolo reduce da mille diaspore.

Poi Manuel ci dice che il suo ruolo nella comunità oramai è inutile. Crediamo che si riferisca alla pesca e al nostro sguardo interrogativo, ci spiega che i narratori di *uraga*, un tempo non lontano, svolgevano un ruolo educativo molto importante, non solo negli apprendimenti pratici ma soprattutto nei valori morali e nel trasmettere le antiche credenze. Lui è, appunto, un narratore di antichi saperi. Gli chiediamo quali competenze "pedagogiche" deve possedere il narratore di *uraga*, oltre alla conoscenza dei contenuti da trasmettere, e ci spiega, con orgoglio, che il narratore deve saper usare parole belle e catturare l'attenzione dei più giovani sino anche a divertirli con battute o con il racconto di aneddoti divertenti. Fra i racconti più importanti ci sono quelli di *Bra Anansi* e di *Bra Tiger*. Quest'ultimo racconta che il ragno, nella sua fragilità, ha dovuto affinare l'intelligenza, mentre la tigre che è forte e agile non ne ha sentito la necessità (Arrivillaga Cortés, 2016).

Il dipartimento di Izabal, al quale appartiene il municipio di Livingston, si stende nella baia di Amatique. La baia è abbracciata dalla selva che si apre al Rio Dulce e lambita dal mar dei caraibi. Sono 1940 chilometri quadrati di terre basse dette del Petén-Caribe, pianure boschive e spiagge infinite. Il clima è umido e tropicale, il mare pescoso e gli animali sono quelli della selva, salvo i pochi – ma sempre più minacciosi - allevamenti bradi che contendono spazio alla foresta. L'economia tradizionale si basa sulla pesca, lavoro tradizionalmente riservato agli uomini e l'agricoltura che è compito delle donne. La famiglia rappresenta l'organizzazione sociale nucleare più importante, sostanzialmente governata dalla donna soprattutto per quanto concerne l'educazione dei figli. I prodotti principali, anche alla base della cucina, sono: la yucca, la banana, la canna da zucche-

4 Si tratta di strumenti lavorati a mano ricavato da un tronco d'albero scavato e da una pelle appositamente conciata.

ro, la manioca e il cocco utilizzato soprattutto per l'olio da cucina. Le donne si occupano anche di allevare qualche pollo. Gli uomini aiutano nei lavori pesanti; recentemente sono sempre più impegnati come salariati nella pesca industriale. Ogni comunità ha un suo *leader* locale la cui autorevolezza si basa sulla sua capacità di operare per il bene pubblico. Solitamente si tratta di persona che ha una buona conoscenza delle credenze antiche e delle tradizioni (Hulme, 2005).

Sarebbe un paradiso se non fosse già stato aggredito dalla coltivazione massiva della palma africana, dalle miniere di nichel, dai contratti petroliferi e, infine, dal narcotraffico (Solano, 2012). Questa è una zona di frontiera in tutti i sensi; un passaggio occulto via mare per le merci più varie. Prima le materie prime per preparare i cibi – come ad esempio la farina o il riso – venivano conservati e trasportati in sacchi che successivamente erano utilizzati per confezionare indumenti chiamati *sambucos*. Ora si utilizza solo plastica che, al primo utilizzo viene gettata, ci dice Maria Luz, una vecchia signora che si è messa ad ascoltare le parole di Manuel. Ancora oggi, i luoghi di socializzazione sono il lavatoio pubblico, i rivoli di acqua dolce dove tutt'ora ci si lava, oppure, la laguna quando la marea è bassa e si cercano alimenti. Eppure, sia Manuel sia Maria Luz sono orgogliosi della loro cultura, rivendicano l'importanza dei saperi ancestrali e la bellezza coinvolgente delle cerimonie. Le cerimonie ci spiega Maria Luz sono l'unica occasione che ci è rimasta per trasmettere ai giovani lo spirito dei padri.

## 2. Orgoglio Garífuna

Quando entriamo in relazione con qualcuno del luogo, da subito, questi ci manifesta l'orgoglio di appartenere a questo popolo antico, poi inizia a rivendicare, più o meno confusamente la sua peculiarità originaria. In realtà, come ci raccontano i nostri testimoni, molti giovani non praticano quasi più gli antichi rituali, non conoscono le tradizioni e considerano la propria lingua un dialetto. “Prima – ci racconta una venditrice di gioielli artigianali in cocco e tartaruga – tutti parlavano il Garífuna, invece oggi, le nuove generazioni non lo parlano e molti nemmeno lo capiscono. La colpa è della scuola che ci ha insegnato il castigliano ma ci ha impedito di esprimerci nella nostra lingua”. Eppure, La Costituzione del Guatemala riconosce l'importanza culturale e linguistica delle popolazioni indigene del Guatemala e individua nell'educazione il mezzo principale per promuovere questo principio. L'articolo 8 dichiara che si devono utilizzare le lingue Maya, Garífuna e Xinka senza alcuna restrizione sia nell'ambito pubblico che in quello privato. L'articolo 13 chiarisce che il sistema educativo nazionale dovrà promuovere lo sviluppo di tali lingue. Il Decreto N. 81 del 2002 sancisce la legge contro la discriminazione e ne individua i mezzi nei curricula scolastici. L'accordo governativo n. 22 del 2004 stabilisce l'obbligo del bilinguismo come politica formativa per tutti gli studenti considerando che la lingua materna è la prima lingua, quella nazionale la seconda, e, come terza, una lingua straniera che solitamente è l'inglese.

Un documento del Ministero dell'Educazione pubblicato nel 2012 e firmato, oltre che dalla ministra Cynthia Del Aguila, dalle Organizzazioni indigene che fanno capo al popolo Garífuna, chiarisce che il primo obiettivo della scuola primaria bilingue è: “riflettere e rispondere alle caratteristiche, necessità e aspirazioni di un paese multiculturale, multilingue e multi-etnico, rispettando, rafforzando e arricchendo l'identità personale come quella dei popoli allo scopo di sostenere la unità nella diversità” (*Curriculum Nacional Base. Concrecion de la Planificacion curricular nivel regional del Pueblo Garífuna, 2012, p. 16*).

Alla domanda se lei con i figli e i nipoti parlava in garífuna, la nostra commerciante di bigiotteria etnica, ci risponde che no, perché è meglio che non parlino il dialetto altrimenti la gente li considera “negritos”. Più tardi, siamo tornati a parlare con Manuel ed abbiamo ripreso il tema della lingua. Il vecchio pescatore ci dice “Per capire la nostra lingua dobbiamo prima sapere chi siamo, chi erano i nostri avi, da dove veniamo. I giovani si vergognano a parlare garífuna e comunque non lo capiscono perché non conoscono le loro origini”. Infine, Luisa, una maestra elementare di circa 35 anni, ci spiega che la scuola bilingue dovrebbe fare lezione in castigliano e in garífuna ma, di fatto, molti maestri non conoscono l’idioma locale e la tanto conclamata cultura garífuna, in sostanza, non si insegna. A tutti i nostri testimoni chiediamo se credono che il garífuna sia un modo di pensare. Taluni rispondono di sì, ma a noi sembra che manifestino una scarsa convinzione. Manuel ci dice che prima di parlare occorre pensare e la maestra ci risponde di sì perché le parole sono relazionate con la cosmovisione. “Lei parla garífuna in famiglia o con i suoi figli?”. “No – risponde Luisa – certo che no. Prima devono imparare lo spagnolo”.

Berta Garcia ha 32 anni, è separata ed ho una figlia di 7 anni. Parliamo di come in Messico soprattutto si sia imposta l’usanza presso alcune comunità indigene di battezzare i propri figli con nomi indigeni e in Equador molti intellettuali hanno cambiato il proprio nome all’anagrafe con uno tradizionale. Le chiediamo se normalmente a Livingston ai bambini si danno nomi tradizionali garífuna o europei. Ci risponde che quasi sempre si tratta di nomi europei, ma che per fortuna si stanno recuperando i nomi tradizionali. Le chiediamo come si chiama sua figlia: Ana, ci risponde con un sorriso. Parlacì del tuo orgoglio garífuna, le chiediamo: “Il mio orgoglio è la nostra spiritualità, i cibi che si preparano quando si celebrano i morti, quelli che piacevano quando erano fra noi. Poi, il mio orgoglio sono anche le nostre radici che mi sono state tramandate dalle storie della nostra origine che mi raccontava mia madre quando ero piccola. Il mio orgoglio è che noi non siamo mai stati schiavi come gli altri neri, i nostri ancestri si ribellarono perché avevano uno spirito libero”.

Di fatto, abbiamo avuto l’impressione che l’orgoglio garífuna sia soprattutto una retorica ad uso e consumo dello straniero che porta un po’ di turismo e molti soldi. Queste, in proposito, le parole di Ofelia.

“Appartengo alla cultura garífuna originaria di questo luogo - ci racconta Ofelia Flores -. Sono molto orgogliosa di essere una donna nera Garífuna. Questo è per me motivo di orgoglio. Sono nata e cresciuta qui a Livingston e qui morirò perché non desidero andare in nessun altro posto”.

Ofelia è una bella signora di 48 anni, che ha una formazione superiore e che ricopre un ruolo dirigente nell’Organizzazione delle mujeres Garífunas. La domenica mattina del 26 novembre, giorno in cui si celebra anche il festival della musica garífuna, siamo state insieme alla marcia contro la violenza sulle donne ed il femminicidio e l’abbiamo vista nel suo ruolo di *laeder*, megafono in mano, jeans all’ultima moda, arringare con passione le compagne e incitarle a ribellarsi alle molte sopraffazioni di cui sarebbero vittime.

I Garífuna, a parole, sono orgogliosi del loro passato e della loro identità. Molte delle persone con le quali siamo venute a contatto si dicono discendenti di coloro che si sono liberati dalla schiavitù, che sono fuggiti dalle piantagioni a rischio della vita e che hanno combattuto per la libertà e per vivere proprio lì a Livingston. Ma quando chiediamo a Ofelia quali sono i fondamenti della sua identità garífuna, ripete più o meno le stesse parole di poc’anzi senza entrare nello specifico. Così decidiamo di porre domande più precise:

*Domanda:* "Riguardo la specificità della cultura che è alla base della vostra identità vuoi parlarci della cosmovisione garífuna?"

*Risposta:* "Parlando di cosmovisione, la prima cosa che mi viene in mente è che il cuore di questo problema è il rispetto".

Le chiediamo di essere un po' più precisa:

R. "Il rispetto nei propri confronti ma anche verso gli altri. Questo è un valore che si sta perdendo ma prima era centrale nella vita e nell'organizzazione della comunità; per esempio nel senso di collaborazione. I nostri avi erano più umili e collaboravano fra loro, tutto si decideva in famiglia e con amici. Se qualcuno aveva un terreno e una casetta, la sua proprietà era a disposizione dei familiari indigenti. Per esempio diceva: sorella vieni in questo angolo di terreno, aiutami a cercare legna, a tagliare le foglie della palma e insieme a tutta la famiglia e agli amici ti costruiamo la tua dimora. Anche io ho sempre collaborato con i miei familiari, per esempio mi occupavo dei fratelli più piccoli e i figli dei vicini."

D. "Anche oggi è così?"

R. "No. Oggi è tutto diverso, se guardo il bambino di una vicina e, per esempio, lo riprendo quando sta rischiando di farsi male, la madre normalmente si arrabbia. Ecco, stiamo perdendo il rispetto e la cultura che ci caratterizza".

D. "Ma, per esempio, la relazione con l'ambiente e la sua sacralità? che peso hanno le antiche ritualità, le tradizioni, i valori di un tempo?"

R. "Per noi il rispetto della natura è un valore molto importante, fa parte della nostra identità".

D. "E i cumuli di immondizia lungo la strada, nella fontana del centro, lungo la spiaggia? E tutta questa plastica che bruciate nel cortile di casa?"

Ofelia ci guarda e continua il suo discorso come se non avesse sentito le nostre parole: "Io ricordo quando mio nonno parlava al mare prima di andare a pescare con la sua barchetta a vela che è chiamata, in lingua garífuna, *dori*. Lui sapeva pescare, oggi abbiamo la pesca industriale, partono grandi pescherecci che necessitano di una tecnologia sofisticata e costosa. I miei nonni parlavano anche alla terra prima di coltivarla o di raccogliere i suoi doni. Parlavano al mare e alla terra e dicevano loro che li rispettavano. Allo stesso modo si rivolgevano alla luna che dava loro indicazioni su quando e come andare a pescare o fare qualsiasi altra cosa. Oggi, la pesca artigianale è quasi scomparsa".

Insistiamo: "E come si spiega tutta questa immondizia sparsa per ogni dove in relazione al rispetto della natura?". Ofelia ci guarda impassibile e comincia a parlare di tutt'altro: la figlia ha 20 anni, è fidanzata, è una brava ragazza, eccetera. Noi insistiamo sull'identità culturale ed il retaggio degli antenati.

D. "Avete una guida spirituale?"

R. "Sì. Noi Garífuna, abbiamo diverse guide spirituali che hanno a che vedere con la tradizione ancestrale. Mio nonno, per esempio, era una guida spirituale. Qui a Livingston ne abbiamo una di nome Esteban Palacios. Qui tutti mi conoscono con il nome di Chuna."

D. "Cosa significa?"

R. "Significa interessante".

D. "Bene, *Chuna*, ma cosa significa in merito al nostro tema?"

R. "Questo soprannome mi è stato imposto dagli spiriti. Si tratta di presenze che camminano insieme a me, a mio padre, a mio nonno. Ecco, io vivo questa dimensione spirituale che in me è molto forte".

D. "Parlaci della vostra spiritualità"

R. "Mio nonno curava le malattie con le erbe, qui, quando io ero bambina non c'erano medici. Esistevano rituali, canti, balli e bagni che curavano le malattie. Io mi ricordo bene tutto questo che oggi non si pratica più e che i nostri giovani non conoscono".

- D. "Queste pratiche si svolgevano in un luogo sacro?"  
 R: "Sì, certo, ma non in una chiesa cristiana, noi abbiamo il nostro tempio cerimoniale, con un suo altare. Si trova nel bosco accanto alla riva di un piccolo fiume. Prima di entrare o uscire dobbiamo chiedere il permesso agli spiriti che lo abitano".

A questo proposito, Manuel ci ha raccontato come tutte le malattie abbiano un'origine spirituale, i sintomi sono rappresentati dalla comparsa in sogno dei parenti morti. Queste malattie si denominano *guibidis* e si manifestano anche con la perdita dell'appetito, dolori alla testa, febbre e visioni. È possibile guarire solo attraverso cerimonie durante le quali si invoca il parente morto dell'inferno, mentre la guida spirituale prepara il bagno rituale e le piante che lo aiuteranno a guarire. Se non vengono rispettati i tempi e i modi delle procedure, lo spirito dell'avo scomparso si porta nell'aldilà l'ammalato. Gli chiediamo se le conosce: "certo, per esempio l'infusione di basilico serve a calmare la nausea. La stessa infusione con l'aggiunta di un dente di aglio, accelera il parto, mentre al contrario, la camomilla unita a un tè di chiodi di garofano, lo rallenta. L'infusione di semi di avocado ha un effetto anticoncezionale". Continua elencando essenze tropicali che noi non conosciamo. Poi ci racconta che è indispensabile sapere come e quando raccogliere le piante officinali, per esempio, non si può farlo quando c'è la luna piena, poi, per tenere lontane le malattie ci consiglia di non fare il bagno di martedì e di venerdì.

