
LA FORMAZIONE DEI TALENTI COME NUOVA FRONTIERA

THE EDUCATION OF TALENTS AS A NEW DEAL

a cura di / editors
Umberto Margiotta

With the contribution of / Con i contributi di:

G. Alessandrini, A. Ascione, M. Barbieri, I. Barzotti, M.B. Miranda, S. Bellantonio, V. Biasi, M. Caligiuri, R. Capobianco, L. Capparotto, G. Cappuccio, C. Cardinali, M. Costa, R. Craia, F. Dello Preite, D. Di Palma, A. Federici, G. Ferrara, C. Girelli, A. Gramigna, E. González Garcia, A. Hachfeld, E. Isidori, D. Lodi, M. Loré, N. Lovecchio, F. Lucertini, L. Luciani, P. Malavasi, U. Margiotta, C. Ferri Marini, G. Marziani, C. Maulini, F.M. Melchiori, R. Melchiori, D. Meregalli, E. Mezzelani, M. Migliorati, R. Minello, G. Mion, D. Morselli, P. Mulè, A. Nuzzaci, D. Olivieri, F. Peluso Cassese, C. Pignalberi, A. Profanter, E.P. Richini, G. Seghi, V. Sharlanova, U. Stadler-Altman, D. Tafuri, E. Tona, M. Zappella, L. Zoffoli



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, Professore Associato Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Professor, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona; Giancarlo Gola: PhD in Teacher education and Development, Università di Trieste

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 2/2018: Maria Luisa Boninelli (Università Ca' Foscari, Venezia), Diana Olivieri (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari, Venezia), Elisa Tona (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma)

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

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

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

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

FINITA DI STAMPARE AGOSTO 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).

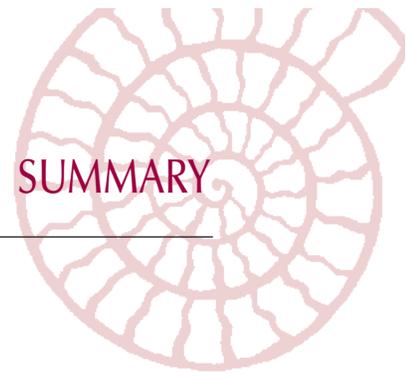
La valutazione dei referee

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*).



- 9 Editoriale / Editorial**
 by **Umberto Margiotta**
 La formazione dei talenti come nuova frontiera / *The education of talents as a New Deal*

PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES

- 17 Giuditta Alessandrini**
 Long-term employability e talento: sfide ed emergenze educative prossime venture / *Long-term employability and talent: upcoming educational challenges and emergencies*
- 24 Valeria Biasi**
 Per lo sviluppo del pensiero creativo e la formazione dei talenti attraverso l'educazione all'immagine e ai linguaggi artistici / *For the development of creative thought and the formation of talents through image education and artistic languages*
- 35 Mario Caligiuri**
 Educazione per popoli superflui? L'avvento dell'intelligenza artificiale e gli studenti plusdotati: per una pedagogia consapevole / *Education for superfluous population? The advent of artificial intelligence and the best students: a mindful pedagogy*
- 49 Rosaria Capobianco**
 La scuola dei talenti nella società delle competenze / *The school of talents in the competencies society*
- 59 Massimiliano Costa**
 Il talento capacitante in Industry 4.0 / *The capacitating talent in Industry 4.0*
- 73 Francesca Dello Preite**
 The Gender Education and the Talent Training. New Challenges for the 21st Century School / *Educazione di genere e formazione dei talenti. Nuove sfide per la scuola del XXI Secolo*
- 81 PierLuigi Malavasi**
 Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa / *Environmental education. Questions on care for our common home*
- 93 Damiano Meregalli**
 La consapevolezza del bisogno e la promozione del talento per una scuola inclusiva / *The need knowledge and talent promotion for an inclusive school*
- 101 Rita Minello**
 Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti / *Effects of epistemic virtues and of individual character on the education of talents*

- 123 Paolina Mulè**
La gestione del talento nella scuola del futuro, a partire dalla leadership del Dirigente scolastico / *The Management of Talent in the School of the Future, starting from the Leadership of the School Manager*
- 133 Antonella Nuzzaci**
Formazione degli insegnanti e 'pensiero pedagogico scientifico': un insegnamento orientato dai 'venti della ricerca' / *Teacher training and 'scientific pedagogical thought': a teaching oriented by 'research winds'*
- 153 Diana Olivieri**
Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i *gifted children* / *Models of giftedness and talent development: the gifted children*
- 173 Francesco Peluso Cassese, Davide Di Palma, Antonio Ascione, Domenico Tafuri**
Educare con lo sport: una risorsa multi-valoriale / *Educate with sport: a multi-valued resource*
- 181 Claudio Pignalberi**
Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Definire possibili traiettorie apprenditive di *tipo informale*, a partire dalle competenze metacognitive, per generare talento / *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Defining informal trajectories, from metacognitive skills, to generate talent*
- 195 Enea PierLuigi Richini**
La valorizzazione del talento nelle imprese, tra innovazione delle forme organizzative del lavoro e dei modelli di apprendimento / *The enhancement of talent in companies, between innovation of organizational forms of work and learning models*
- 209 Ulrike Stadler-Altmann**
Ambienti di apprendimento formali: gli edifici scolastici e le aule influenzano i processi di insegnamento e apprendimento? / *Learning environment: Is there an influence of school and classroom space on education?*
- 225 Domenico Tafuri, Sergio Bellantonio**
La Dual Career of Athletes come esempio di formazione integrata dei talenti / *Dual Career of Athletes as Example of Integrated Talent Education*
- 237 Elisa Tona**
Responsabilità sociale dell'educazione: Paulo Freire e Capability Approach in dialogo / *Social Responsibility for Education: Paulo Freire and Capability Approach in dialogue*

RICERCHE ED ESPERIENZE / INQUIRIE AND EXPERIENCES

- 249 Giuseppa Cappuccio, Gabriella Ferrara**
La competenza docimologica per la valorizzazione dei talenti. Una ricerca con i futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia / *Docimological skill to promote gifted education. A research with pre-service teacher*
- 265 Cristiana Cardinali, Rodolfo Craia, Diana Olivieri**
La scoperta del potenziale come fattore protettivo nella rieducazione penitenziaria: studio su un campione di detenute del carcere di Latina / *The discovery of potential as a protective factor in penitentiary rehabilitation: study of a sample of prisoners from the prison of Latina*