Torniamo a Ofelia.

- D. "Il divino al quale pensate non è lo stesso dei cristiani?"  
 R. "No, Assolutamente no. La Chiesa cristiana rappresenta per noi il simbolo dell'oppressione".  
 Solo il giorno precedente, prima della marcia contro la violenza sulle donne, l'avevamo vista in Chiesa a messa, con gli abiti tradizionali Garífuna. Glielo ricordiamo, ma lei, come di consueto, non risponde.  
 D. "Quando preghi pensi ad un dio d'amore?"  
 R. "Certo, i miei nonni mi hanno insegnato l'amore nei confronti della natura e degli uomini; questo è un valore essenziale per noi. Ancora oggi è molto diffusa fra noi la solidarietà. Noi Garífuna siamo tutti molto solidali, questo valore non si è perso. Io ho frequentato la Chiesa cattolica, ho fatto parte del coro, ma non mi sono mai sentita a casa mia, io sento di appartenere ad una energia molto più grande e più potente. Io mi identifico sempre più con qualcosa d'altro, con le mie radici, soprattutto da quando frequento il Movimento delle donne indigene e sto apprendendo più cose sul passato. Io non pratico nessuna religione, io ho la mia spiritualità, io avverto energie positive o negative e mi identifico in questo. Non vado in chiesa, credo semplicemente in *Baba*, un essere superiore creatore di tutte le cose che è presente in ogni luogo".  
 D. "In che lingua parli a *Baba*, con quali parole lo preghi?"  
 R. "Non posso dirti che comunico con il dio creatore".  
 D. "Parlaci di altri valori che sono a fondamento della vostra identità e che si rifanno agli avi".  
 R. "Il rispetto nei confronti di qualsiasi cosa e di qualsiasi opinione. Per esempio fra noi non esiste discriminazione".  
 D. "E le arranghe di poco fa contro la discriminazione femminile?" Ci guarda e continua:  
 R. "Noi Garífuna siamo solidali, accoglienti e rispettosi anche con gli sconosciuti, non soffriamo di nessun complesso. Le donne sono a capo della famiglia, sono responsabili dell'educazione dei figli. Le donne che possiedono il dono sono messaggere di *Baba*, ma non possono essere guide spirituali".

- D. *"Baba è maschile o femminile?"*  
 R. *"È sia maschile che femminile"*  
 D. *"Esiste la prostituzione femminile?"*  
 R. *"No, cioè sì, ma è nascosta. Ci sono tanti bar dove si pratica il sesso a pagamento ma non sono veri postriboli".*  
 D. *"Esiste la prostituzione maschile?"*  
 R. *"Non... non so".*  
 D. *"La prostituzione è considerata socialmente disdicevole?"*  
 R. *"No, qui nessuno dice niente di questo perché si considera che ognuno della propria vita può fare quello che vuole e non vi considera male una donna che pratica la prostituzione".*  
 D. *"Se tua figlia decidesse di fare la prostituta tu come reagiresti?"*  
 R. *"No, non sarei assolutamente d'accordo e poi socialmente questa è una cosa molto riprovevole"*  
 D. *"Ma, prima hai affermato che non lo è"*  
 R. *"Nessuno critica apertamente".*  
 D. *"Una persona che è indotta a prostituirsi a causa della precarietà economica, come si considera?"*  
 R. *"Noi siamo poveri, non c'è lavoro. La maggioranza della nostra popolazione è disoccupata, ma c'è un'economia informale: vendiamo cibo ai margini della casa, facciamo treccine per i turisti, lavoriamo il guscio di cocco, il bambù e le conchiglie per fare bigiotteria artigianale; niente di stabile. Queste condizioni, effettivamente, favoriscono la prostituzione".*

### 3. L'educazione

- D. *"Parlaci delle messaggere, per favore. Che formazione ricevono e come trasmettono i loro saperi?"*  
 R. *"Le messaggere ricevono rivelazioni tramite i sogni, quando questo accade, lo comunicano alla guida spirituale che decifra il linguaggio del sogno e le comunicano cosa devono fare. Mia sorella si sta formando come messaggera. La prima educazione avviene con il sogno. La guida la aiuta ad ascoltare i propri sogni, a capire quando nascondono messaggi. Insomma la educa a sviluppare il suo dono. Di più non posso dirvi. Ma il vero problema è che, qui a Livingston ci rimane solo un sacerdote ancestrale, oramai molto vecchio. Quando morirà avremo perduto per sempre una parte importante della nostra identità culturale."*  
 D. *"Insomma esiste una educazione spirituale dedicata alle messaggere. È così?"*  
 R. *"Sì, ma prima di tutto deve esserci il dono e poi un processo educativo perché si sviluppi in tutta la sua potenza. La guida la accompagna nei luoghi sacri e le insegna alcune pratiche igieniche, la fa conversare con una messaggera più esperta. Quando si manifestano gli spiriti dei padri e quando questi penetrano nel corpo della persona che ha il dono, allora la messaggera può iniziare a comunicare con gli antenati e a riceverne altre informazioni."*  
 D. *"Insomma, la messaggera è una medium?"*  
 R. *"Sì, ma quando la messaggera è in contatto con lo spirito dei padri interviene la guida spirituale per parlare lui stesso (si tratta sempre di un uomo) con lo spirito e porgergli domande essenziali per la comunità. Ma si tratta di conoscenze speciali, esoteriche che solo chi ha il dono ed ha seguito tutto il processo educativo, può conoscere. Non posso dirvi nulla di più, mi è vietato."*  
 D. *"E i tuoi sogni hanno manifestato qualche segno o messaggio della cultura ancestrale?"*

- R. "Sì, credo di sì. Ma non riesco a decifrarli. Per esempio in un sogno mi sono vista che percorrevo il sentiero che conduce al nostro tempio. La guida spirituale mi ha detto che prima o poi dovrò andarci, di notte, come prescrive il sogno, ma io ancora non mi sento pronta. Ci andrò, ma non so quando".
- D. "esiste una letteratura orale Garífuna dedicata ai bambini?"
- R. "Sì certo, sono racconti che narrano di quando i Garífuna arrivarono a Livingston, di come scamparono a un naufragio perché lo spirito del mare li proteggeva".
- D. "E l'educazione in famiglia come si svolge? Ci sono differenze fra bambini e bambine?"
- R. "No, perché è la madre che ha la responsabilità educativa e li educa tutti allo stesso modo."
- D. "Ma non c'è una differenza educativa a secondo del ruolo sociale che, ci par di capire, è differente fra uomo e donna?"
- R. "No, mi ricordo che anche se mio padre era maschilista, tutti avevano il proprio compito da svolgere: pulire la casa, lavare i panni cucinare ... tutti dovevano collaborare"
- D. "Ma, al lavatoio comune io vedo solo donne. Come lo spieghi?"  
Ofelia, al solito, non spiega. Noi insistiamo sulla differenza di ruolo sociale che tuttavia lei nega senza spiegazioni. Come spiegarci che gli uomini pescano e le donne coltivano la terra, e che solo loro possono ereditarla o possederla; come spiegarci che solo le donne devono occuparsi dell'educazione dei figli, che solo gli uomini possono essere guide spirituali e solo le donne messaggere? Non spiega, semplicemente. E sorride.  
Insistiamo: "Ma, alle bambine si regalano bambole?"
- R. "Sì, mi hanno regalato bambole ma anche carrettini"
- D. "Anche ai tuoi fratellini hanno regalato bambole?"
- R. "NO!!! Non è un regalo da maschi", afferma la nostra testimone, con sublime indifferenza.
- D. "E il cognome è materno o paterno, di entrambi o a scelta?"
- R. "Il cognome si trasmette per via paterna".
- D. "Quali sono i valori che una donna deve possedere e ai quali viene educata?" Insistiamo
- R. "Gli stessi che deve possedere un uomo" Insiste lei pure.
- D. "Esiste, come in qualsiasi cultura, un canone di bellezza femminile?"
- R. "No. Ogni donna può essere bella alla sua maniera. Nessuna di noi desidera essere magra o grassa".
- D: "Perché tutte le ragazze che incontro e tu stessa, si stirano i capelli che altrimenti sarebbero ricci?"
- R. "Io sono bella anche con i capelli crespi. Una volta mi sono rapata a zero e va bene così, nessuno ci fa caso. Sono bella anche rapata", risponde senza rispondere. Se la logica, così la intendiamo noi, forse le difetta, è ampiamente compensata dall'autostima. E dalla simpatia.
- D. "Conosci storie di vita esemplari o paradigmatiche?"
- R. "Sì, la nostra levatrice, Doña Isabel che ha fatto nascere più di cento bambini e che è anche *curandera*: conosce le erbe e le formule per aiutare le persone a guarire dalle malattie e dà buoni consigli per risolvere problemi e conflitti famigliari. È una donna che gode di molto prestigio nella nostra comunità, è piuttosto anziana ma non conosco la sua storia. Quando morirà, nessuno erediterà i suoi saperi".

L'antica cosmovisione postulava una interrelazione armonica dell'universo, un intreccio spirituale nel quale l'agire umano partecipava in modo solidale al flusso energetico che anima la natura nella sua totalità. Oggi, ci sembra che que-

sta intensa relazionale si stia perdendo. Di qui la scarsa attenzione all'inquinamento ambientale da parte di tutti e alla dimensione profetica del sogno nei giovani. Ci sembra che nella frattura di questo rapporto si assista ad una triste perdita identitaria che, a poco a poco, viene sostituita con le varie icone del contemporaneo mondo globale: dall'abbigliamento, alla tecnologia, alla moda, alle produzioni pseudo artigianali confezionate per i turisti. Rimane la musica, che tuttora fatica a resistere alle seduzioni del reggae di matrice giamaicana, tanto amata dai turisti bianchi che vengono qui a cercare e a comprare quello che già conoscono. Forse, tanto nel conclamato orgoglio garífuna quanto nelle evidenti contraddizioni di Ofelia e di Berta c'è lo stesso ingenuo tentativo di "venderci" qualcosa di gradito, di sollecitare il nostro consenso, in certa misura, di compiacerci. Forse anche questo atteggiamento è un sintomo della perdita di identità che l'educazione istituzionale non ha potuto frenare.

## Conclusioni

Sulla base delle testimonianze raccolte siamo giunte alla conclusione che lo spazio simbolico più importante dove preservare la specificità dell'identità culturale garífuna, e al contempo educare le giovani generazioni, è costituito dalle cerimonie durante le quali si ringraziano gli spiriti, li si invoca per guarire da una malattia, si suona e canta e balla secondo un'arte di assoluta originalità. Le cerimonie sono anche l'occasione per rivitalizzare la cultura originaria ed è forse l'unica occasione in cui i giovani partecipano suonando, cantando e ballando. Sono queste infine, le uniche occasioni in cui quasi tutti indossano gli abiti tradizionali, ricchi in colori e balze, che, per quanto riguarda le donne, richiamano vagamente la moda di fine '800. Durante le cerimonie si tramandano le tradizioni, si racconta la storia dell'origine, si diffondono le antiche conoscenze sulla medicina ancestrale. La musica è il linguaggio che dà voce all'anima di questo popolo; scandisce le stagioni ed i più importanti eventi sociali. Le danze ci sono parse trascinate. Abbiamo assistito, sulla spiaggia, alle lezioni di danza e musica dedicate a bambini e bambine di ogni età che si esercitavano per poter partecipare degnamente al festival che si sarebbe celebrato nei giorni successivi. Abbiamo visto donne e uomini ballare la *punta*, con movimenti frenetici e sensuali a stretto contatto con il bacino del compagno. Abbiamo visto uomini vestiti da donna danzare il *yankunu*, una danza che ricorda come le donne del villaggio obbligarono i loro uomini a vestirsi con i propri abiti come protesta per non aver saputo difendere il villaggio dalle incursioni degli schiavisti inglesi. La musica reca l'eco del sincretismo religioso che qui trova una sintesi a forte emozionalità estetica e che parla anche agli spiriti dei più distratti. Il linguaggio religioso che attraverso i balli garífuna conserva insieme alla simbologia cattolica elementi della spiritualità afrocaribica. I canti, vere biblioteche sonore, parlano della morte che libera lo spirito dal corpo e che chiede di essere festeggiata con cibi gustosi e musica. Parlano dei sogni attraverso i quali si manifestano gli spiriti degli avi. È il rapporto con gli antenati che garantisce la salute: per questo è drammatica, per gli anziani del villaggio, la perdita dell'identità culturale dei Garífuna.

Abbiamo partecipato ad alcune di queste bellissime manifestazioni ad alta densità estetica lungo le strade, nei cortili delle abitazioni, nella piazza principale e persino la domenica mattina durante la messa più movimentata e colorata alla quale abbiamo assistito. La popolazione Garífuna porta sulle spalle simbolicamente il peso di una schiavitù dalla quale si è riscattata e nel rito immette la forza di un'identità dignitosa e consapevole. Lo specifico identitario è segnato dal

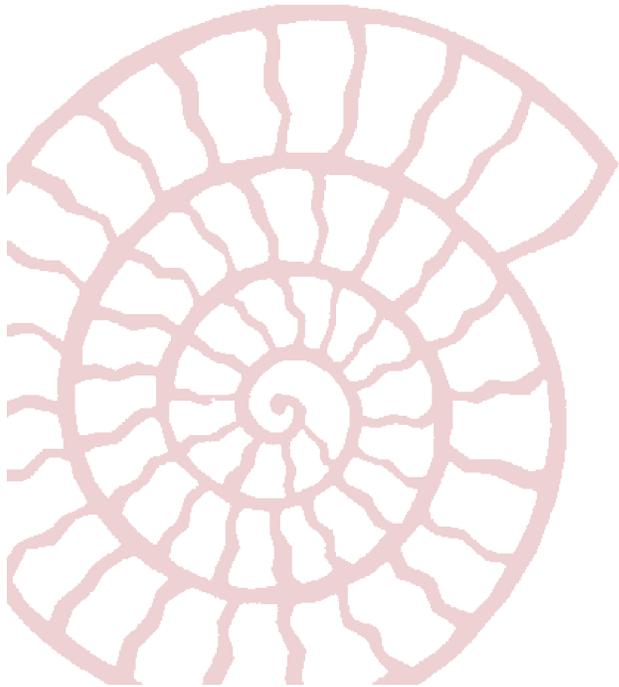
ritmo originale dei tamburi e dalla danza, che ne è la conseguenza espressiva totalizzante, tanto da connotare il corso dell'intera cerimonia religiosa. La processione d'entrata in chiesa vede sfilare al centro, prima ancora dei chierichetti con tanto di croce e turibolo, perché la ricorrenza è solenne come spiegheremo tra breve, due giovani donne che, nonostante la mole consistente, si muovono a passo di danza con una naturalezza strabiliante. E i loro passi "contaminano", non ci viene in mente altro verbo più efficace, la serietà dei piccoli inservienti vestiti di bianco, di un anziano diacono dalla pelle scurissima, e dello stesso sacerdote, che mostra nella fisionomia tracce indie anziché negroidi. Anch'egli si muove al ritmo dei tamburi e di un canto trascinate, in una lingua oscura ma avvolgente come un abbraccio, tenera come una carezza. Naturalmente vi è un coro con abbigliamento sgargiante: abiti a quadri che richiamano la foggia di un passato tardo coloniale. È molto forte la necessità di ritrovarsi, condividere, comunicare, rigenerarsi nel comune senso di appartenenza alle radici africane. La messa, intanto, procede con le letture e, poco dopo, ci ritroviamo al culmine della rappresentazione sacra garífuna con l'offertorio. Una lunga sequenza di fedeli, sempre al ritmo di una straordinaria continuità di percussioni e canti, porta verso l'altare la propria personale offerta. C'è di tutto: dalla frutta alla verdura, dalle uova ai pesci, dai formaggi ai fiori. Ma non manca chi porta una bottiglia di rum e chi trascina, non senza sforzo, una piccola palma da piantare in qualche disadorno giardino. L'impressione è che l'urgenza del bisogno dei più poveri non possa fare a meno di un'estetica: non basta liberare dalla fame chi ne soffre, è importante pure offrirgli qualcosa di bello, di pregevole. Nel momento in cui le mani del donatore porgono al sacerdote il dono, entrambi sembrano cullare l'oggetto quasi ad imprimergli un'energia misteriosa, purificatrice. Il momento indimenticabile consiste nell'offerta, da parte delle giovani madri, dei loro piccoli, di pochi giorni o di pochi mesi. Passano pure loro dalle mani materne a quelle dell'officiante con la stessa modalità del dono; egli, poi, con dolcezza infinita, glieli ripone tra le braccia. Alla recita del Padre nostro noi stessi, piuttosto impacciati e titubanti, siamo chiamati ad entrare "in scena", perché tutti si prendono per mano trasversalmente di banco in banco e, tanto per non smentirsi, seguono un ritmo che coinvolge le mani, le braccia, il bacino e le gambe. Non siamo molto bravi in tale esercizio, tuttavia l'energia che scorre attraverso di loro è come se ci insegnasse le prime parole di una lingua, con le quali iniziare a balbettare qualcosa. Passiamo incolumi attraverso la prova, incoraggiati dai loro sorrisi e dai saluti commoventi alla fine del rito.

I tamburi risuonano gioiosi nei nostri ricordi, negli appunti, nelle parole dei nostri testimoni a disegnare un'idea di formazione che non rinuncia alla differenza e che resiste ad ogni forma di omologazione.

### Riferimenti bibliografici

- Arrivillaga Cortés, A. (2013). *Fantasia garífuna - Estudio de sus expresiones culturales, musicales y gastronomía*. Guatemala: Dirección General de Investigación - USAC.
- Arrivillaga Cortés, A. (2016). *Diagnóstico Situacional de la Cultura Garífuna*. Guatemala: Ministerio de Cultura y Deportes.
- Asociación de Mujeres Garífunas UNFPA- AECID. (2010). *Conocimientos Ancestrales de la Salud del Pueblo Garífuna*. Obtenido de <http://unfpa.org.gt/sites/default/files/Conocimientos%20Ancestrales%20de%20la%20Salud%20del%20Pueblo%20Garífuna.pdf>.
- Flores, O. (25 de Noviembre de 2017). La cotidianidad de la población Garífuna. (A. G. Estrada, Entrevistador)
- García, B. (25 de noviembre de 2017). La cotidianidad de la población Garífuna. (A. G. Es-

- trada, Entrevistador)
- Gargallo, F. (28 de diciembre de 2017). *Los garífuna de Centroamérica: Reubicación, supervivencia y nacionalidad de un pueblo afroindioamericano*. Obtenido de <http://www.re-dalyc.org/comocitar.oe?id=26701405>.
- Hulme, P. (2005). French Accounts of the Vincentian Caribs. En Palacio, J. (ed.): *The Garífuna. A Nation Across Border* (pp. 21-42). Belize City: Cubola Books.
- Instituto Nacional de Estadística. (2002). *XI Censo Nacional de Población y VI de Vivienda*. Guatemala: INE.
- Mohr de Collado, M. (2007). Los garinagiu de Centroamerica y otros lugares. *Identidades de una poblacion afro-caribe entre la tradicion y la modernidad, in Indiana*, 24, 67-86.
- Solano, L. Y. (2012). De fronteras indelebles y soberanías borrosas: intereses petroleros en el municipio de Livingston, Izabal. *Enfoque*, 1-41.
- UNESCO. (15 de diciembre de 2017). *Unesco - Programa Hidrologico Internacional (Phi) Proyecto "Cultura del Agua" Ficha Para el Relevamiento de Información*. Obtenido de [http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/phi/aguaycultura/Honduras/FICHA\\_PUEBLO\\_GARIFUNAS.pdf](http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/phi/aguaycultura/Honduras/FICHA_PUEBLO_GARIFUNAS.pdf).





# Video-documentare l'azione in situazione: il lavoro di gruppo nel laboratorio Rimedi@

## The videos to document actions in situations: the workgroups in the Rimedi@ Lab

Rosa Vegliante

Università degli Studi di Salerno - rvegliante@unisa.it

Sergio Miranda

Università degli Studi di Salerno - semiranda@unisa.it

Marta De Angelis

MIUR-Università Tor Vergata - marta.deangelis.dr@gmail.com

### ABSTRACT

The analysis of the results of the OCSE PISA 2015 survey shows a strong criticality concerning the incapacity of Italian 15-year-olds to work with others to solve problems. Our work aims to highlight how the practice of workgroups could be used in university teaching to encourage the development of social skills. The need to implement innovative teaching methods, such as the collaborative problem solving that combines the social and individual dimensions in the management and resolution of complex situations, represents a valid answer to the educational challenges underlined in the European policies aimed at encouraging employment in the labor market. This survey, by using tools and techniques of video-research, aims to describe the organizational practices that have distinguished the group activities, carried out by students enrolled in the second year of the five-year single-cycle Degree Course in Primary Education Sciences at the Salerno University. From the reference literature, it emerges that the video, besides being a valid tool to be adopted in the documentation of the observed phenomenon, allows focusing the attention on videotaped educational scenes. In this way, it was possible to grasp the structuring, the modality and the management of the work, as well as the contextual variables of each group, so as to draw an overall view of the educational experience that was dominated by collaboration and negotiation in the elaboration of the task of learning.

Dall'analisi dei risultati dell'indagine OCSE PISA 2015 emerge una forte criticità relativa all'incapacità dei quindicenni italiani di lavorare con gli altri per la risoluzione dei problemi. Il nostro lavoro intende evidenziare come la pratica del lavoro di gruppo possa essere utilizzata nella didattica universitaria per favorire lo sviluppo di competenze sociali. La necessità di implementare metodologie didattiche innovative, come il collaborative problem solving che coniuga la dimensione sociale e quella individuale nella gestione e risoluzione di situazioni complesse, rappresenta una valida risposta alle sfide educative richiamate nelle politiche europee volte a favorire l'occupazione nel mercato lavorativo. L'indagine, avvalendosi degli strumenti e delle tecniche della video-ricerca, mira a descrivere le pratiche organizzative che hanno contraddistinto le attività di gruppo, svolte dagli studenti iscritti al secondo anno del Corso di Laurea triennale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria dell'ateneo salernitano. Dalla letteratura di riferimento emerge che il video oltre a essere un valido strumento da adottare nella documentazione del fenomeno osservato, consente di focalizzare l'attenzione sulle scene educative videoregistrate. In tal modo è stato possibile cogliere la strutturazione, la modalità e la gestione del lavoro, nonché le variabili contestuali di ciascun gruppo, così da tracciare una visione complessiva dell'esperienza educativa che è risultata dominata dalla collaborazione e dalla negoziazione nell'elaborazione del compito di apprendimento\*.

### KEYWORDS

Video-Research, Documentation, Group Work, Laboratory Activities, Collaborative Approach.

Video-Ricerca, Documentazione, Lavoro di Gruppo, Attività Laboratoriali, Approccio Collaborativo.

\* **L'articolo nasce dall'ideazione comune dei tre autori che, quindi, ne condividono l'impianto e i contenuti. Nello specifico, Rosa Vegliante ha redatto i paragrafi *La video-ricerca in campo educativo: approcci teorici e Il processo di analisi dei video*, Sergio Miranda l'*Introduzione* e il paragrafo *Descrizione del percorso di video ricerca*, Marta De Angelis il paragrafo *L'analisi dei video* e le *Conclusioni*. Il titolare dell'insegnamento e del laboratorio di *Sperimentazione Scolastica e Progettazione Educativa* è il Prof. Antonio Marzano che, quale responsabile scientifico del laboratorio RIMEDI@, ha progettato le attività di ricerca che hanno portato alla stesura del presente articolo. Le attività di laboratorio sono state coordinate dalla dott.ssa Cristina Torre.**

## Introduzione

L'esigenza di sperimentare nuove strategie didattiche, anche in ambito universitario, nasce con lo scopo di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento contrastando l'esercizio di pratiche non finalizzate allo sviluppo di competenze richieste dal mercato del lavoro. Centrale è la valorizzazione del capitale umano, così come la dimensione individuale e sociale, elementi necessari a rafforzare il coinvolgimento del singolo nelle dinamiche relazionali, nei processi decisionali, nella negoziazione e nella gestione dei conflitti per giungere a soluzioni che tengano conto delle differenze altrui.

La partecipazione attiva alla vita democratica è tra le finalità richiamate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (2006) ed è traducibile in quell'insieme di competenze e abilità sociali e civiche, basate sulla costruzione condivisa di conoscenze con una forte componente interazionale. Le recenti riforme didattiche e i nuovi programmi di studio si focalizzano sempre più su tematiche quali l'inclusione, il problem solving, la capacità di pensiero critico, l'autogestione, la metacognizione e la cooperazione nel lavoro di squadra (Binkley et al., 2011; OECD, 2011). L'attenzione posta sulla capacità di lavorare con gli altri per risolvere problemi ha fatto sì che l'apprendimento collaborativo (o *collaborative problem solving*, di seguito CPS) rientrasse tra le aree d'indagine di PISA<sup>3</sup> 2015 (Volume V). Se da un lato il problem solving<sup>4</sup> viene definito un processo di lavoro attivato dai singoli individui nella risoluzione di situazioni complesse e reali (PISA, 2012), dall'altro il CPS si riconosce quale abilità necessaria e de-

- 3 L'indagine internazionale PISA (Programme for International Student Assessment), iniziata nel 2000, è promossa dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) con lo scopo di valutare, a cadenza triennale, le competenze raggiunte dai ragazzi quindicenni scolarizzati essenziali per svolgere un ruolo consapevole ed attivo nella società e continuare ad apprendere per tutta la vita (lifelong learning). Ogni indagine ha per oggetto un ambito principale tra la lettura, la matematica, le scienze e il problem solving collaborativo: nel 2000 è stata la literacy in lettura, nel 2003 la literacy in matematica, nel 2006 la literacy scientifica, nel 2009 la literacy in lettura, nel 2012 la literacy in matematica e problem solving e l'ultima, del 2015 la literacy scientifica. Per valutazione dei processi formativi, a seconda dei contenuti da verificare, delle funzioni valutative e per la forma e struttura presentata, si utilizzano due macrocategorie di strumenti quali le prove di profitto e le prove di valutazione autentica. Oltre le prove cognitive sono previsti una serie di questionari che permettono di analizzare i risultati ottenuti in relazione alle variabili di contesto raccolte: il questionario studente, riguarda la carriera del discente e le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), il questionario scuola, è rivolto al Dirigente Scolastico e il questionario docente e genitori, di tipo opzionale.
- 4 In PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills (OECD, 2003) la competenza di problem solving viene definita come *"an individual's capacity to use cognitive processes to confront and resolve real, cross-disciplinary situations where the solution path is not immediately obvious and where the content areas or curricular areas that might be applicable are not within a single subject area of mathematics, science or reading"* (OECD, 2004, p. 156). In PISA 2012 a tale definizione si aggiunge un elemento di tipo affettivo affermando che *"problem solving competency is an individual's capacity to engage in cognitive processing to understand and resolve problem situations where a method of solution is not immediately obvious. It includes the willingness to engage with such situations in order to achieve one's potential as a constructive and reflective citizen"* (OECD, 2013, pg. 122).

ficitaria da mettere in pratica nella gestione condivisa dei problemi emergenti in un contesto collaborativo. L'efficacia del CPS è determinata dalla *responsabilità distribuita* tra gli studenti che li spinge a ideare, pianificare e a realizzare le diverse attività in un setting formativo in cui il docente non è più un divulgatore di conoscenze ma diviene facilitatore dei processi in atto (Scardamalia & Bereiter, 2006; Stahl, Koschmann & Suthers, 2006). La collaborazione rappresenta quindi "un'attività sincronizzata e coordinata" (Roschelle & Teasley, 1995, p. 70) atta a costruire conoscenza e a condividerne i significati da trasferire in altri contesti (Schwarz, 1999; Slavin, 2004). La competenza del CPS è da intendersi come "la capacità di un individuo di impegnarsi efficacemente in un processo in cui due o più agenti tentano di risolvere un problema condividendo la comprensione e gli sforzi necessari per arrivare a una soluzione, mettendo insieme le loro conoscenze, abilità e sforzi per raggiungere quella soluzione" (OCSE PISA, 2015, p.3). Nel valutare tale competenza si osservano la modalità di interazione, il livello di comprensione degli obiettivi, le attività svolte per la risoluzione del problema e la comunicazione (verbale e non verbale) tra le differenti parti coinvolte (Dillenbourg & Traum, 2006; Fiore et al., 2017). Ciononostante nell'atto valutativo emergono delle criticità che risiedono nel controllare tutte le variabili contestuali, nella dipendenza della misurazione dalla composizione del gruppo e nell'interdipendenza del singolo comportamento dagli altri (Kreijns, Kirschner & Jochems, 2003; Rosen & Rimor, 2009). A tal proposito, nel mese di novembre 2017, l'OCSE ha reso pubblici i dati relativi all'indagine PISA 2015<sup>5</sup>; dai risultati è emerso che il 65% degli studenti italiani si colloca a un livello minimo di competenza collaborativa, il 4,2% a un livello avanzato mentre un terzo degli studenti esaminati (il 35%) non raggiunge il minimo di competenza richiesto, ponendosi al di sotto<sup>6</sup>. In generale, è scaturita l'incapacità dei quindicenni italiani nella risoluzione di problemi che prevedono un lavoro in team, requisito indispensabile per favorire la coesione sociale e il successo economico, dal momento in cui sono sempre più numerosi i posti che richiedono elevate competenze sociali.