- 283 **Ario Federici, Carlo Ferri Marini, Elisa Mezzelani, Giorgia Marziani, Luca Zoffoli, Francesco Lucertini**
Il talento nella “mente” dell’atleta di resistenza. Utilizzo del modello SFERA nella valutazione della preparazione mentale del ciclista / *The talent in the “mind” of the endurance athlete. Use of the SFERA model to assess the mental preparation in cyclists*
- 291 **Anita Gramigna, Erika González Garcia, Miguel Beas Miranda**
La poetica educativa del Flamenco / *The educational poetics of flamenco*
- 305 **Anita Gramigna**
RoboticaMente: metacognizione e innovazione nella scuola dei talenti / *RoboticaAlly: metacognition and innovation in talent’s school*
- 321 **Axinja Hachfeld, Annemarie Profanter**
Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige / *Confronting cultural diversity: Cultural beliefs of teacher students in South Tyrol*
- 335 **Daniele Lodi, Giovanni Seghi, Massimo Barbieri, Nicola Lovecchio**
Difficoltà di apprendimento: il ruolo dell’attività motoria finalizzata / *Learning difficulties: the role of oriented physical activity*
- 345 **Michele Loré**
Un progetto di educazione alla tutela del patrimonio storico-artistico nazionale: il recupero e l’apertura al pubblico del castello aragonese di Taranto / *An education project to protect the national historical and artistic heritage: the recovery and the opening to the public of the Aragonese castle of Taranto.*
- 353 **Francesco Maria Melchiori, Isabella Barzotti**
Pet therapy nel contesto di apprendimento: effetti cognitivi ed emozionali / *Pet therapy in the learning environment: cognitive and emotional effects*
- 373 **Francesco Maria Melchiori, Roberto Melchiori**
Alternanza scuola-lavoro: uno studio esplorativo / *School-work alternance: an explorative study*
- 389 **Mascia Migliorati, Claudia Maulini, Emanuele Isidori**
Il talento sportivo come sfida pedagogica: L’esperienza del progetto *La dual-career degli studenti-atleti* nella scuola secondaria / *The sports talent as a pedagogical challenge: a reflection on and analysis of results from project The dual-career of athlete-students in secondary school*
- 405 **Giorgio Mion, Claudio Girelli, Luisa Capparotto**
Essere insegnanti di economia aziendale nella scuola secondaria di secondo grado: uno studio qualitativo / *To be teacher of “economia aziendale” in upper secondary school: a qualitative study*
- 419 **Daniele Morselli**
La valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale / *The assessment of a sense of initiative and entrepreneurship in VET*
- 433 **Antonella Nuzzaci, Luca Luciani**
Competenze, didattica e tecnologie per “insegnare” il patrimonio culturale: un’esperienza di formazione nell’ambito del progetto “Talent per l’archeologia” nella Regione Abruzzo / *Skills, education and ICT for “teaching” cultural heritage: An experience of training under the “Talent Project for the archeology” in the Abruzzo Region*

- 451 **Valentina Sharlanova**
Teachers and pedagogical specialists in gifted education / *Insegnanti e specialisti pedagogici nell'educazione della plus-dotazione*
- 463 **Manuela Zappella**
Migliorare la Qualità della Vita delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico attraverso l'esperienza lavorativa: un'indagine nel territorio Lombardo / *Improve the quality of life of people with Autism Spectrum Disorder through workplace experience: an investigation in Lombardy*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



EDITORIALE / EDITORIAL

La formazione dei talenti come nuova frontiera

The Talent's Education as a New Deal

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

Per definizione, soltanto pochissimi diventano numeri uno, e non è neppure necessario diventarlo, per avere una vita piena e felice. Però una cosa è certa: non lo diventano per il talento, o non solo per il talento, ma soprattutto grazie alla fatica che fanno. Alle rinunce. Alla determinazione e all'ostinazione. Ma soprattutto al fatto che si "inventano il lavoro"¹.

Fin dagli studi di W. J. Stanley nel 1972 si dimostrò quanto fosse sbagliata l'opinione comune di studenti, educatori e genitori secondo cui i test di ammissione all'Università fossero troppo difficili per chi provenisse dall'istruzione media e secondaria. Ma si dimostrò anche, negli anni, che tutti gli studenti che superino agevolmente quei test sviluppano alti ritmi di accelerazione nello studio e sono fino a 50 volte più rapidi nel perseguire il grado di dottorato rispetto al resto della popolazione (Lubinski et alii, 2001). Tuttavia, negli ultimi trent'anni, i ricercatori hanno confermato una serie di evidenze; e cioè che, in numerosi ambiti di conoscenza e di esperienza, i talenti naturali non spiegano gli alti livelli di performance maturati dai singoli; e che in ambiti come gli scacchi, la musica, la finanza e la medicina gli alti quozienti IQ non sono necessariamente correlati con alti livelli di performance. In Inghilterra, ad esempio, studi e ricerche sugli studenti di mu-

- 1 Il Report 2016 del *World Economic Forum* (dedicato al tema "The future of the Jobs") prevede che nel 2020, in Europa, a fronte di 7,1 milioni di posti di lavoro che saranno persi a seguito dell'introduzione di nuove tecnologie "Industria 4.0", ne saranno creati appena 2 milioni di nuovi – con un saldo negativo superiore ai 5 milioni. Considerando che la forza lavoro in Europa comprende circa 300 milioni di posti di lavoro, in ogni caso questo saldo negativo costituisce di per sé un segnale di allarme. Lo stesso Report, poi, stima nel 65% della popolazione scolastica attuale la percentuale di bambini che cominciano adesso il loro ciclo di studi e che *sono destinati a trovare un lavoro che oggi non esiste*. Ancora: l'Italia non riesce a far fruttare al meglio il suo capitale umano, insomma non è brava nel far crescere, sviluppare e poi mettere in campo i talenti della popolazione: dalla scuola fino alla pensione. Così dice la classifica 2016 *Human capital index*, compilata sempre dal *World economic forum*. L'Italia è penultima tra i principali Paesi industrializzati, supera soltanto la Spagna e, nella graduatoria dei big, è battuta anche dalla Grecia. La Finlandia è prima della classe grazie alla capacità di sviluppare i talenti dei giovani. Il Giappone, viceversa, si distingue perché riesce ad avvalersi delle competenze degli ultra-55enni meglio di ogni altro Paese del pianeta. Sono interrogativi fondamentali su cui molta pubblicistica si attarda. Perché queste differenze? E quanto pesano nel posizionamento internazionale del nostro Paese rispetto alle prospettive di vita e di occupabilità delle nuove generazioni?

sica hanno evidenziato come l'unica differenza atta a spiegare le diverse prestazioni tra i gruppi con *top performance* e gli altri studenti non è quello che, con linguaggio naturale si definisce "talento", ma l'esercizio continuo, l'impegno, la fatica e la determinazione a raggiungere traguardi personali. Inoltre, più recentemente James J. Heckman, elaborando i risultati di numerose meta-analisi sul valore predittivo dei test GED (ampiamente utilizzati negli USA) ha dimostrato come la nozione di capitale umano non possa essere ricondotto alle sole abilità cognitive; ma che sono piuttosto le abilità non cognitive (o *soft skills*) e i tratti profondi della personalità e le dimensioni emozionali e relazionali a promuovere e a dinamizzare il successo formativo e dei progetti di vita di una persona.²

Insomma l'idea che il talento sia l'abilità innata a fare qualcosa meglio di altri viene sempre più spesso e generalmente revocata in dubbio. Anche qualora esista questa abilità innata, essa risulta irrilevante a spiegare le performance superiori. Ciò che conta – si ripete – è il modo di vivere e di sviluppare le proprie azioni: insomma un esercizio continuo e deliberato del proprio potenziale. Dunque il talento non è innato e, come si vedrà, non può nemmeno essere confuso con il potenziale di apprendimento e di sviluppo di ciascuno di noi. Il talento si configura piuttosto come il risultato di un viaggio, o meglio ancora come quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nel fare e nel sentire l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità. Insomma il talento rappresenta, infine, la forma con cui ci rappresentiamo agli altri e con cui gli altri ci percepiscono.