In tale scenario è nato l'interesse di adottare gli strumenti e le tecniche della video-analisi finalizzata a ottenere una descrizione fedele della pratica del lavoro di gruppo e dell'apprendimento collaborativo nell'ambito accademico. Nel presente lavoro il video funge da valido strumento informativo in grado di restituire una panoramica dei comportamenti emergenti durante le attività svolte nel laboratorio Rimedi@ da gruppi di studenti iscritti al secondo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Salerno

- 5 Per l'Italia il campione era costituito da 11.583 studenti provenienti da 474 scuole di cui circa 3.500 studenti (equamente divisi tra maschi e femmine) hanno svolto le prove di CPS.
- 6 L'Italia, in merito alla scala di CPS, con punteggio medio di 478 punti si è collocata al di sotto della media dei 35 paesi OCSE7 (pari a 500). A livello di genere le performance delle studentesse, rispetto ai maschi, hanno ottenuto punteggi superiori (489 contro 466); a livello geografico si sono ottenuti punteggi peggiori nelle scuole del sud e delle isole mentre hanno ottenuto risultati migliori rispetto alla media nazionale gli studenti del Nord Ovest e del Nord Est ed ulteriori differenze si possono evidenziare per i punteggi ottenuti dai diversi percorsi di studio (licei con 511, istituti tecnici con 469, i centri di formazione professionale 425 e gli istituti professionali con 415). Inoltre i risultati ottenuti dagli italiani riguardo il problem solving collaborativo evidenziano una correlazione tra il rendimento e lo status socio-economico e culturale (all'aumentare di un punto dell'indice ESCS vi è l'aumento di 6 punti sui risultati della performance collaborativa).

## 1. La video-ricerca in campo educativo: approcci teorici

L'uso del video, nelle scienze dell'apprendimento, se da un lato è considerato un valido supporto per analizzare il fenomeno osservato e comunicarne i dati, dall'altro è il focus di un nuovo settore di ricerca basato sulla centralità delle scene educative videoregistrate. L'incidenza della video analisi nella pratica educativa viene riportata da tre passaggi chiave: la *video-ricerca*, che studia e interpreta i problemi per stimolare la riflessione e individuare possibili soluzioni (Goldman-Segall, 1998); la *video-documentazione*, basata sull'elaborazione testuale degli artefatti utilizzati, in modo da ottenere una documentazione narrativa e la *diffusione*, ovvero l'archiviazione e la gestione dei risultati con gli strumenti del web (Galliani & De Rossi, 2014).

Il video si dota di una pluralità di mediatori (parole, immagini, suoni e musiche) e ricorre a piani narrativi che coinvolgono il dominio cognitivo, linguistico ed emotivo, supportato da rigore metodologico finalizzato a una comunicazione scientifica valida e affidabile. In educazione, inizialmente, il video è stato utilizzato per condividere pratiche e costrutti teorici basati sull'expertise didattica o per confrontare le interazioni nei gruppi dei pari (Lampert & Ball, 1998; Knoll & Stigler, 1999), così da corroborare o confutare ipotesi di ricerca. A livello metodologico, il video fornisce un *dato* da analizzare in modo dettagliato giacché scaturisce da una sequenza specifica che è fonte di informazioni e coniuga in sé la teoria e la prassi (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2009; Mazzucco & Maniero, 2014). Hall (1997) paragona il video a un processo riflessivo che, a partire dall'analisi dei dati, modifica l'impianto della ricerca, nella quale il farsi educativo si articola principalmente nella relazione e nelle sue componenti principali (Goldmann-Segall, 1995). Le peculiarità epistemologiche ed ermeneutiche della video ricerca permettono di indagare le interazioni sociali, i comportamenti individuali, gli apprendimenti che si dispiegano negli ambienti educativi, in modo da comprendere come i diversi attori coinvolti vadano a definire le loro attività (Engle, Conant & Greeno, 2009).

Goldman-Segall (1998) definisce la video-ricerca un'opzione multi-metodologica di carattere interdisciplinare che permette ai ricercatori di avviare processi di studio multivocali e situati.

Il modello della video-ricerca si iscrive in un approccio di *situated research*, in quanto va al di là della mera attività laboratoriale, non mira a registrare esclusivamente la pratica ma arricchisce l'esperienza vissuta con l'intento di comprendere i processi attivati (Margiotta, 2014). L'uso del video, nella ricerca educativa, funge da contenitore di azioni e di mediatori; combina i differenti codici comunicativi afferenti a dimensioni plurime: cognitiva, linguistica ed emotiva (Corazza, 2012). A seconda delle circostanze e delle finalità della ricerca, il video viene adottato per registrare e descrivere una specifica situazione o momento di analisi; assume una valenza epistemologica di carattere riflessivo, focalizzando l'attenzione sulle variabili contestuali e consente di realizzare narrazioni circa i casi analizzati, dai quali è possibile inferire dei principi generali (Tochon, 2009). Apprendere osservando il proprio comportamento, nel processo di insegnamento-apprendimento, fa sì che lo studente faccia proprio l'*habitus* del ricercatore in grado di analizzare situazioni, a volte incerte, per migliorare le pratiche lavorative. La visione del video stimola la riflessione e il controllo proteso alla comprensione dei segni, mediante i quali è possibile tracciare una visione del contesto in cui si opera (Tochon, 2009).

Il video è una risorsa per l'apprendimento (Bonaiuti, 2013) e la documentazio-

ne consente di far emergere la conoscenza latente, non formalizzata, rendendola chiara, manifesta ed esplicita. La video-documentazione offre nuove apporti alla ricerca, non solo registrando in tempo reale le esperienze realizzate, ma sollecitando la descrizione, la verifica e l'approfondimento di dettagli attraverso la riproduzione degli eventi. Alle immagini in movimento si affida il compito di comunicare il percorso formativo, le interazioni, le modalità di lavoro, le azioni agite in un determinato contesto, così da riflettere sull'intera esperienza educativa. In tal modo un feedback significativo viene restituito ai diversi attori: a chi ha progettato l'azione, a chi vi ha partecipato da protagonista, a chi potrebbe usufruire delle buone pratiche osservate per arricchirle ulteriormente (Corazza, 2012).

Alla base del video vi è la percezione visiva costituita da un insieme di azioni complesse e articolate tra loro che prendono avvio dall'input sensoriale e attivano operazioni di categorizzazione, significazione e interpretazione (Kanisza, 1991), protese all'acquisizione di nuove forme di apprendimento. La visione è il primo atto dell'organizzazione del pensiero che, avvalendosi del ragionamento, giunge alla risoluzione dei problemi (Arnheim, 1974). Dall'analisi del linguaggio non verbale e dalle osservazioni a posteriori delle azioni è possibile ricavare nuovi modelli formativi contestualizzati, seppur influenzati dalle rappresentazioni di significato di chi conduce la ricerca.

Goldman-Segall (1990; 1996; 1998) ha avvertito la necessità di considerare quattro prospettive di video-analisi. La prima relativa alle opportunità e alle problematiche legate a tale uso: tra le opportunità va considerata la possibilità di condividere con gli altri la mole di informazioni ricavate dal video. Tra le problematiche vi rientra la grande quantità di commenti e osservazioni da gestire, ovvero i cambiamenti che il video può apportare all'interno della realtà culturale studiata. La seconda scaturisce dal fatto che il video è finalizzato a comprendere cosa è avvenuto nel corso della ricerca. La terza è basata sulla diversità epistemologica, adottata dalla comunità scientifica, in modo da rendere il percorso valido e affidabile. La quarta si riferisce alle modalità di valutazione dell'uso dei video, a tal proposito Goldman, Crosby, Swan & Shea (2004) hanno promosso un approccio di carattere *quisitivo*<sup>7</sup> che coniuga in sé il quantitativo e il qualitativo. Quest'ultima prospettiva è influenzata anche dalla componente etica, cioè dalla posizione assunta dal ricercatore in termini assiologici.

Nel documentare i processi i video possono fungere sia da *video-collaboratories* (Goldman, et al. 2009) che da *video-feedback* (Tochon, 2009). I *video-collaboratories*<sup>8</sup> sono definiti "ambienti di ricerca cui partecipano studiosi diversi che collaborano condividendo dati, strumenti, prospettive teoriche" (Goldman, 2009,

7 Nato dal termine inglese, *quisitive*, unisce la curiosità e il desiderio di conoscenza *inquisitiveness*, alla base delle pratiche di ricerca con il termine di quiz, che esprime l'idea di trovare risposte a degli interrogativi.

8 L'espressione *col-laboratòry* deriva dall'unione di *collaboration* (collaborazione) e *laboratory* (laboratorio) e indica un contesto di ricerca, anche digitale, in cui ricercatori, professionisti e studiosi collaborano tra loro condividendo i dati, gli strumenti, le risorse, i punti di vista, le osservazioni e le interpretazioni. L'espressione *laboratoriale* in questo caso rinvia alle tecnologie digitali che permettono di ridurre le distanze e i tempi di condivisione sociale, favorendo la collaborazione e l'interazione ancor prima che l'immagine sia disponibile, ossia fin da quando i ricercatori e i soggetti definiscono il campo e l'oggetto per poi proseguire nella condivisione del materiale visuale e nella successiva interpretazione.

p. 4). Questo metodo utilizza il video come rappresentazione del reale, ossia ripresentazione di fenomeni a cui si intrecciano i commenti degli attori e dei soggetti coinvolti che consentono di svolgere una ricerca collaborativa e distribuita. Allo stesso modo il metodo del *video-feedback* (Tochon, 2009) ha come finalità non tanto l'ampliamento del processo interpretativo ma la costruzione di contesti in cui i soggetti possano rivedere criticamente i cambiamenti. In tal modo se da un lato la telecamera permette di trasformare la ricerca educativa in ricerca-formazione, dall'altro dalla visualizzazione e dalla verbalizzazione corale e interculturale della pratica formativa è possibile ricavare dei criteri metodologici.

### 1.1. L'analisi dei video

L'analisi dei dati visuali rientra tra le strategie di ricerca qualificativa; le videoregistrazioni, realizzate nel campo educativo, forniscono informazioni sui processi attivati finalizzati all'attribuzione di senso. La metodologia della video-ricerca, o *date-intensive*, è una pratica che consente di guidare i soggetti nel processo di rielaborazione della loro esperienza attraverso la raccolta dei dati in un arco di tempo delimitato (Knoublauch *et al.*, 2012). Gli studi basati sul video si avvalgono di un approccio di tipo etnografico e orientano i ricercatori nel corpus narrativo degli attori, protagonisti del contesto videoregistrato (Goldman *et al.*, 2009). L'etnografia interazionale coniuga in sé due diverse prospettive: una inerente al discorso collettivo e l'altra il singolo. Le analisi seguono un duplice livello di scala: di gruppo e singolo. Le prime forniscono una cultura della comunità di pratica descritta (Wenger, 2006); le seconde si soffermano sulle azioni e sulle relazioni messe in atto dal singolo individuo delineando il proprio punto di vista. Il focus è l'evento "una serie delimitata di azioni compiute attraverso un insieme coordinato di interazioni, in cui la coerenza di contenuto porta alla costruzione di un particolare tema o scopo" (Goldman *et al.*, 2009, p. 177). Il video consente un'osservazione microscopica dell'evento così da analizzare l'unità minima, il fotogramma, che fornisce informazioni di carattere sociale, contestuale e individuale dalla cui interazione derivano unità operative ampie, collegate in sequenza tra loro, in modo da restituire l'esperienza intersoggettiva. Ovviamente all'atto visibile si contrappone il significato nascosto, invisibile che si cela nelle azioni stesse (Knoublauch *et al.*, 2012).

Le registrazioni video offrono dati alla ricerca, da cui è possibile eseguire analisi attente ed elaborare conclusioni accurate. Nei progetti di ricerca, generalmente, vi è una sezione metodologica in cui è previsto l'utilizzo di registrazioni e analisi del discorso, anche se spesso manca una precisa definizione delle modalità e delle ragioni per cui si decide di registrare, trascrivere ed analizzare il comportamento, "la forza delle registrazioni non risiede in ciò che chiariscono senza difficoltà, bensì in ciò che mettono in discussione e sconvolgono negli assunti iniziali di un'analisi" (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2009, p.149).

A differenza della vita reale, che scorre in un tempo troppo veloce, o delle osservazioni con carta e penna, il cui limite è da attribuire sia all'osservatore sia all'ampiezza e lunghezza delle trascrizioni, le videoregistrazioni consentono una visione rallentata e ripetuta. Le registrazioni video permettono di avere una minore perdita di informazioni e di effettuare analisi complete grazie alla possibilità di riascoltare e rileggere quante volte si ritiene necessario l'osservazione in modo tale da cogliere particolari, sfumature del fenomeno osservato (Lucisano & Salerni, 2015).

Mediante le registrazioni è possibile eseguire in modo sistematico lo svilup-

po delle osservazioni, anche se, è bene chiarire, che esse divengono *dati* “solo dopo che le cornici analitiche emergenti sono state documentate e impiegate con sistematicità nel corso di molteplici visioni” (Goldman *et al.*, 2009, p. 150). Il comportamento ripreso si trasforma in dato solo dopo essere stato analizzato nelle singole azioni, da un momento temporale all’altro, ed elaborato con specifiche procedure all’interno di un programma analitico.

Si parla di *course analyses* quando la lettura e le trascrizioni dei comportamenti avvengono in un modo predeterminato, veloce e riduttivo; invece vengono definite “*off course*” le analisi destinate a portare “fuori strada” in quanto vengono messe in discussione le categorie problematiche alla base dei casi e il tutto si riduce in una semplice ricerca di conferma. Il mondo osservato mantiene nel video la sua complessità, così come le persone e le istituzioni che effettuano il lavoro di analisi. Goldman e McDermott (2009) individuano tre diversi approcci educativi di video analisi:

- *Riformatore*: è l’approccio formulato con minore precisione ma, allo stesso tempo, è fondamentale per la ricerca sull’apprendimento. È una video analisi il cui scopo è quello di realizzare una riforma educativa in merito a un dato problema (generalmente intesi in termini di un apprendimento individuale) in un tempo utile, in modo da ridefinirlo fornendo una risposta che non era stata presa in considerazione all’inizio dell’analisi. Approcciarsi in modo riformatore alla video-analisi permette di sviluppare una visione complessa in cui “l’unità analitica passa dal soggetto, che non è in possesso di determinate conoscenze alle forze sociali strutturate che costituiscono contesti educativi con un accesso differenziale a esiti positivi di apprendimento” (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2009, p. 151). Questo tipo di video analisi, tenendo conto delle ricerche effettuate<sup>9</sup>, perviene a nuove interpretazioni;
- *Interazionale*: si focalizza sull’analisi dell’interazione sociale, i meccanismi sociali e comportamentali, utilizzati dagli individui nelle attività interpersonali, che poi inevitabilmente si ripercuotono sull’apprendimento;
- *Storico*: si propone come obiettivo necessario e valido per la ricerca educativa in quanto esorta e sottolinea la necessità di una visione a lungo termine e ampia, cioè non considera le attività in modo separato e contestualizzato.

Il video, come valido ausilio alla didattica, si struttura in tre differenti modalità: *video viewing*, per esercitare metodi di analisi e di osservazione; *video modeling*, per acquisire modelli di pratiche e competenze specifiche e *video coaching*, basato sull’auto-osservazione, fonte di riflessione e confronto (Micheletta, 2014). Gli studi di Santagata (2007, 2011, 2014, 2016), sulla *video based*, riconoscono nel video uno strumento di modellamento delle pratiche, in quanto attiva negli studenti un processo riflessivo, metacognitivo e produttivo delle azioni.

A tali accezioni si annovera il carattere trasformativo della video-analisi utiliz-

9 La ricerca a cui si fa riferimento è la riforma curricolare finanziata dalla *National Science Foundation, Middle School Mathematics through Applications Project* (MMAP) ossia il Programma d’insegnamento della matematica per la scuola media basata su attività applicative in cui si è deciso di filmare, per sei settimane, un gruppo di ragazzi mentre realizzavano un’unità didattica di matematica in cui erano chiamati a progettare una stazione di ricerca per un’equipe di scienziati in Antartide, garantendo il riscaldamento e il rientro delle spese complessive.

zata nei processi di formazione professionale del docente (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2009; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011; Calvani, Menichetti, Micheletta & Moricca, 2014) per migliorare le capacità di conoscenza e di comprensione, per rappresentare i processi nella loro complessità, andando a riflettere sulla pratica didattica a livello metacognitivo (Blomberg, Stumer & Seidel, 2011).

La video-analisi, infatti, ha una lunga tradizione iniziata con le prime esperienze di *microteaching* all'Università di Stanford (Allen & Wang, 1996) e seguita con gli studi della *teacher effectiveness*. Tale pratica rivela una cultura implicita incarnata (Atkinson & Delamont, 2005) sufficiente a individuare i pattern, gli schemi d'azione ricorrenti o contingenti per ricostruire l'esperienza vissuta (Cescato, 2016). La letteratura di settore fornisce evidenze empiriche che confermano l'efficacia della video-registrazione nella formazione degli insegnanti, la *videography* e la *video narrative* riportano validi contributi sulle pratiche d'insegnamento e di apprendimento attraverso le video-analisi delle azioni in atto (Yang, 2015; Tacconi & Majia Gomez, 2012). Hattie (2009, 2012), nello studio delle metodologie didattiche, avvalorava l'importanza dell'interazione docente-discente nei termini di feedback costanti e di valutazione formativa. L'Autore sostiene la necessità di rendere "visibile" il processo di insegnamento-apprendimento, nel momento in cui il docente è in grado di risalire alla pratica didattica agita, osservando l'apprendimento dell'allievo e viceversa, in un rapporto di reciprocità "quando gli insegnanti diventano allievi del proprio insegnamento e gli studenti i propri insegnanti" (2009, p. 22). La focalizzazione sul particolare e sulle azioni, svolte in un ambiente laboratoriale, risulta efficace anche nei percorsi di formazione universitaria, destinati ai futuri docenti, in quanto consente di percepire l'azione, di analizzarla più volte per poi riflettere su quanto osservato così da apportare miglioramenti nella qualità della didattica (Calandra & Rich, 2015; Gaudin & Charlies, 2016).

## 2. La descrizione del percorso di video-ricerca

Il focus del lavoro è il Laboratorio di Sperimentazione Scolastica e Progettazione Educativa, svoltosi nel primo semestre dell'anno accademico 2016/2017, presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno. Le attività laboratoriali sono state realizzate nello stesso periodo in cui si è tenuto il corso a esso associato. L'organizzazione del laboratorio ha previsto 8 ore in presenza e 4 ore on line. Le ore in presenza a loro volta suddivise in:

- 4 ore in plenaria con i tre macro-gruppi A, B, C (dato il numero elevato dei corsisti);
- 4 ore svolte presso il laboratorio Rimedi@ da 8 micro-gruppi su uno specifico compito di apprendimento: l'analisi di uno studio di caso, la risoluzione di un problema o la presentazione di un'ipotesi di ricerca da sviluppare. Ogni incontro, tenutosi presso il Rimedi@, ha previsto una durata di 2 ore, previa prenotazione da parte del coordinatore di ciascun micro-gruppo.

Durante le attività laboratoriali il compito di apprendimento è consistito nell'elaborazione di un progetto di ricerca, in riferimento agli obiettivi disciplinari delle Indicazioni Nazionali 2012, rivolto agli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, a cui allegare una mappa concettuale e una breve presentazione in power point. Il suddetto lavoro è stato condiviso in aula dai diversi gruppi con discussione e rilevazione delle criticità.

Il percorso di videoricerca si è articolato attorno a due ambiti di interesse: i processi attivati in un'esperienza di laboratorio e gli approcci formativi ricavabili da un contesto dominato dalla pratica e dall'interazione tra pari. Nello specifico gli obiettivi che si intendono perseguire sono: evidenziare eventi e situazioni rilevanti ai quali attribuire significato e tracciare le dinamiche partecipative, i principi e le strategie didattiche, per costruire e ricostruire una narrazione del percorso formativo sulla base di ciò che si presenta davanti agli occhi del ricercatore (van Es & Sherin, 2002).

Le linee guida si snodano lungo tre direttrici: identificare le situazione significative; ragionare sulle azioni in progress e sul setting formativo; costruire i collegamenti tra ciò che si osserva e i principi generali stabiliti a priori.

Momento successivo è la riflessione, la possibilità di analizzare quanto è emerso dall'evidenza per attribuire significato alle azioni e prendere decisioni per migliorare pratiche future.

La letteratura di settore riporta due modalità per leggere il materiale raccolto: la descrizione dei comportamenti registrati con i relativi discorsi oppure l'analisi degli stessi facendo riferimento a codici già esistenti. In entrambi i casi si adottano procedure induttive o deduttive, nel primo caso il rimando va al quadro teorico della ricerca, nel secondo caso viene enfatizzato il materiale dei video, oggetto di studio (Erickson, 2006). A queste due modalità se ne aggiunge una terza, un modo analitico che analizza la trama e il significato dopo aver osservato il materiale raccolto (Dubar & Demaziere, 1997).

Dalla trama e dal materiale videoripreso, secondo Rogoff (2007), è possibile astrarre schemi di codifica da cui ricavare categorie di analisi, in modo tale da focalizzare l'attenzione sul contesto educativo in cui si svolgono le azioni, così da cogliere gli eventuali costrutti teorici che sarebbe impossibile ricavare dalla sola analisi sistematica e predefinita.

Nel caso specifico, per l'analisi dei contenuti videoripresi si è adottato come costruito di riferimento quello proposto da Seidel e Strumer (2014) che si fonda su tre fattori principali:

- la definizione degli obiettivi e della consegna dettata dal docente;
- i feedback formativi, forniti dal docente o da un pari;
- la percezione affettivo-motivazionale dell'ambiente di apprendimento.

In tal modo agli schemi d'azione, ossia agli schemi cognitivi alla base delle azioni, si legano i frame interpretativi segmentati in unità di commento e costituiti dai contenuti che mirano a ricavare informazioni in riferimento alle caratteristiche del gruppo, alle tematiche contenutistiche, alle consegne e alle strategie di lavoro.

In riferimento all'approccio etnografico, ampiamente presentato nella parte iniziale, l'intento è stato quello di osservare il processo di insegnamento-apprendimento e le interazioni tra pari in un contesto controllato e videoregistrato. La rilevazione di informazioni meno soggettive ha permesso di delineare un quadro interpretativo di carattere generale dal quale desumere il *modus agendi* dei gruppi coinvolti, impegnati nella realizzazione del compito di apprendimento.

## 2.1. Il processo di analisi dei video

Gli strumenti utilizzati nella nostra analisi rientrano nei sistemi aperti e chiusi<sup>10</sup>; tra i sistemi aperti facciamo riferimento alle registrazioni audio e video che hanno permesso di raccogliere un maggior numero di informazioni, grazie alla possibilità di poter rivedere e riascoltare i comportamenti verbali e non verbali verificatesi all'interno del gruppo. Un utilizzo esclusivo dei sistemi aperti comporta degli svantaggi in quanto la telecamera non sempre inquadra tutto lo spazio e non sempre vengono registrate in modo chiaro le conversazioni. Tra gli strumenti chiusi, ci si è avvalsi di una griglia di categorie. Una lista di quattro categorie (struttura del lavoro, modalità di lavoro, gestione, interazione) all'interno della quale sono stati inseriti 17 codici di comportamenti descrittivi in un tempo definito pari a 8 spezzoni di 15 minuti per un totale di 2 ore, come si evince dalla Tabella 1. La griglia di categorie ha consentito di codificare gli avvenimenti osservati durante il primo e il secondo incontro in laboratorio, circoscrivendo la scena educativa.

STRUTTURA DEL LAVORO
1. Motivazione
2. Esplicitazione degli obiettivi
3. Congruenza degli obiettivi con le modalità di lavoro
4. Organizzazione del lavoro
MODALITÀ DI LAVORO
5. Lavoro di gruppo
6. Lavoro individuale
7. Ascolto
8. Lavoro alla cattedra
9. Lavoro tra i banchi
10. Discussione
GESTIONE
11. Uso dei materiali
12. Uso dei dispositivi informatici
13. Padronanza delle tecniche
INTERAZIONE
14. Clima collaborativo
15. Coinvolgimento
16. Reazione a imprevisti
17. Presenza di un leader

Tab.1: Griglia di categorie

10 "Vengono definiti aperti i sistemi in cui la codificazione dei dati avviene senza aver predefinito categorie di analisi. Sono, invece, definiti chiusi i sistemi in cui la codificazione dei dati avviene utilizzando categorie prestabilite" (Lucisano & Salerni, 2002, p. 183).

Gli strumenti di rilevazione considerano sia i processi di gruppo sia il contributo del singolo, espresso, nel nostro caso, nella presenza di lavoro individuale e nella figura del leader. Da una prima visualizzazione dei frammenti si è deciso di superare l'analisi dei comportamenti individuali per dare ampio spazio al lavoro dei gruppi nel contesto "laboratorio", analizzando dei dati "reciprocamente costitutivi" (Goldman, 2006, p. 268). Gli schemi di codifica sono stati strutturati in modo da restituire un frame generale del lavoro durante le ore di autoapprendimento, in modo da avere l'affidabilità "intercoder" (Goldman, 2006, p. 268), cioè uno stesso giudizio anche in presenza di codificatori diversi. Un aspetto importante della codifica è stata la segmentazione dei dati mediante una scansione temporale che ha consentito di avere una panoramica relativamente sintetica di ciò che è avvenuto negli 8 spezzoni da 15 minuti cadauno. Da una prima visualizzazione dei video sono emersi dei pattern ricorrenti dai quali si sono ricavate le categorie presenti nella griglia adottata per la registrazione dei comportamenti emergenti. Nelle sequenze relative al primo incontro di 2 ore in Rimedia gli studenti una volta entrati in laboratorio, dopo aver seguito le indicazioni dettate dal professore circa l'utilizzo dei dispositivi tecnologici e aver firmato il registro presenze, si sono disposti in semicerchio e hanno iniziato a discutere sulle modalità organizzative da adottare per la realizzazione del lavoro, definendo gli obiettivi, i materiali da adottare in maniera collaborativa e condivisa, mostrando padronanza e motivazione nella scena educativa. Nel secondo incontro le attività si sono incentrate prevalentemente sulla realizzazione del prodotto finale in cui è emersa una maggiore sicurezza e padronanza nell'uso dei dispositivi informatici e il lavoro di gruppo si è notevolmente intensificato in un clima collaborativo. Il passaggio successivo all'analisi dei contenuti dei video è consistito nell'astrazione delle categorie di analisi all'interno delle quali sono stati predefiniti i comportamenti descrittivi.

In *Allegato* si riportano i grafici che mostrano l'andamento dei valori relativi ai comportamenti delle quattro categorie d'analisi, registrati da ciascun gruppo sia nel primo che nel secondo incontro svolto nel laboratorio Rimedi@.

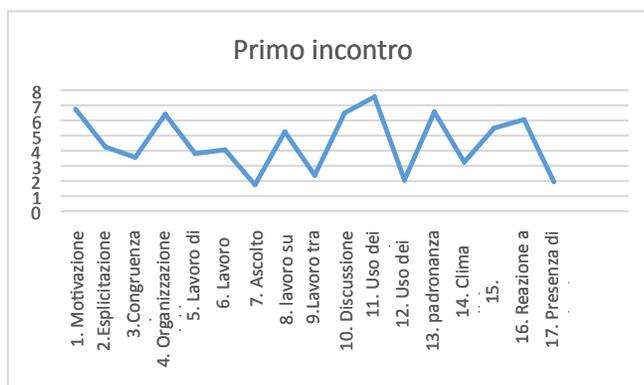
Dall'analisi dei dati si coglie come nelle prime due ore di laboratorio, nella maggior parte dei gruppi, abbiano dominato la motivazione, l'esplicitazione degli obiettivi (ad eccezione del gruppo 8) e l'organizzazione del lavoro inerenti la categoria "Struttura del lavoro". Per ciò che concerne la "Modalità di lavoro" è emerso come il lavoro di gruppo e l'ascolto abbiano caratterizzato la quasi totalità del tempo trascorso in Rimedi@; il lavoro svolto alla cattedra, con la predisposizione circolare dei membri del gruppo, è stato preferito rispetto al lavoro tra i banchi così da favorire la discussione. Per quanto riguarda la "Gestione", tra i comportamenti emergenti si è riscontrato l'uso del materiale cartaceo e una buona padronanza delle tecniche di lavoro (tranne nel gruppo 8), ridotto è stato l'uso dei dispositivi informatici, addirittura assente nel gruppo 2. Della categoria "Interazione", significativa è la presenza del coinvolgimento e di un clima collaborativo, i gruppi 1-2-5-6-7, in questa fase, hanno dimostrato una notevole capacità nell'affrontare gli imprevisti mettendo in atto strategie risolutive. Nei gruppi 1-2-5-6-7-8 si è registrata, soprattutto nei primi spezzoni, la presenza di un leader.

Nel secondo incontro si è riscontrato un calo della motivazione (gruppi 1-2-3-4-5-6-7-8) e dell'esplicitazione degli obiettivi (gruppi 1-2-4-5-7), comportamenti presenti in maniera costante nei gruppi 3 e 6. La congruenza con gli obiettivi non è emersa nei gruppi 1 e 7, a differenza dei gruppi 2 e 8 nei quali si è estesa in maniera notevole e persistente nei differenti spezzoni.