Ci vorrebbe un Pier Paolo Pasolini per descrivere la mutazione antropologica avvenuta a cavallo tra il secondo e il terzo millennio. La riflessione di Pasolini sulla mutazione antropologica partiva proprio dal potere formativo ed educativo delle cose, degli oggetti del consumismo che si stava diffondendo nel paese. È quello che il poeta scriveva all'immaginario Gennariello *nelle Lettere luterane*:

«[...] Le tue "fonti educative" più immediate. Tu penserai subito a tuo padre, a tua madre, alla scuola e alla televisione. Invece non è così. Le tue fonti educative più immediate sono mute, materiali, oggettuali, inerti, puramente presenti. Eppure ti parlano [...] Hanno un loro linguaggio. Parlo degli oggetti, delle cose, delle realtà fisiche che ti circondano». Quelle cose, quegli oggetti sono formative, arrivano fino a incidere nel corpo: «L'educazione data a un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica – in altre parole dai fenomeni materiali della sua condizione sociale – rende quel ragazzo corporeamente quello che è e quello che sarà per tutta la vita. A essere educata è la sua carne come forma del suo spirito» (Pasolini, 1976, p. 16).

Oggi il talento costituisce una frontiera della vita umana. Fase autonoma e prolungata dello sviluppo, deve far fronte ad una molteplicità di compiti specifici di sviluppo. Formazione dell'identità, iniziazione alle dinamiche relazionali, costruzione del sé, poesia della vita, innamoramento e amore. E le situazioni di disagio,

2 Cfr. Heckman J. J., Kauts T. (2014). *Fostering and Mesuring Skills. Achievement Tests and the Role of Character in American Life*. Chicago: The University of Chicago, di cui è uscita la traduzione dei due capitoli principali, a cura di G. Vittadini (2016) con il titolo *Formazione e Valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino, nella Collana della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

di blocco o di disadattamento scattano quando il soggetto non riesce a conseguire un risultato apprezzabile, in primo luogo ai suoi occhi. Durata più lunga e laboriosa del processo, dilatarsi del tempo, moratoria nelle responsabilità.

Ma la questione interroga ancor più profondamente la ricerca pedagogica. Come giustamente annota Lilli Casano (2017):

«mentre la dottrina italiana ancora oggi indugia sul concetto di *flexicurity*, sollecitando il Legislatore a completare il processo di riforma delle leggi sul lavoro [...], già sul volgere del secolo scorso la letteratura internazionale proponeva un innovativo approccio teorico alla lettura delle trasformazioni del lavoro e delle sue possibili forme di regolazione e tutela che ha preso il nome di “mercati transizionali del lavoro” (Cfr. Schmid, 2011). Con questa espressione si intende, in particolare, una nuova concezione del mercato del lavoro “come sistema sociale aperto e del lavoro stesso come categoria che intercetta diversi possibili status e condizioni» (Casano, 2017, p. 1).

Con tutto ciò la ricerca pedagogica è chiamata a confrontarsi con un interrogativo ancor più radicale e, insieme, multilaterale che per il passato. Nei contesti di apprendimento formale, informale e non formale in che modo il soggetto sviluppa, promuove e accredita i suoi talenti? Non si tratta più di esercitarsi in ingegneria tecnologiche, sociali o istituzionali (la riforma della scuola, la *flipped classroom*, il curriculum verticale e quant'altro). Se la vera intelligenza dell'uomo consiste nel rendere intelligente il suo habitat, il profondo potenziale, la insondata, straordinaria risorsa di intelligenza che i giovani costituiscono a se stessi e a noi è data, in questo inizio di millennio, dal fatto che la loro intelligenza chiama connessione e lavora alla connessione: connessione con gli altri, con il lontano, con l'aldilà, con i morti, con il passato, con l'avvenire. Con l'accrescimento delle connessioni, non è tanto lo spazio a restringersi, quanto il senso dell'umano a espandersi. Meno rapporti sembra che abbiamo con il cosiddetto “reale”, più estendiamo la sfera del reale. La noosfera di Teilhard de Chardin (1955) diventa visibile. Ed essa ci pare solo agli inizi della sua crescita. Al contempo l'innovazione degli stili e delle pratiche educative si è fatta puntiforme e pervasiva, fluida e imbricante. Inseguirle singolarmente e descriverle nei loro punti di forza e di debolezza è sicuramente opportuno e necessario.

Al di là, dunque, dei numerosi thesauri di documentazione pedagogica oggi a disposizione e facilmente accessibili, in che modo possiamo valutarne l'impatto sulla questione più profonda che attende risposta e anticipazioni dai pedagogisti: e cioè in che modo esse corroborano e migliorano e direzionano l'educazione del genere umano?

Noi proponiamo che la formazione dei talenti sia riconosciuta come il principio educativo di riferimento per il XXI secolo. Non come una mera struttura concettuale che, pur necessaria e decisiva per la ricerca, in qualche modo si distilli dalle pratiche discorsive della umana conversazione in quanto si fanno via via educative. Ma come orizzonte, insieme, e fondamento del farsi dell'essere umano in questo secolo.

I ragazzi, nelle pratiche esperienziali e relazionali del quotidiano, dalla dimensione di apprendimento in ambienti formali a quelle del “gioco di vita” sono obbligati ad *esercitarsi in una continua integrazione* tra asimmetria analogica, tipica degli *old-media*, e logica simmetrica e sequenziale tipica del digitale. È soprattutto questo movimento a consentire ai loro alfabeti di esperienza di aprire le loro menti ad orizzonti di senso e di esperienza che comprendono:

- *Forme di apprendimento di regole*: un apprendimento che avviene attraversando gli spazi della conoscenza, osservandone le regole ma riservandosi la libertà di interiorizzarle. È dunque un “*essere attraverso*” spazi pieni, questo vivere dei nostri ragazzi: un apprendimento asistematico e vitale, un apprendere situazionale costante;
- *Forme di apprendimento per simulazione*: i nostri ragazzi visualizzano ciò che non è visibile, i processi che stanno sullo sfondo; mettono in luce ciò che è possibile, altrimenti, visualizzano l’esperienza di riferimento, lasciandosi guidare dalla logica fluida e sfumata del reale. In questa dimensione essi trovano alimento per una intelligenza creativa non lineare, ma rapsodica;
- *Esaltazione per le forme processuali del sapere*: la loro forma prediletta di conoscenza è una conoscenza fatta di reti di relazioni, più che di memorizzazione;
- *Evoluzione e coevoluzione della estroflessione cognitiva*: i ragazzi non esternalizzano solo la memoria o la scrittura, ma la possibilità stessa di vivere e rivivere l’esperienza, grazie a simulazioni sempre più interattive e reattive. Il ricordare tende a farsi sempre più un rivivere.
- *Mente connettiva*: essi non fanno parte di un gruppo omogeneo, ma sono nodo identificativo e soggettivo di una multi-rete di gruppi.
- *Appropriazione /costruzione di codici selettivi orientati ad un accesso ai saperi e alle esperienze di tipo reticolare*: con rimandi logico-linguistici asistematici, di accomodamenti sempre parziali rispetto ai procedimenti lineari di stampo alfabetico-scritturale in cui anche il tempo è organizzato.

La sfida conseguente alla nuova caratterizzazione della prassi educativa e didattica è quella di costituirsi come base di conoscenza, ed è appunto in questo: non più isterilirsi in ingegnerie istituzionali ovvero in ritualismi settoriali tesi a definire come produrre conoscenza; ma impegnarsi nel configurare e nel moltiplicare contesti e processi che ottimizzino il modo con cui usiamo le conoscenze educative.

È essenziale identificare come la conoscenza pedagogica, piuttosto che i risultati di ricerca, viene utilizzata da quanti prendono decisioni sia nell’organizzazione e nella conduzione dell’insegnamento, sia in particolare nella promozione e conduzione di tutte quelle attività formative che contraddistinguono la ricerca di qualità nei progetti individuali di vita e di lavoro. In che modo – ad esempio – l’utilizzo degli indicatori di qualità dell’istruzione condiziona o modifica i processi di scelta e di decisione nella progettazione e nella attuazione dei vari curricula formativi secondo i diversi cicli di istruzione? In che modo influenza le decisioni degli amministratori e dei dirigenti scolastici? In che modo la formazione professionale può dar forma ad una cittadinanza adulta e consapevole, e non solo specialistica e settoriale? In che modo la cura delle persone in difficoltà rifugge dalle dimensioni specialistiche e tecniche di recupero dello svantaggio e le introduce in contesti proattivi ed equi di cooperazione solidale?

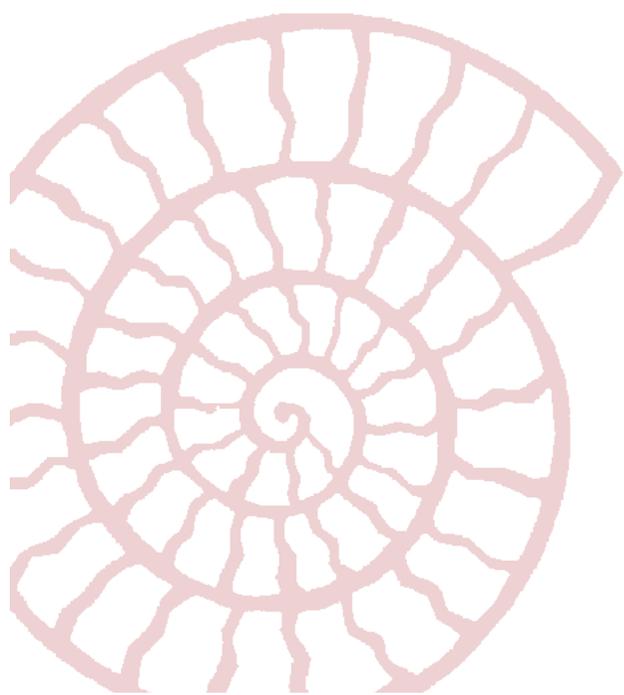
Insomma è divenuto ormai fondamentale, per la prospettiva fin qui seguita, che la ricerca pedagogica torni a studiare i nuovi ruoli e i nuovi paradigmi assunti da quanti producono appunto conoscenza pedagogica. Perché sarà questa la specola – sempre più multilaterale – che accompagnerà le azioni didattiche e pedagogiche, educative e formative nei prossimi anni. La prospettiva fin qui delineata chiede uno sguardo multilaterale e relazionale capace di padroneggiare la sintesi progressiva delle cinque seguenti funzioni:

- *Analisi e spiegazione*: la ricerca pedagogica, educativa e formativa osserva, rivela e spiega gli eventi educativi con metodi analitici, statistici, empirici, ermeneutici o con qualunque altro metodo pertinente;
- *Sintesi*: la ricerca raccoglie, unifica e organizza sintesi appropriate di tessere settoriali e frammentarie di analisi e così contribuisce allo sviluppo di teorie adeguate e alla produzione di basi di conoscenza allargate sugli eventi, sugli attori, sui saperi in gioco nei sistemi educativi e formativi;
- *Valutazione*: la ricerca offre un supporto scientifico di evidenze e di ipotesi corroborate, al controllo, al monitoraggio e alla valutazione non solo delle riforme educative, ma ancor più delle prassi e delle politiche di formazione;
- *Prospettiva*: la ricerca anticipa scenari e prospettive, discute conseguenze e impatto, delinea soluzioni e confini, individua punti di leva nel cambiamento della condotta, formula concetti ed elabora modelli per il futuro sviluppo dei processi formativi.

Mai, forse, come in questo secolo l'umanità avrà bisogno di conoscenza pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Casano, L. (2017). Le transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro: dieci domande di ricerca. *Bollettino ADAPT*, 1, Febbraio.
- Heckman J. J., Kauts T. (2014). *Fostering and Mesuring Skills. Achievement Tests and the Role of Character in American Life*. Chicago: The University of Chicago.
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., Bembow, C. P. (2001). Top 1 in 10.000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86, 718-729.
- Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.
- Schmid, G. (2011). Il lavoro non standard. Riflessioni nell'ottica dei mercati transizionali del lavoro. *Diritto delle Relazioni Industriali*, 1/XXI.
- Stanley, W.J. (1972). *Evaluation in Education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Teilhard de Chardin, P. (1955). *Il fenomeno umano*. Brescia: Queriniana.
- Vittadini, G. (2016). *Formazione e Valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- World Economic Forum (2016). The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf [23/08/2018].



Prospettive Teoriche
Theoretical Perspectives





Long-term employability e talento: sfide ed emergenze educative prossime venture

Long-term employability and talent: upcoming educational challenges and emergencies

Giuditta Alessandrini

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

ABSTRACT

The paper, starting from a reflection on the role of the capability approach on the pedagogical debate on training, is structured in three points: 1) a photography of work scenarios with particular regard to increasing polarization; 2) the challenge of agency, that is a reflection about the new skills needs also referring to the scenarios of the fourth industrial revolution; 3) the reflection on talent as a subjective right to the achievement of capabilities.

Il paper partendo da una riflessione sul ruolo del capability approach sul dibattito pedagogico sulla formazione, si articola in tre punti: 1) la fotografia degli scenari del lavoro con particolare riguardo alla polarizzazione crescente; 2) la sfida dell'agentività, ovvero una riflessione sui nuovi fabbisogni di competenze anche in riferimento agli scenari della quarta rivoluzione industriale; 3) la riflessione sul talento come diritto soggettivo al conseguimento delle capacitazioni.

KEYWORDS

Human development, Unesco Agenda, Long term employability, The Italian gap according to PIAAC, Talent.
Sviluppo umano, Agenda Unesco, Long term employability, Il gap italiano secondo PIAAC, Talento.

«L'educazione è sempre educazione al talento
in quanto educazione a vivere»
(J.J. Rousseau 1762)

Introduzione

Vorrei avviare la discussione sulla formazione al talento nel contesto delle tematiche dell'occupabilità facendo un salto indietro e ricordando l'immagine di una donna talentuosa nel campo delle arti figurative, Artemisia Gentileschi vissuta a Roma e Firenze nella prima metà del Seicento¹, come esempio di una resiliente "vocazione al talento". Nonostante le difficoltà culturali e ambientali ed i pregiudizi di genere fortemente radicati nella cultura dell'epoca, con tenacia e "spirito di combattimento" esemplare difese il suo diritto ad esercitare il talento di pittrice. L'immagine di questa donna – sulla quale i secoli hanno gettato un velo d'ombra, ed oggi riscoperta con particolare attenzione – può essere una metafora significativa per "raccontare il diritto al talento" come dimensione espansiva della personalità umana. Dalla narrazione della storia di Artemisia, si passerà a ricordare la valenza euristica del capability approach, a porre lo sguardo su alcuni dati – a tratti sconcertanti – nel mercato del lavoro fino a "disegnare le sfide" per gli educatori e formatori al fine di generare le premesse dello sviluppo nelle persone di un orientamento "vocazione" all'espressione del proprio talento.