In questa fase, l'organizzazione del lavoro ha subito una riduzione, il lavoro di gruppo si è alternato al lavoro individuale così come il lavoro su cattedra è sta-

to affiancato al lavoro tra i banchi nei gruppi 1-4-7-8. L'ascolto ha subito un regresso nei gruppi 1-2-6 e 8 ma è aumentato l'uso dei dispositivi informatici (computer e LIM) nei gruppi 1-2-3-4-6. All'analisi molecolare dei singoli gruppi, per risalire a una visione molare e rappresentativa del lavoro svolto in Rimedia, si riporta, sempre in modalità grafica, l'andamento dei valori medi di tutti i gruppi, calcolati per ciascun comportamento descrittivo.

Nel Grafico 1, relativo al primo incontro, si è evinto il predominio, in termini temporali, dei seguenti comportamenti descrittivi: la motivazione, l'organizzazione del lavoro, l'uso dei materiali cartacei, la padronanza delle tecniche e la reazione agli imprevisti. I valori più bassi si sono riscontrati nell'ascolto, nell'uso dei dispositivi informatici e nell' assenza di un leader. Questo prova come già nella fase iniziale siano presenti le caratteristiche che connotano l'organizzazione e la pianificazione del lavoro in cui la discussione e l'interazione sono predominanti.



**Grafico 1: Andamento generale dei gruppi nel primo incontro**

Dall'analisi delle medie del Grafico 2, il lavoro di gruppo, la discussione, l'uso dei dispositivi informatici, un clima positivo e la padronanza delle tecniche hanno dominano la scena temporale. La motivazione iniziale è assente così come la presenza di un leader e, rispetto al primo incontro, i gruppi hanno ridotto l'utilizzo del materiale cartaceo, così come il lavoro individuale, la reazione agli imprevisti e lo spirito organizzativo.

Questo è provato dal fatto che alla pianificazione e alla progettazione del lavoro, azioni tipiche del primo incontro, le attività dei gruppi, nell'incontro successivo, abbiano manifestato comportamenti che connotano la fase dedicata alla realizzazione del lavoro avvalendosi principalmente dei dispositivi informatici, in conformità con quanto richiesto dalle indicazioni del compito di apprendimento, in cui la discussione e il coinvolgimento hanno assunto un ruolo decisivo.

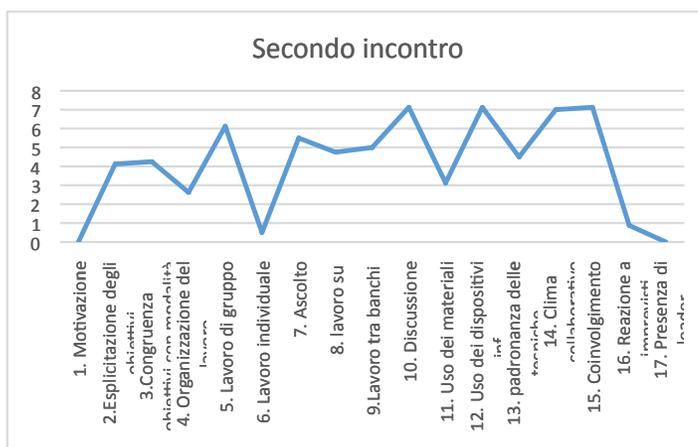


Grafico 2: Andamento generale dei gruppi nel secondo incontro

## Conclusioni

L'uso del video nel contesto educativo funge da valido strumento per cogliere le interazioni e le situazioni di insegnamento-apprendimento nel farsi dell'azione. La scena educativa prende forma mentre la si osserva, così da rilevare le dinamiche e i processi che i protagonisti mettono in atto.

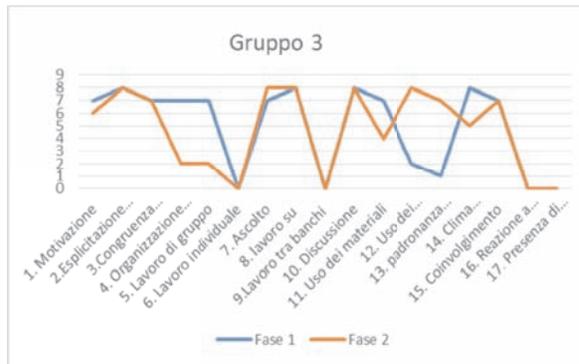
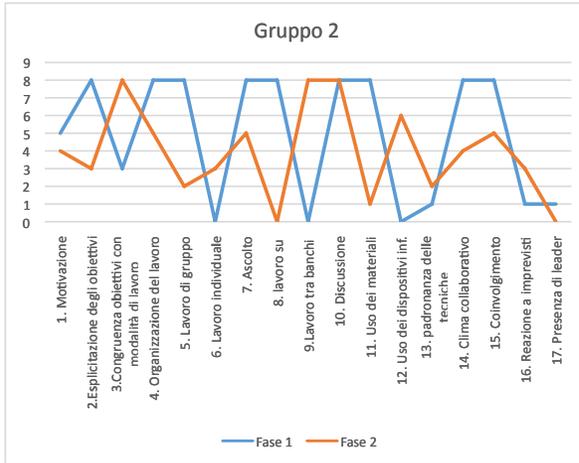
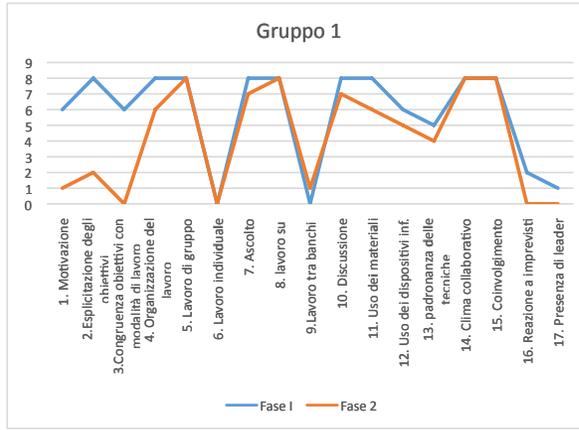
Dall'osservazione si risale, mediante strumenti di rilevazione aperti e chiusi, a pattern ricorrenti che fungono da schemi di codifica e che consentono di focalizzare l'attenzione su ciò che accade.

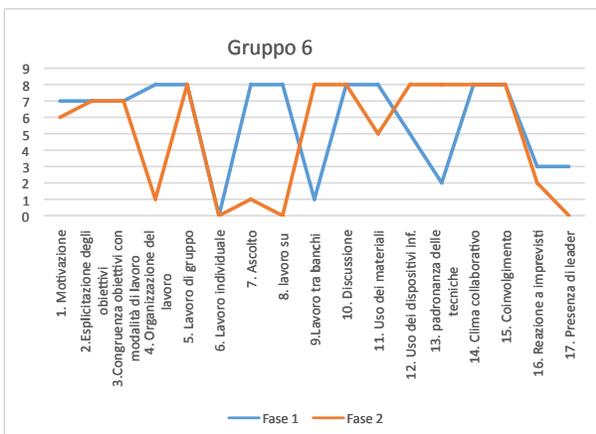
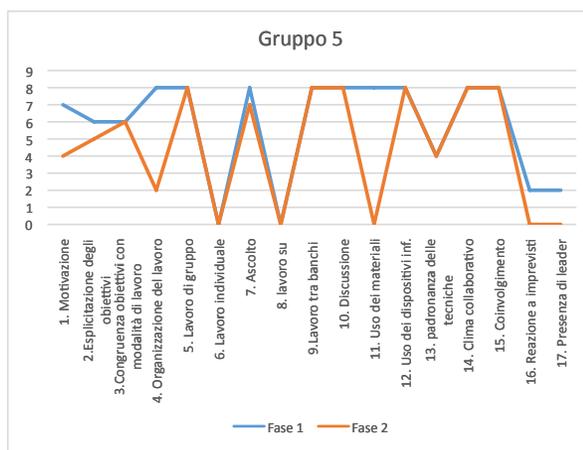
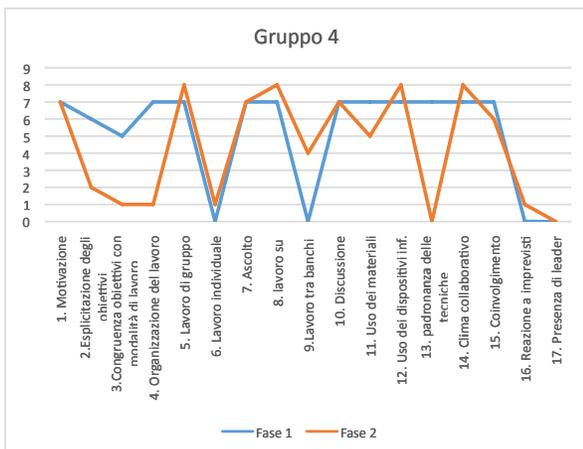
Nel lavoro presentato, il video ha permesso di cogliere comportamenti che non avremmo potuto controllare in altro modo; l'intenzione, infatti, è stata quella di focalizzare l'attenzione sulle modalità organizzative e collaborative che hanno contraddistinto il lavoro di gruppo durante le 4 ore di laboratorio, finalizzate alla realizzazione di una presentazione in power point di una unità di apprendimento da destinare a bambini di scuola dell'infanzia o di scuola primaria.

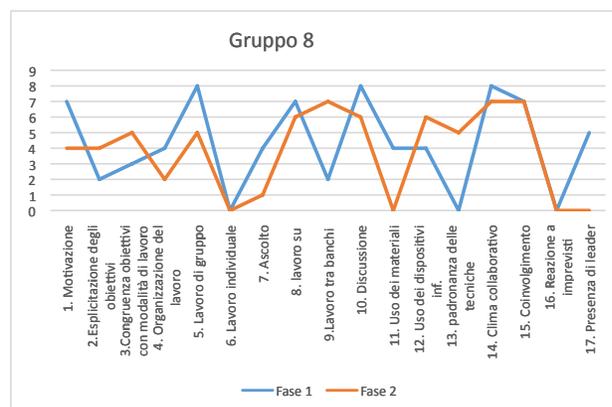
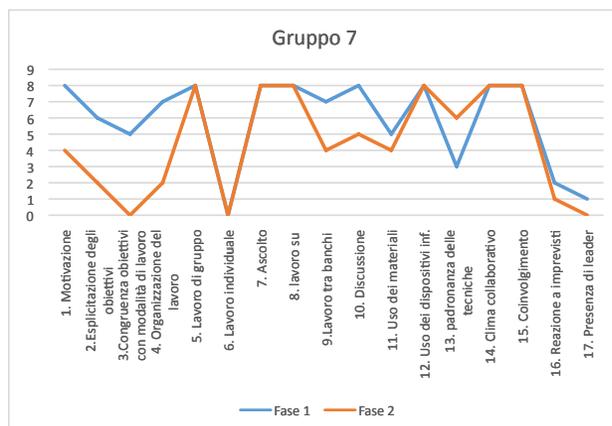
La segmentazione della scena educativa, in otto clip da 15 minuti cadauna per un totale di 2 ore, ha consentito di analizzare la quantità di contenuti visualizzati così da restituire una visione globale del lavoro svolto dagli otto gruppi in autoapprendimento presso il laboratorio informatico Rimedia.

La griglia di categorie, così come è mostrato dai grafici, ha permesso di individuare la differente organizzazione tra il primo e il secondo incontro in termini di pratiche e di comportamenti messi in atto dai membri dei gruppi. Dall'analisi dei dati è emerso come le prime due ore siano state dedicate all'ideazione e alla pianificazione del lavoro, mostrando una particolare attenzione nell'esplicitazione degli obiettivi e nella congruenza con le pratiche adottate in un clima di collaborazione in cui l'ascolto, il lavoro di gruppo e la condivisione hanno dominato il setting formativo. Di contro, nel secondo incontro, i gruppi, pur adottando le medesime modalità di lavoro delle prime due ore, hanno registrato un calo della motivazione, ma hanno mantenuto alto il clima collaborativo, la discussione e si sono avvalsi dei dispositivi informatici durante la realizzazione del lavoro finale. Il video ha permesso di rappresentare e di ripresentare gli eventi educativo-didattici, attraverso la documentazione delle azioni, ha oggettivato il lavoro di ciascun gruppo, quale comunità di pratica, in cui hanno dominato l'interazione e la negoziazione nell'elaborazione del prodotto conclusivo.

Allegato 1







### Riferimenti bibliografici

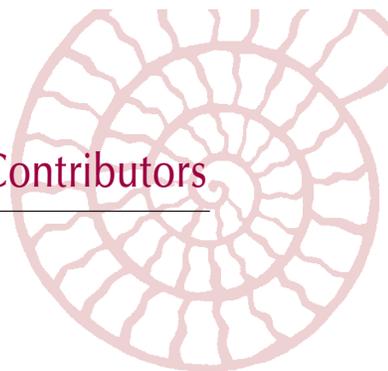
- Allen, D.W. & Wang, W. (1996). *Microteaching*. Beijing: Xinhua Press.
- Arnheim, R. (1974). *Il pensiero visivo*. Torino: Einaudi.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2005). Analytic Perspectives. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition (pp. 821-840). New York: SAGE.
- Binkley, M. et al. (2011), "Defining 21st Century Skills", in Griffin, P., B. McGaw and E. Care (eds.), *Assessment and teaching 21st century skills*, Springer, Heidelberg.
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011), How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1131-1140;
- Bonaiuti, G. (2013). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12, 71-83.
- Calandra, B., & Rich, P. J. (Eds.) (2015). *Digital video for teacher education: Research and practice*. NY: Routledge.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 4(6), 29-42.
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S. & Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il

- ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Italian Journal of Educational Research*, VII (13), 69-84.
- Cescato, S. (2016). Visibile e invisibile nei dati visuali. Le video analisi in ambito educativo: questioni metodologiche. *Encyclopaideia XX*, (44), 73-88.
- Corazza, L. (2012). Il video, un mediatore per l'apprendimento. *Form@re*, 79(12), 13-21.
- Dillenbourg, P. and D. Traum (2006), "Sharing solutions: Persistence and grounding in multi-modal collaborative problem solving", *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 15, pp.121-151.
- Dubar, D. & Demaziere, C. (1997). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Tr. It. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Engle R.A., Conant F.R., Greeno J.G. (2009). Progressivo affinamento di ipotesi della ricerca supportata da video. In R. Pea, Barron B., Derry S.J., videoricerca nei contesti di apprendimento, 331-53, Milano, Raffaello Cortina.
- Fiore, S.M., Graesser, A., Greiff, S., Griffin, P., Gong, B., Kyllonen, P., Massey, C., O'Neil, H., Pellegrino, J., Rothman, R., Soulé, H., von Davier, A.A. (2017), *Collaborative Problem Solving: Considerations for the National Assessment of Educational Progress*. National Center for Education Statistics: Alexandria VA.
- Galliani, L. & De Rossi, M. (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Lecce: pensa Multimedia.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development:
- Goldman, R., Crosby, M., Swan, K., & Shea P. (2004). Introducing quisitive research: Expanding qualitative methods for describing learning in ALN. In Starr Hiltz R., Goldman R (Eds.), *Learning Together Online: Researche on Asynchronous learning networks*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ,103-20.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Derry, S. J. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Goldman, S. & McDermott, R. (2009). *Perseverare nella videoanalisi*. In In R. Godman, R. Pea B. & Barron B. (Eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento* (pp.149-166). *Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Goldman-Segall, R. (1990), *Learning Constellations—a Multimedia Ethnographic Research Environment Using Video Technology for Exploring Children's Thinking*. Massachusetts Institute of Technology, Department of Architecture.
- Goldman-Segall, R. (1995). Configurational validity: A proposal for analyzing ethnographic multimedia narratives. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 4,2-3, 163-82.
- Goldman-Segall, R. (1996). Looking throug layers: Reflecting upon digital ethnographic. *JCT: An Interdisciplinary Journal for Curriculum Studies*, 13(1), 10-17.
- Goldman-Segall, R. (1998). *Points of Viewing Children's Thinking: A Digital Ethnographer's Journey*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representation and Signifiying Practices*. London: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