1. Il tema dello sviluppo umano

Il tema dello *sviluppo umano* – in particolare l'approccio alle capabilities (Nussbaum/Sen) – è un punto di riferimento fondamentale nel *ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa* anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sul *contrasto alle disuguaglianze* (Alessandrini, 2014).

Il "benessere individuale" (*well-being*) in questa prospettiva non è considerato né una competenza né una condizione statica definita dal possesso di determinati standard, ma un "processo" nell'ambito del quale è fondamentale la *disponibilità di risorse* alle quali è consentito l'accesso da parte dell'individuo; le condizioni di povertà o di eguaglianza sono opportunità che risiedono nello *spazio di vita e di azione* degli individui e delle società.

Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialo-

1 Artemisia Gentileschi (Roma 1593 – Napoli 1653) è stata una delle prime pittrici italiane. Considerata di scuola caravaggesca per il suo stile vicino a quello del grande Michelangelo Merisi, ebbe vicende dolorose e traumatiche che la costrinsero a fuggire da Roma per lavorare a Firenze e a Londra. Consapevole del suo talento in una Roma seicentesca fortemente segnata da grandi figure di pittori, lottò per ottenere il rispetto per la sua arte pittorica. Soltanto con gli anni e in particolare negli ultimi decenni, grazie ad alcuni storici dell'arte, è riuscita a conquistare il posto che meritava. Il Palazzo Braschi di Roma, dal 30 novembre 2016 al 7 maggio 2017, le ha dedicato una mostra che ha avuto molto successo di critica e di pubblico. Per maggiori informazioni si veda il catalogo pubblicato da Skira e intitolato "*Artemisia Gentileschi e il suo tempo*".

go – secondo quest’approccio – contribuiscono, se promosse, a definire il senso della *dignità di ogni individuo* nei contesti sociali di lavoro e quindi attengono alla sfera delle istanze antropologiche fondamentali che possono e devono essere *oggetto di sviluppo attraverso la formazione* (Alessandrini, 2016). Lo sviluppo umano può essere interpretato, dunque, secondo diverse prospettive (da quella etico-filosofica a quella giuridico-economica), che implicano ambiti correlati alla vita sociale nella sua complessità. Il tema dello sviluppo umano in un’ottica *formativa* sottolinea l’esigenza da parte di chi ha responsabilità educative di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza. Come più volte sottolineato, la valorizzazione della *capacità di fare* delle persone è condizione e tramite del pieno sviluppo della *capacità d’agire* (*agency*) dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cui questi ultimi sono portatori (genere, etnia, età, ecc.).

Come ho avuto modo di sottolineare in altri scritti, l’approccio dello sviluppo umano ha profondamente influenzato un’intera generazione di politici ed esperti di sviluppo, sociologi e pedagogisti. La tesi che motiva l’approccio allo sviluppo umano è che la crescita economica non agisce *di per sé* migliorando automaticamente la qualità della vita delle persone, in particolare rispetto a settori cruciali come la sanità e l’istruzione. Secondo la filosofa di Chicago – nei suoi numerosi saggi (2002; 2010; 2012) – questo è un *approccio alla valutazione comparata della qualità della vita* da cui scaturisce la teorizzazione di una nuova “giustizia sociale”. Non è solo sulle opportunità di lavoro (ovvero sull’*occupabilità*)² e sulle competenze che si gioca la possibilità di crescita economica delle comunità sociali nell’attuale orizzonte temporale, ma sulla possibilità di promuovere la fioritura delle potenzialità umane.

2. Scenario del lavoro: polarizzazione e stagnazione

Le trasformazioni degli assetti produttivi e della geografia socioeconomica internazionale hanno creato le condizioni per “nuove *posture*” di “accostamento” ai temi del lavoro. In effetti il lavoro oggi è in qualche modo “geneticamente” modificato e non è sempre facile classificarlo³.

Parte fondamentale di tale “postura” è la consapevolezza che il tema della *sostenibilità* dello sviluppo *sia vitale* per un futuro auspicabile, che il tema della possibile libertà ed autodeterminazione dei singoli individui possa essere la “*cifra*” di *nuovi vissuti* della gente comune nei confronti dell’esperienza lavorativa (resi possibili anche dal disegno di modelli di business grazie alle tecnologie). A fronte dell’*ibridazione* sempre maggiore di forme di lavoro – nelle quali la volatilità, e la precarietà diventano costitutive – l’elemento fondamentale è la *salvaguarda dei diritti umani*, l’accesso da parte dell’individuo ad un lavoro *decente* e

- 2 Si aprono spazi nuovi di inserimento professionale e lavorativo che vanno letti e studiati con un approccio assolutamente diverso rispetto al passato. Ma al di là della consistenza e della tipologia dei *profili professionali prossimi venturi*, occorre riflettere sulle strategie di sviluppo dell’*occupabilità* in cui il fine ultimo, nella prospettiva etico-antropologica è la *persona*.
- 3 La forma definitoria utilizzata dal Pennel per le forme di lavoro contemporanee è la parola “*ibridazione*”. Si veda *The time has come to set work free and embrace hybridisation* by Denis Pennel in Adapt, Tag: #employment #labourmarket #futureofwork.

la garanzia di quella che possiamo chiamare l'*umanizzazione* del lavoro (Alessandrini, 2017)⁴.

La crisi economica ha impattato sulla mobilità occupazionale creando un pattern negativo: *la job polarisation*. A fronte della crescente "stagnazione" della società, si determinano sempre più *scarse opportunità per una ricollocazione* di chi ha perso il lavoro. Da una parte abbiamo una correlazione *tra bassi livelli occupazionali e difficile upgrading* verso il miglioramento della situazione lavorativa, e dall'altro una più determinante incidenza dello stato occupazionale delle persone sui *flussi individuali relativi alle dimensioni motivazionali ed al potenziale realizzativo* delle persone (Bertagna, 2011; Donati, 2001; Rullani, 2007).

Nella grande "sacca dell'inattività" si nasconde un pezzo rilevante della disoccupazione: *persone fuori dal mercato* che il criterio di classificazione tradizionale non cattura. La BCE (2017) considera la sottoccupazione *insieme* alla disoccupazione per misurare l'offerta di lavoro disponibile. Il tasso di disoccupazione (che considera anche la *sottoccupazione*) si attesta in Italia nel 2016 al 23,8%. Questo tasso (che in Paesi come la Germania non è mai aumentato) in Italia è cresciuto fino al 25% nel 2014.

È indubbio che in futuro il fattore critico della produzione sarà rappresentato dal *talento* più che dal capitale. Questo darà vita a un mercato del lavoro sempre più suddiviso tra un segmento "basso talento/basso guadagno" e "alto talento/alto guadagno". Si prospetta, dunque, uno scenario che porterà alla crescita delle tensioni sociali – così come sottolineato da Schwab nel Forum di Davos, e in un volume del 2016 – e ad una polarizzazione crescente tra *high skill* e conoscenze e competenze di base (Moretti, 2014). Su tali riflessioni, anche secondo il Cedefop (2017) l'Italia si connoterebbe per *bassi livelli* nella diffusione di apprendimenti *sul* lavoro con un moderato livello di innovatività.