- Kanisza, G. (1991). *Vedere e pensare*. Bologna: Il Mulino.
- Knoblauch A., Hauser F., Gewaltig M.-O., Körner E., Palm G. (2012). Does spike-timing-dependent synaptic plasticity couple or decouple neurons firing in synchrony? *Front. Comput. Neurosci.* 6:55. 10.3389/fncom.2012.00055
- Knoll, S. & Stigler, J.W. (1999). Management and analysis of large-scale video surveys using the software Prims TM. *International Journal of Educational Research*, 31, 8, 725-34.
- Koschmann, T. (1996a). Paradigm shifts and instructional technology. In T. Koschmann (Ed.), *CSSL: Theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreijns, K., P.A. Kirschner and W. Jochems (2003), "Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research", *Computers in Human Behavior*, Vol. 19, pp. 335-353.
- Lampert, M., & Ball, D. L. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics: Investigations of real practice*. New York: Teachers College Press.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Margiotta, U. (Ed.) (2014). *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mazzucco, C. & Maniero, S. (2014). La letteratura scientifica nel settore della video ricerca. In L. Galliani & M. De Rossi (Eds.), *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Pensa Multimedia.
- Micheletta, S. (2014). La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0. *ECPS*, 216-244.
- OECD (2004). *Problem Solving for Tomorrow's World- First Measures of Cross- Curricular Competencies from Pisa 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2011). *The OECD guide to measuring the information society*, <http://browse.oecd-bookshop.org/oecd/pdfs/free/9311021e.pdf> (accessed 12 January 2012).
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2015: Draft collaborative problem solving framework*, OECD, Paris <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>
- Ragoff, B. (2007). L'esame di attività condivise mediante l'astrazione di schemi di codifica dei video con fedeltà ai casi. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teoria e metodi* (pp. 267-290). Tr. It. Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Roschelle, J., & Teasley, S.D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C.O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning*. (Vol.128, pp. 69-97). Berlin: Springer.
- Rosen, Y. & Rimor, R. (2009), "Using collaborative database to enhance students' knowledge construction", *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, Vol. 5, pp. 187-195.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching ef-

- fectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 491–514.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence. *ZDM: Mathematics Education*, 48, 153-165.
- Santagata, R. (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M.G, Sherin, V.R, Jacobs, & R.A., Philipp, (Eds), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (pp. 152-168). New York: Routledge.
- Santagata, R., Gallimore, R. & Stigler J.W. (2005), The use of video for teacher education and professional development. Past experiences and future directions. In C. Vrasidas e G. V. Glass (Eds.), *Current Perspectives on Applied Information Technologies* (Volume 2): Preparing Teachers to Teach with Technology (pp. 151-167). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Scardamalia M., & Bereiter, C.(2006). Knowledge building: Theory, Pedagogy and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp.97-118). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schwarz, D. (1999). The productive agency that drives collaborative learning. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp.197-218). New York: Elsevier Science/Permagon.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51, 739-771.
- Slavin, R.E. (2004). When and why does cooperative learning increase achievement. In H. Daniels & A. Edwards (Eds.), *The Routledgefalmer reader in psychology f education* (pp. 268-293). London: Routledgefalme.
- Tacconi, G. & Mejia Gomez, G. (2012). Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 12, 22-33.
- Tochon, F. V. (2009). The Key To Global Understanding: World Languages Education. Why Schools Need to Adapt. *Review of Educational Research*. 79(2), 650-682.
- Tochon, F., V. (1999). The situated researcher and the narrative reference to lived experience. *International Journal of Applied Semiotics*, 1, pp.103-104.
- Tochon, F., V. (2001). Video art as a new literacy or the coming of semiotics in education. *Arts and Learning Research*, 17 (1), pp.105-131.
- Tochon, F., V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par video*. Editions du CRP, Universite de Sherbrooke, Sherbrooke, Quebec.
- Tochon, F., V. (2003). *El análisis de la práctica con ayuda del video*. Editorial de la Fundacion Universidad Nacional de Rio Cuarto, Rio Cuarto.
- Tochon, F., V. (2004). Video education as a new literacy. In Pereira, M. (a cura di), *New Literacies after the Visual Turn in Educational Research and Teacher Education*. University Consortium for Open/Distant Education of Andalusia- Consorcio Fernando De Los Rios, Granada.
- Tochon, V. F. (2009). *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il videofeedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica*. In R. Godman, R. Pea B. & Barron B. (Eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento* (pp.83-102). *Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Touchon, F.V. (2009). From video cases to Video Pedagogy: a framework for video Feedback and Reflection in Pedagogical Research praxis. In Goldman R., Pea R., Barron B., derry S. J. (Eds), *Video Research in the Learning Sciences*. 53-5, New York : Routledge Taylor & Francis Group.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), pp. 571–596
- Yang, K. (2015). Participant Reflexivity in Community-Based Participatory Research: Insights from Reflexive Interview, Dialogical Narrative Analysis, and Video Ethnography. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 447-58.



### PAOLA AIELLO

Professore Associato di “Didattica e Pedagogia Speciale” presso l’Università degli Studi di Salerno, Direttore del Master in “Didattica e psicopedagogia per alunni con disturbo autistico” e Delegato per la disabilità del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. Tra le pubblicazioni più recenti: (2016) con Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l’inclusione. *L’Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 15, n. 1, pp. 64-87; (2016) Ronald Gulliford. *Special Educational Needs*. Genesi di un concetto. In P. Crispiani (a cura di). *Storia della Pedagogia Speciale*. Pisa: Edizioni ETS.

### FRANCO BAGNOLI

Ricercatore in fisica e membro del Centro per lo Studio di Sistemi Complessi dell’Università di Firenze. È laureato in Fisica presso la stessa università ed ha un dottorato in Fisica Teorica presso l’Università di Parigi VI. È presidente dell’Associazione Caffè-Scienza di Firenze per la divulgazione scientifica. Si occupa di teoria dei sistemi complessi applicata a vari ambiti e di divulgazione della fisica. Ultimi Lavori: (2017). 20 lezioni di fisica e magia. *Giornale di Fisica della Società Italiana di Fisica*, 58, 173-193. Cencetti, G., Bagnoli, F., Battistelli, G., Chisci, L., & Fanelli, D. (2017). Control of multidimensional systems on complex network. *PLoS one*, 12(9), e0184431.

### LUCA BONI

Laureato in Scienze della Formazione primaria presso l’università di Genova. Insegnante-Ricercatore di scuola primaria, Albenga (SV). Si occupa di temi relativi alla valutazione scolastica, in collaborazione con il Prof. Davide Parmigiani, presso il dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Genova.

### CATERINA BONO

Dottoranda di ricerca in Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti (XXXII ciclo), presso l’Università di Studi di Palermo. Docente a tempo indeterminato di Italiano e Storia (Scuola Secondaria di II grado).

### MARIO CALIGIURI

Professore di prima fascia all’Università della Calabria, dove insegna di pedagogia della comunicazione. È stato coordinatore del Gruppo di lavoro nazionale sulla Comunicazione Pubblica dell’Anci (Associazione Nazionale dei Comuni d’Italia). Presidente del Centro Europeo sull’Etica dei Media e Direttore dell’Università d’Età di Soveria Mannelli. Tra i suoi scritti: *Comunicazione Pubblica formazione e democrazia* (2003), *Prove tecniche di democrazia. L’esperienza educativa di John Dewey in Turchia* (2007), *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia* (2008) e, in corso di stampa, *La società della disinformazione. Una questione pedagogica* (2018).

### DAVIDE MARIA CAMMISULI

Docente incaricato di Psicologia Generale all’Università di Parma presso il Corso di laurea in Scienze dell’Educazione e dei Processi Formativi. Ha svolto attività didattica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione interculturale dell’Università di Siena per i Corsi di specializzazione al sostegno degli alunni con disabilità. Di recente ha pubblicato le seguenti monografie: “AREA BES” per Esculapio (Bo-

logna, 2018) ed “Elementi di legislazione scolastica (Parte II): dalla Riforma Moratti ai decreti attuativi della Buona Scuola (L. 107/2015) definenti il nuovo scenario” per Stamen University Press (Roma, 2018).

### **RAFFAELE CIAMBRONE**

Dirigente MIUR - Direzione Generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione. Laurea in Storia e Filosofia, Università di Roma Tre, e Laurea in Filosofia dell’Educazione presso Pontificia Università S. Tommaso d’Aquino “Angelicum”. Fra le ultime pubblicazioni: (2007). *L’Educazione stradale nella scuola italiana. Studi e documenti degli Annali dell’Istruzione*, 119. (2009). *L’attività motoria nella scuola primaria, Ludi Motorii*, Comune di Roma.

### **ANNA MARIA COLACI**

Professore associato di Storia dell’educazione e Storia della Scuola dell’Università del Salento. I suoi interessi scientifici, dapprima orientati verso una ricostruzione storica del processo formativo, si sono in seguito aperti ad un’analisi dei processi formativi nella contemporaneità, con particolare attenzione ai problemi dell’extra-scuola nella luce del dibattito in atto sulla riforma dell’istituzione educativa che vede una particolare rilevanza nel rapporto scuola-lavoro-società. Tra i suoi ultimi lavori: (2017). *Educare alla povertà: le Clarisse a Galatina. Rivista di Storia dell’Educazione*, 2, 1-11; (2017). *Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all’agentività. Freire e il Capability Approach. Formazione & Insegnamento*, XV, 2Suppl., 49-63.

### **FELICE CORONA**

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.

### **ILENIA CUSINATO**

Laureata in Scienze della Formazione primaria presso l’università di Genova. Insegnante-Ricercatrice di scuola primaria, Sestri Levante (GE). Si occupa di temi relativi alla valutazione scolastica, in collaborazione con il Prof. Davide Parmigiani, presso il dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Genova.

### **MARTA DE ANGELIS**

Insegnante di scuola primaria e dottoranda di ricerca in Studi Comparati: Lingue, Letterature e Formazione presso il Dipartimento di Studi Letterari, Filosofici e di Storia dell’Arte dell’Università di Roma “Tor Vergata”. Tra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: *Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries* (Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 2016), *Progettazione, valutazione, efficacia formativa* (Pensa Editore, 2016).

### **DIANA CARMELA DI GENNARO**

PhD in Metodologia della ricerca educativa e formativa e docente a contratto di Didattica Generale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università degli Studi di Salerno, è autrice del paragrafo “Gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: revisione della letteratura”.

### **TONIA DE GIUSEPPE**

PHD in Scienze del Linguaggio della società della politica e dell’educazione- Curriculum: corporeità tecnologie e inclusione, presso l’Università di Salerno. Docente di scuola primaria a tempo indeterminato dal 1991, titolare presso il CPIA Centro Provinciali per l’istruzione degli adulti di Avellino- Benevento e attualmente utilizzata in esonero totale, con funzione di Tutor Organizzatore nel corso universitario propedeutico all’insegnamento,

presso l'Università degli Studi di Salerno. Ultime pubblicazioni: (2017) *La media education didattiche trasformative e cultura pedagogica inclusiva nell'economia della formazione continua*. Avellino, Edizioni Il Papavero. Con Corona, F. (2017) *La gestione pedagogico-didattica inclusiva nei disturbi di attenzione e iperattività*. Avellino, Edizioni Il Papavero.

### **VALERIA DI MARTINO**

Dottoranda in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione presso l'università degli Studi di Torino, dove collabora col Dipartimento di Psicologia. Expertise in valutazione educativa, istruzione primaria, educazione matematica.

### **YOLANDA ESTRADA RAMOS**

Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, Licenciada en Historia, Maestría en Docencia Universitaria. Docente de la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Coordinadora de la Licenciatura para la enseñanza de la Historia de la Escuela de Historia, fue Investigadora del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos, Autora del diseño curricular del primer Curso Extracurricular Historia, Género y Educación Superior en la Escuela de Historia. Coautora del libro: "Epistemología de la formación e metodología de la investigación", Editorial UNICOPLI, Milán, Italia. 2016, coautora del artículo titulado: María Zambrano e la dignidad formativa dell'esilio, publicado en el libro: *Processi formativi di costruzione della democrazia – Esperienze nel mondo globale*, Editorial Volta la Carta, Ferrara, Italia. 2017 y autora de artículos que abordan temas educativos e historia de las mujeres.

### **ENRICA FRESCHI**

Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze; è docente del Master in "Coordinamento Pedagogico di servizi per l'infanzia"; è membro del laboratorio "F.A.I ricerca Enzo Catarsi", fa parte del comitato scientifico della rivista "Rief" (Rivista Italiana di Educazione Familiare). Le sue principali aree di studio includono la teoria e la metodologia relativa ai servizi educativi rivolti all'infanzia. Gli ultimi contributi pubblicati sono: Freschi E. (2017). *Formare genitori riflessivi*. Il contributo di Enzo Catarsi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 145-159; Freschi E. (2017). *Education in ECEC services. Didactic and relational competences*. *Pedagogia Oggi*, 2, 373-384.

### **LAURA GIRELLI**

PhD in Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno, è autrice del paragrafo "Metodologia".

John Gregory Olley, Clinical Professor presso il Department of Allied Health Sciences e psicologo presso il Carolina Institute for Developmental Disabilities della University of North Carolina, Chapel Hill, è co-coordinatore scientifico della ricerca.

### **ANITA GRAMIGNA**

Professore Associato di Pedagogia Generale. Direttrice di Eurisis, Laboratorio di Epistemologia della Formazione dell'Università di Ferrara. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) con C. Rosa, *Il mondo degli incanti. Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora*, Roma, Aracne; (2015) *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia e prassi della Formazione*, Roma, Aracne.

### **ELIF GÜLBAY**

Dottore di ricerca in Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti (XXX ciclo), presso l'Università di Studi di Palermo. Docente a contratto di Laboratorio di Tecnologie Didattiche. Tra le ultime pubblicazioni: *Learning and Innovation Skills in Initial Teacher Education*, ed. *PensaMultimedia* (2018); *Character Education and Children's Literature*, ed. *Pensa Multimedia* (2017).