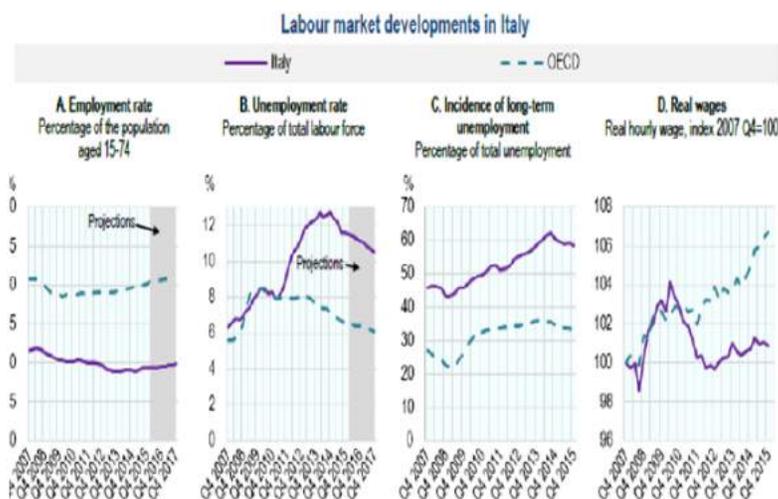
3. Dai Trends 2017 del World Employment Social Outlook

Assieme a Gran Bretagna, Irlanda, Spagna ed altri, l'Italia rappresenta un sistema socioeconomico che "preferisce la replicabilità" all'innovazione e alla diffusione sistematica delle conoscenze *work-based*.

Una rilevante caratteristica personale che agisce sul rischio di perdere o di cambiare il lavoro è il livello di *atteinment* personale. L'aver completato l'edu-

4 *L'Atlante di Pedagogia del lavoro* disegna alcuni percorsi narrativi proposti da una rosa di Autori, tra i più rappresentativi della disciplina a livello nazionale ed internazionale (Ocse, Cedefop, Vetnet, EERA). Le "narrazioni" si traducono in approcci di ricerca e raccomandazioni per le policies sociali. Il lettore può trovare risposte sulle questioni più rilevanti oggi e nel prossimo futuro sul rapporto tra formazione e lavoro. Le domande che l'Atlante si pone sono le seguenti: Come leggere le nuove "geografie" del lavoro? Perché è fondamentale la dimensione pedagogica? Quali sono gli ambiti di ricerca più rilevanti? Quale il contributo alle politiche del lavoro e della formazione? Come e perché l'unico modo di sviluppare innovazione e sviluppo include l'investimento in educazione e formazione anche verso gli scenari di industry 4.0? L'Atlante ospita numerosi contributi teorici e di ricerca di G. Alessandrini, G. Bertagna, M. Costa, F. d'Aniello, D. Dato, P. Ellerani, M. Gessler, P. Malavasi, V.M. Marcone, U. Margiotta, E. Massagli, A. Mele, D. Morselli, M. Mulder, P. Nardi, C. Pignalberi, A. Potestio, K. Pouliakas, F. Roma, H. Salling Olesen, F. Roma, A. Vischi, G. Zago.

cazione terziaria è importante come “scudo” contro la perdita del lavoro durante la crisi. L’educazione “ha un valore di protezione”, dunque, rispetto alla mobilità in basso. I contratti temporanei in Italia infatti sono associati ad un alto rischio di caduta verso il non impiego e questo è esacerbato dalla crisi, così come evidenziato dall’OECD (2017a) nell’analisi specifica delle opportunità di sviluppo del mercato del lavoro nel nostro paese (tav. 1).



Tav. 1. Labour market developments in Italy. Fonte: OECD (2017a)

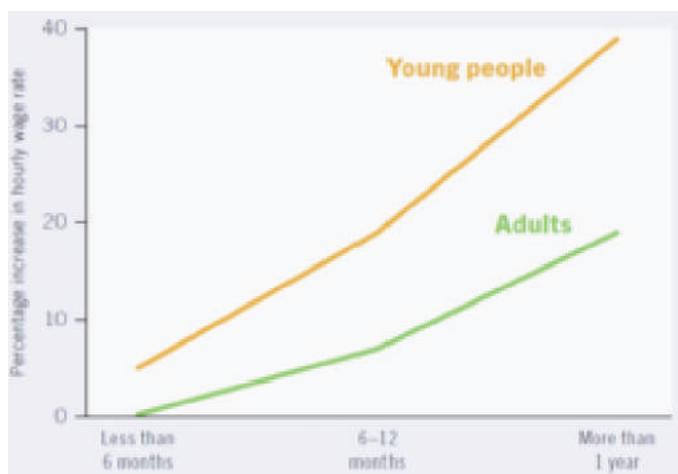
È indubbio che le prospettive di lavoro per i giovani saranno correlate nel futuro agli scenari dell’economia circolare della sharing economy e delle piattaforme. Secondo il *Global Employment Trends for Youth 2017* realizzato dall’ILO, per il 52% dei giovani (15-29 anni) il *crowd-work* è la prima fonte di reddito contro il 28% degli over 30. I giovani, infatti, tendono ad apprendere a lavorare nel contesto del *crowd-work* più velocemente dei lavoratori più adulti e diventano quindi maggiormente produttivi in tempi minori.

La tavola 2 riassume le esperienze di *crowd-work* a 6, 12 mesi e oltre 1 anno sia per giovani che per gli adulti. Il Rapporto evidenzia in particolare le principali aree di azione per definire programmi di imprenditorialità per i giovani e adulti: a) produzione di conoscenza e ricerca; b) cooperazione tecnologica; c) strumenti di formazione; d) capacity building⁵.

È indubbio che il compito del ricercatore nell’area della pedagogia del lavoro sarà quello di comprendere quale tipo di talento sarà necessario sviluppare nei giovani per acquisire un ruolo agentivo nel contesto degli attuali scenari.

5 Così recita il Rapporto a pag. 86: «*Capacity building* – This is targeted at policy-makers, workers’ and employers’ organizations, industry actors and practitioners to enhance their capacity to put into practice policies, business practices and programmes that promote green entrepreneurship. The ILO International Training Centre (ITC) offers regular courses on green jobs that include a standard learning track on green entrepreneurship as well as targeted courses on entrepreneurship, such as courses available from the ITC’s Academy on the Green Economy».

In questo contesto, pertanto, l'educazione all'imprenditorialità e lo sviluppo di una formazione di tipo finanziario orientata alla capacità di sviluppo di start-up può essere fondamentale.



Tav. 2. Esperienze di crowd work per giovani e adulti. Fonte: ILO (2017)

Elemento centrale, nondimeno, sarà lo sviluppo nei giovani di un *mindset* orientato al problem solving, al pensiero critico ed alle competenze socio-relazionali.

4. La sfida educativa dell'agentività

Occorre ripensare l'idea di occupabilità in un'ottica anche di medio e lungo termine; il che significa in una parola potenziare l'*agentività* delle persone.

In un recente rapporto sul futuro del lavoro redatto da Adapt e Assolombarda (2018), si sottolinea tra le proposte, l'esigenza di un ripensamento delle politiche attive del lavoro. Tali politiche di tipo preventivo dovrebbero «prevenire o gestire anticipatamente la disoccupazione attraverso interventi basati sulle attività di efficace outplacement [...]». Allo stesso modo, andrebbero sperimentati strumenti moderni di accompagnamento delle transizioni occupazionali come il conto professionale di attività introdotto recentemente in Francia quale tassello centrale del nuovo welfare della persona» (vedasi l'*Executive Summary* del rapporto).

È fondamentale anche il focus sull'apprendimento *informale* sempre più centrale nelle ricerche di studiosi in materia ed anche nella documentazione e nei report europei (Cedefop, 2017; European Commission, 2017). Un ambito di ricerca fondamentale – è sottolineato con forza dagli indirizzi internazionali, è quello legato alle esperienze di interazione tra scuola e lavoro ed alla sperimentazione dei modelli duali (Marcone, 2017). Occorre in sostanza creare *contesti agentivi* e formare educatori per l'*adult education* di nuova generazione tenendo soprattutto in considerazione i fattori transizionali che agiscono sul mercato del lavoro.

La complessità del mercato del lavoro, così come si è andata delineando negli ultimi decenni, sulla spinta dei fabbisogni emergenti e dei cambiamenti sociali, richiede sempre più un processo di ridefinizione continua del profilo culturale e professionale di ogni soggetto. Un impianto valutativo rigoroso dei percorsi

apprenditivi nel contesto della formazione dei giovani deve tener conto sostanzialmente di due dimensioni: la dimensione dei *learning outcomes*, (i risultati evidenti dell'acquisizione di conoscenze e abilità) e la dimensione processuale dell'apprendimento della professione. Competenza significa anche opportunità di sapere tacito che ogni soggetto personalizza nella quotidianità ai fini di dare coerenza ed efficacia al proprio agire.

Riflettere sul *Documento di sintesi del Rapporto Italia* dell'OCSE che lancia il tema delle dieci sfide per le competenze è di grande utilità per comprendere *in quale prospettiva* si delinea una strategia di sviluppo delle competenze in grado di promuovere la crescita culturale ed economica nel territorio puntando l'attenzione sul *gap italiano*.

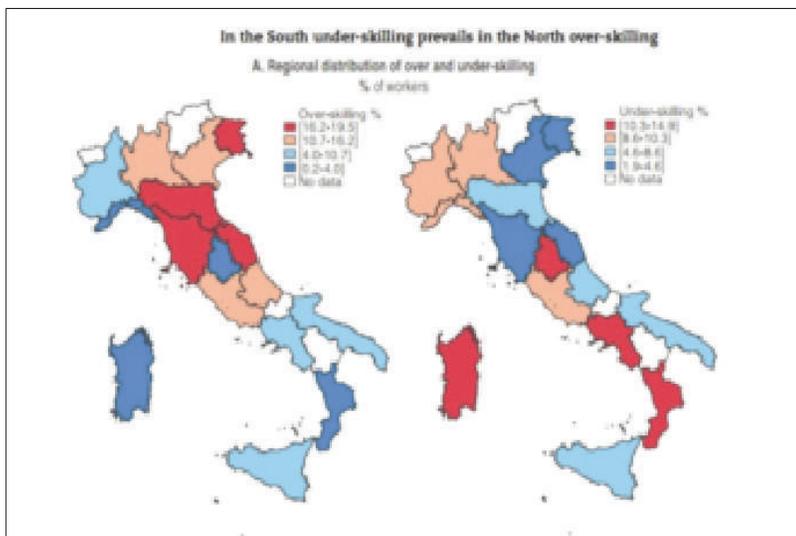
L'Italia si trova in difficoltà su vari fronti: la debole domanda di competenze nel mondo produttivo e la debole offerta genera un adattamento reciproco tra istituzioni formative e mondo del lavoro con una caratterizzazione al ribasso (definito "*low equilibrium*"). La riforma della Buona Scuola – ad esempio – non include solo pratiche di miglioramento gestionale ma riconosce il ruolo importante degli insegnanti anche verso la transizione degli studenti verso il mondo del lavoro. Da qui *dieci sfide* da affrontare nel prossimo futuro, dall'orientamento alla sperimentazione per i giovani delle pratiche di alternanza con gli ambienti di lavoro agli incentivi che si avvalgano di *pratiche di performance avanzate* nelle imprese (tav. 3). Tutto questo per contrastare il declino del Paese, promuovere la previsione delle competenze che occorrono per lo sviluppo e presidiare lo *skills mismatch*.

Anche la strategia europea del 2016, denominata *News Skill Agenda*, in continuità con la storia più che decennale di altri documenti europei importanti, a partire dal Libro Bianco di Delors del 1996 ad oggi – come si è più volte sottolineato nel corso della Summer School del 2017 –, indica una strada per chi lavora nel settore educativo-formativo: puntare sulla promozione attraverso l'educazione del *talento individuale* e sul *work based learning* (favorire forme di apprendimento centrato sul lavoro). Questa filosofia non può che trovare un positivo riscontro anche nel dibattito pedagogico sulla formazione, in particolare in merito al *valore educativo* del lavoro ed al bisogno di sollecitare una riflessione sulle leve per creare le condizioni di un "*active engagement*" delle persone.

Ma quale è il posizionamento del nostro paese secondo gli studi dell'OCSE? L'Italia si posiziona tra i *più bassi livelli di istruzione terziaria* (ovvero a livello laurea), il 18% degli adulti. Questo dato cresce al 26% se si considerano solamente i giovani dai 25 ai 35 anni, ma è sempre inferiore alla media OCSE. Altri dati *negativi* caratterizzano la situazione degli studi terziari: scarsa attrattività delle nostre università a livello internazionale e scarsa attenzione da parte delle imprese per offrire opportunità di lavoro ai laureati. L'Italia – si legge nel Rapporto OCSE (2017b) – è uno di quei pochi paesi in cui le prospettive di occupazione per i laureati tra i 25 ed i 35 anni *sono inferiori a quelle dei diplomati* dei corsi di studio professionali di istruzione secondaria superiore. La tavola 4 fotografa le "mappe regionali" che risultano essere maggiormente critiche nel nostro paese.

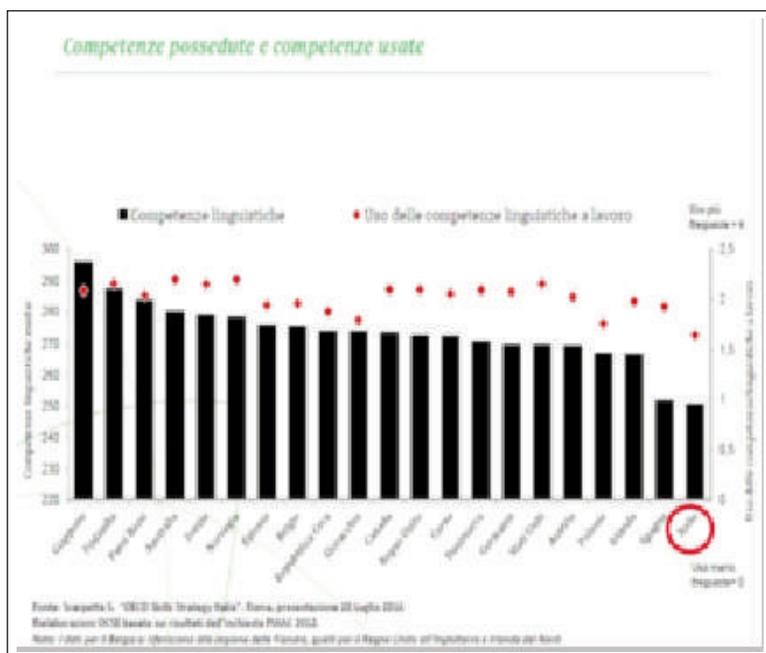


Tav. 3. Le 10 sfide sulle competenze per l'Italia. Fonte: OCSE (2017b)



Tav. 4. South under-skilling/North over-skilling. Fonte: OCSE (2017b)

La *tavola 5*, invece, raffigura la situazione marginale dell'Italia nel confronto europeo delle competenze di literacy e numeracy, così come evidenziato dall'indagine PIAAC.