### **DANIELA GULISANO**

Assegnista di Ricerca in "Pedagogia Generale e Sociale", presso l'Università degli Studi di Catania. La sua attività di ricerca è orientata prevalentemente allo studio della pedagogia

generale e del lavoro in relazione alla transizione scuola-lavoro, all'apprendistato formativo e sistemi di formazione professionale iniziale, nonché all'analisi del lavoro nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale. Tra i suoi ultimi lavori ricordiamo: (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Pensa Multimedia, Brescia-Lecce 2017. (2017). *Narrazione, identità professionale e famiglie. Un'indagine esplorativa*. In Pati, L., (a cura di). *La memoria familiare. La Famiglia. Rivista di problemi familiari*, La Scuola-Studium, Padova, 351-371.

### ALESSIO GUARINO

Professore associato di Fisica, Laboratoire ICARE, Université La Réunion, Isola della Riunione, Francia. È laureato in fisica presso l'Università di Firenze e ha un dottorato in Fisica presso l'École Normale Supérieure de Lyon. Si occupa di materiali granulari, fratture e sistemi dinamici non lineari, e dell'insegnamento della fisica. Fino a tempi recenti ha svolto incarichi governativi presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Polinesia francese. Ultimi lavori: A. Guarino, Subcritical Fracture of Porous Media. (Poster) 30th Annual International Conference on Nonlinear Dynamics, 2011. Martelloni, Gianluca; Bagnoli, Franco; Guarino, Alessio (2017). A 3D model for rain-induced landslides based on molecular dynamics with fractal and fractional water diffusion. *Communications in nonlinear science & numerical simulation*, 50, 311-329,

### MARIA ANTONIETTA IMPEDOVO

Maître de conférences presso l'Università Aix-Marseille (AMU), e presso l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), Aix en Provence, France. PhD in educazione presso l'Università di macerata, con formazione dottorale in tecnologie dell'educazione. Fra le ultime pubblicazioni: (2017). Investigated Self-Regulated Learning in an online learning course for teacher students. *JRSS - Journal of Research in Social Sciences*, 5(1). (2017). Con Andreucci, C., Ginestie, J. Mediation of Artefacts, Tools and Technical Objects: An International and French Perspective. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(19).

### RICCARDO IZZO

Insegna presso la Scuola di Scienze Motorie di Urbino, Dipartimento di Scienze Biomolecolari, docente responsabile di Teoria Tecnica e Didattica degli sport di squadra e di analisi della performance; Direttore del gruppo di ricerca sportive con tecnologie avanzate, ARGS, con ricerche innovative a livello internazionale su elementi di biomeccanica e di tecnica e tattica sportive con numerose pubblicazioni internazionali sul tema.

### ALESSANDRA LA MARCA

Professore ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale presso Università degli Studi di Palermo. Coordinatore del Dottorato Internazionale Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti, Università degli Studi di Palermo. Tra le ultime pubblicazioni: *Competenze digitali e saggezza a scuola ed. La Scuola (2014) Character Education and Children's Literature*, ed. Pensa Multimedia (2017).

### NICOLA LOVECCHIO

Da circa vent'anni docente di Scienze Motorie in istituti secondari di primo e secondo grado. Dopo il dottorato in Scienze Morfologiche ricopre il ruolo di professore a contratto di Teoria e Metodologia del Movimento Umano nei corsi di laurea di Scienze Motorie. Autore di testi scolastici e articoli didattici legati alla progettazione della didattica secondo le competenze. Tra le ultime pubblicazioni: Con G. Fiorini, S. Coretti, E. Chiesa (2018). *Educare al movimento. Scienze motorie secondo le competenze*. DeAgostini-Marietti Scuola, Milano. Con Donadoni M. e Bussetti M (2017). Stato socio-economico e adesione all'attività fisica. *Scuola & Didattica*, 52 (9), 23-25.

### GIULIA LUCCHESI

PhD in Metodologia della Ricerca per i servizi socio-educativi (M-Ped 01). Diplomata Isef e in Scienze dell'Educazione, docente di scuola secondaria di 1° grado dal 1992, si occupa di dispersione scolastica e orientamento, formazione continua degli insegnanti. Ultime pubblicazioni: (2016). Conference Paper: Proprioception And Self-Awareness For Psychophysical In-

tegration. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. (2017). Stare bene a scuola si può. Vademecum per un buon clima in classe. *Educare.it*, 17, 11.

### **SANDRINE MARVILLIERS**

Formatrice in scienza, tecnologia e EDD (Compiti a scuola) presso l'ESPE de la Réunion. Ha un Master in Chimica conseguito all'Università Parigi 11 e un Master in Lettere e Scienze Umane, specialità Lingue, letteratura e società (Laboratoire LCF). Ultimi Lavori:m (2007). *Conscience sociolinguistique d'élèves de CP à La Réunion*. 2007. Master Thesis. (2009): "Les pratiques langagières d'un enfant d'origine mahoraise dans la société multilingue de La Réunion: effets des normes." *Actes du colloque AcquisiLyon*. Vol. 9. 2009.

### **FRANCESCO MELCHIORI**

Ricercatore di psicomетria incardinato presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Niccolò Cusano - Telematica di Roma. Attualmente è docente dei corsi di Psicomетria e Tecniche di ricerca ed analisi dei dati. I suoi temi di ricerca riguardano principalmente i test obiettivi di apprendimento in ambito scolastico, la validazione di scale nell'ambito della psicologia scolastica (ha curato, assieme a Claudio Paloscia l'edizione italiana del MASC-2), della psicologia dell'organizzazione e degli interventi psicologici evidence based. È autore di articoli scientifici nazionali e internazionali e di volumi quali: "Modelli psicometrici per la valutazione delle competenze" (2015, Anicia).

### **RITA MINELLO**

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; (2018). *Istituzioni di Pedagogia Generale e Sociale*. Roma: EdiCusano.

### **SERGIO MIRANDA**

Dottorato di ricerca in Ingegneria dell'Informazione presso l'Università di Salerno, Funzionario tecnico presso l'Università di Salerno, da febbraio 2000 docente a contratto di Informatica. Si interessa di tematiche di ricerca in settori attinenti all'intelligenza artificiale, all'e-learning e al knowledge management. È esperto tecnico scientifico del MIUR dal 2016. È autore di oltre 65 pubblicazioni scientifiche. Ultimi due lavori rilevanti pubblicati: Miranda, S., Marzano, A., Lytras, Miltiades D. (2017). A research initiative on the construction of innovative environments for teaching and learning. Montessori and Munari based psychopedagogical insights in computers and human behavior for the "new school". *Computers in Human Behavior*, 66, January, 282-290. Miranda, S., Orciuoli, F., Loia, V., Sampson, D. (2017) *An ontology-based model for competence management Data and Knowledge Engineering*, 10751-66.

### **JOHN GREGORY OLLEY**

Docente presso l'University of North Carolina at Chapel Hill, collabora col North Carolina Council on Developmental Disabilities (NCCDD). Fra le ultime pubblicazioni: (2013), Definition of intellectual disability in criminal court cases. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 2, 117-121. (2010). Con Salekin, K. L., & Hedge, K. A.: Offenders with intellectual disability: Characteristics, prevalence, and issues in forensic assessment. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 3, 2, 97-116.

### **GIOVANNA PACINI**

Assegnista di ricerca presso il Centro per lo Studio di Sistemi Complessi dell'Università di Firenze. È laureata in Fisica e ha un dottorato in Telematica e Società dell'Informazione presso la stessa università. È segretario dell'Associazione Caffè-Scienza di Firenze per la divulgazione scientifica. Si occupa di comunicazione della scienza. Ultimi Lavori: Pacini, G., and F. Bagnoli. "Science Cafés in the internet era." International Conference on Internet Science. Springer, Cham, 2017. Pacini, G., and F. Bagnoli. "InSPIRES: Science Shops 2.0." *International Conference on Internet Science*. Springer, Cham, 2017.

**CLAUDIA PALPACELLI**

Giovane ricercatrice laureata magistrale in scienze dello sport con il massimo dei voti, fa parte del ARGS, Advanced Research Group in Sport, diretto dal professor Riccardo Izzo e dall'Ingegnere Mirko Marcolini, CEO di K-Sport Universal e fonda, da anni, il suo lavoro di ricerca sull'Inattentional Blindness Paradigm con applicazione in varie scuole di diversi livelli, sottolineando in maniera scientifica l'importanza della presa di decisione nella scelta del gesto tecnico motorio e sportive.

**LOREDANA PARADISO**

Prof.ssa a contratto Università degli studi di Parma, Scienze dell'educazione, insegnamenti Laboratorio "Osservazione e documentazione nei contesti educativi. Psicologa clinica e psicopedagogista, docente di Alta formazione presso Università, Regioni e Istituti di Ricerca in ambito clinico, psico-sociale e pedagogico. È stata docente di Alta formazione presso la Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa (1999-2009), Sda Bocconi (1998 -2004), Università Sapienza di Roma, Università di Padova. Ambiti di ricerca: famiglie fragili, famiglie sociali, genitorialità e filialità adottiva, diritti e tutela dell'infanzia. Ultime pubblicazioni: (2016). *Fratelli in adozione e affidamento. Il diritto alla fratellanza e la continuità affettiva nella fratellanza biologica e sociale*. Franco Angeli, Milano. (2015). *Parenting adottivo. Funzioni, stili e competenze genitoriali adottive*. Tangram Edizioni Scientifiche. Trento.

**DAVIDE PARMIGIANI**

Professore Associato di Didattica generale presso il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, dove insegna Didattica Generale; Progettazione e valutazione Scolastica; Media e Tecnologie per la didattica; è vicepresidente di ATEE (Association for Teacher Education in Europe - <https://atee1.org/>); è membro del direttivo SIREM; è membro del direttivo *The International Mobile Learning Network for Teacher Educators* (<https://imolente.weebly.com/>). Tra le ultime pubblicazioni: Limone P.P., Parmigiani D. (a cura di) (2017), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari. Parmigiani D., Gozzi A. (2017), *La discussione guidata come strategia didattica per imparare a pensare, Pedagogia più Didattica*, 3(2), 1-7.

**KARL HANS PETERLINI**

Giornalista e scrittore, docente di Scienze dell'Educazione e Ricerca Interculturali dell'Università di Klagenfurt. Fra le ultime pubblicazioni: *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Innsbruck-Bolzano-Vienna: Studienverlag (2016). A cura di (con M. Boschi e A. Jabbar) *Oltre Caino e Abele. Il Decalogo per la convivenza riletto e commentato. In memoria di Alexander Langer 1995-2015*. Merano-Klagenfurt/Celovec: Edizioni Alpha Beta Verlag e Drava (2015).

**SALVATORE PIGNATO**

Professore Associato di Metodi e didattiche delle attività motorie presso l'Università degli Studi di Enna Kore. Tra le sue più recenti pubblicazioni si segnalano le monografie "Itinerari didattici di ginnastica dolce per il benessere" (2017) e "Educazione motoria e sportiva nella sindrome di Down" (2018), pubblicate da Aracne editrice. Per la rivista *Formazione & Insegnamento*, ha pubblicato nel 2016 l'articolo "Valutazione comparativa dei modelli di insegnamento di educazione fisica".

**MARCELLO TEMPESTA**

Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università del Salento, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia interculturale.

I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente la pedagogia dello studio, i problemi educativi della società multiculturale, la filosofia dell'educazione nella postmodernità, la *Teacher Education*, il *Capability Approach* in chiave pedagogica. Tra le sue pubblicazioni: *L'educazione alla convivenza civile in Europa*, Armando, Roma 2008; *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*, Armando, Roma 2008; (con L. Binanti) *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011; (con L. Perla) *Teacher Education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

### **CRISTINA TORRE**

Insegnante di scuola primaria dal settembre 1991, laurea magistrale in Scienze Pedagogiche (gennaio 2016) e da novembre 2016 Dottoranda in Metodologia della ricerca educativa e formativa presso l'Università degli studi di Salerno. Collabora con le attività di formazione e ricerca del laboratorio Rimedi@.

### **ARTEMIS TORRES VALENZUELA**

Directora de la Escuela de Historia de la USAC y miembro del Comité Académico Consultivo de la revista Eutopía. Fra le pubblicazioni più significative: (2003) *Docencia y humanismo en Guatemala*. Mexico City: CEFOL-USAC. (2000) *El pensamiento positivista en la historia de Guatemala, 1871-1900*. Mexico City: CEFOL-USAC.

### **ALICE TOVAZZI**

Dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e membro del Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata (Cisre). I suoi interessi di ricerca riguardano la possibile relazione tra le neuroscienze cognitive e le STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), con particolare attenzione alla cognizione numerica e alla didattica della matematica.

### **ROSA VEGLIANTE**

Ricercatrice (di tipo A) nel settore disciplinare M-Ped04 presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli studi di Salerno. Dottore di ricerca in Metodologia della Ricerca Educativa e della Ricerca Formativa nel 2016, assegnista di ricerca dal 2015 al 2016. Attualmente docente di Educazione Mediale nel corso di laurea magistrale di Educatori Professionali ed Esperti della Formazione continua. Tra le sue ultime pubblicazioni: Marzano, A.; Vegliante, R.; Miranda, S.; Formisano, M. A. (2017). La didattica per progetti nell'insegnamento di Metodologie e tecniche della ricerca educativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 227-239. Marzano, A., Vegliante, R. (2017). Formarsi alla pratica per insegnare: l'esperienza salernitana del laboratorio di Didattica generale e tecnologie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 1, 283-303.

### **YVONNE VEZZOLI**

Dottoranda presso il centro di ricerca CISRE dell'università Ca' Foscari di Venezia. Sta concludendo un progetto di ricerca triennale che mira ad indagare in che modo le *literacies* multimodali sviluppate negli ambienti digitali contemporanei (social network, Internet) promuovono l'apprendimento per gli adolescenti con dislessia, al fine di ripensare una didattica inclusiva fondata sulle potenzialità dei ragazzi tramite un lavoro di progettazione partecipata con i loro docenti. In senso più ampio, gli interessi di ricerca riguardano la progettazione, la valutazione e l'utilizzo di tecnologie didattiche fondate su un approccio personalizzato e inclusivo.

### **ALESSANDRA VISCHI**

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, docente di "Pedagogia dell'organizzazione e sviluppo delle risorse umane" presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. È Membro del Comitato di gestione e coordinatrice dell'area Formazione dell'Alta Scuola per l'Ambiente. È codirettrice della collana editoriale "Circular Economy, Sociological Studies, Education", Pensa MultiMedia. Tra le sue pubblicazioni si ricordano (2016) *Entre pedagogía y trabajo. Circular economy, jóvenes y desarrollo de los recursos humanos*, Pensa MultiMedia e (2017) *Coscienza ecologica, educazione e responsabilità socioambientale*. In *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia.

# 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.