Tav. 5. Competenze possedute e competenze usate. Fonte: OCSE/PIAAC (2012)

5. Il talento come area di interesse della pedagogia del lavoro

Come ho avuto modo di sottolineare nell'introduzione ad un recente volume (2017), la pedagogia del lavoro *non* è il regno dell'utopia, ma luogo di intenzionalità e progettualità: in molti contributi del volume vengono presentate soluzioni possibili o già sperimentate come contrasto alle criticità sempre più evidenti sotto i nostri occhi. Il tema di *cosa fare* per ridurre il peso dei Neet, il recupero di una manualità artigianale di nuovo segno, la relazionalità tra generazioni, l'educazione all'imprenditorialità nel contesto di ecosistemi di nuovo dimensionamento, l'integrazione tra scuola ed impresa, la comprensione delle skills future, l'investimento sulla promozione dei talenti e sui nuovi fabbisogni professionali, la ricerca empirica sull'identità professionale, lo studio delle capacitazioni da promuovere nei contesti sociali, infine il ruolo del rapporto tra educazione e sviluppo della conoscenza per lo sviluppo umano.

Il talento va visto dunque al di là della teoria del capitale umano che vede i benefici dell'istruzione connessi sostanzialmente alla crescita della produttività. Talento, quindi come *diritto soggettivo* al conseguimento delle capacitazioni. Talento ed innovazione dunque sono *schemi d'azione individuali e collettivi* in grado di agire efficacemente *sul* sociale (Margiotta, 2018).

«Supponiamo che ci siano dieci uomini, ognuno dei quali possiede dieci tipologie di bisogno» scrive Jean Jacques Rousseau (1762, p. 310) «Per provvedere alle proprie necessità, ognuno dovrà dedicarsi a dieci tipologie di lavoro; ma, date le differenze di carattere e di talento, l'uno riuscirà meno bene in qualcuno di questi lavori, l'altro in uno diverso. Tutti svolgeranno gli stessi lavori, anche se non ne hanno la propensione, e raggiungeranno risultati approssimativi. Con questi dieci uomini formiamo una società e otteniamo che ciascuno si dedichi, per sé e per gli

altri nove, al tipo di lavoro che è più adatto per lui; ognuno trarrà vantaggio dalle capacità degli altri, come se da solo le possedesse tutte; ognuno perfezionerà la propria attraverso il continuo esercizio e si arriverà al punto che tutti e dieci, oltre a essere individualmente provvisti di beni, ne avranno anche a disposizione un'eccedenza per gli altri. Ecco il principio evidente di tutte le nostre istituzioni». Non può sfuggire al lettore in queste parole una premonizione del grande ginevrino rispetto alle possibilità di quella che oggi definiamo *sharing economy* ed al vantaggio possibile rispetto ai processi di umanizzazione del lavoro!

Riferimenti bibliografici

- Adapt, Assolombarda (2018). *Il futuro del lavoro*. Modena: Centro Studi Adapt.
- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- BCE (2017). *Rapporto annual 2017*. Germania.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Delors J. (1996). *Nell'educazione un Tesoro, Rapporto Unesco Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*. Roma: Armando.
- Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*. Torino: Bollati Boringhieri.
- European Commission (2016). *News Skill Agenda. Una nuova Agenda per le competenze per l'Europa*. Bruxelles: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2017). *European Pillar of Social Rights*. Bruxelles: Publications Office of the European Union.
- ILO (2017). *Global Employment Trends for Youth 2017*. Geneva: ILO.
- Marcone, V.M. (2017). Il valore generativo dell'apprendimento basato sul lavoro. G. Alessandrini (a cura di). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Moretti, E. (2014). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE-PIAAC (2012). *Rapporto Nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma: I Libri del Fondo Sociale Europeo.
- OECD (2017a). *OECD Economic Surveys Italy*. February.
- OECD (2017b). *Strategie per le Competenze dell'OCSE Italia 2017*. Sintesi del Rapporto.
- Rousseau, J.J. (1762). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Editions Gallimard.
- Rullani, E. (2007). *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*. Venezia: Marsilio.
- Schwab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.



Per lo sviluppo del pensiero creativo e la formazione
dei talenti attraverso l'educazione all'immagine
e ai linguaggi artistici
For the development of creative thought
and the formation of talents through image education
and artistic languages

Valeria Biasi

Università degli Studi Roma Tre
valeria.biasci@uniroma3.it

ABSTRACT

The article traces the psychometric studies on the measurement of creative thinking in an interdisciplinary and through a brief historical overview.

A different line of research has also been presented that has historically concerned the study of creative talent conducted with the so-called "historiometric method" aimed at understanding and forecasting individual levels of creativity and the conditions that favor them. activation and development or which, on the contrary, produce its inhibition.

For the purposes of the development of this kind of research, once we have traced the significant variables regarding the creative abilities both from the psychometric point of view and from the sociometric point of view, the problem of entering into the optics not only of measurement but of development of individual creative talent. This means paying attention to the construction of training profiles geared to the development of creative talents and the level of individual creative talent of each student.

Educational directions are provided for the development of creative thinking and the training of talents through image education and artistic languages.

L'articolo ripercorre in un'ottica interdisciplinare e attraverso una breve panoramica storica centrata gli studi psicometrici sulla misurazione del pensiero creativo.

Viene presentato anche un differente filone di ricerca che ha riguardato storicamente lo studio del talento creativo condotto con il cosiddetto "metodo storiometrico" volto alla comprensione e alla previsione dei livelli individuali di creatività e delle condizioni che ne favoriscono l'attivazione e lo sviluppo o che, al contrario, ne producono l'inibizione.

Ai fini dello sviluppo di questo genere di ricerche, una volta rintracciate le variabili significative in merito alle abilità creative sia dal punto di vista psicometrico sia dal punto di vista sociometrico, si apre il problema di entrare nell'ottica non solo della misurazione ma dello sviluppo del talento creativo individuale. Ciò significa porre attenzione alla costruzione di profili formativi orientati allo sviluppo dei talenti creativi e del livello di talento creativo individuale di ciascun allievo.

Vengono fornite indicazioni educative per lo sviluppo del pensiero creativo e la formazione dei talenti attraverso l'educazione all'immagine e ai linguaggi artistici.

KEYWORDS

Creative talent, Creative thinking, Artistic education, Psychometric study, Historiometric study.

Talento creativo, Pensiero creativo, Educazione artistica, Studi psicometrici, Studi storiometrici.

Introduzione: una rassegna storica di studi psicometrici sulla misurazione del pensiero creativo

In una breve panoramica storica, nell'evoluzione dell'interesse scientifico che si è sviluppato secondo un'ottica interdisciplinare per il problema della creatività si possono distinguere nettamente due fasi, una prima, di carattere speculativo, storicamente espressa nei decenni che precedono la seconda guerra mondiale e una seconda, iniziata intorno agli anni '50, di carattere più propriamente sperimentale.

Fra le testimonianze autorevoli, di quegli anni, si rintraccia il lavoro di Wertheimer che pubblica nel 1945 "Il pensiero produttivo", costituendo quasi un ponte fra questi due periodi.

È noto come, di lì a breve, le ricerche sul pensiero e la personalità creativa abbiano ricevuto un cospicuo impulso negli Stati Uniti, intorno agli anni '50, a seguito delle osservazioni condotte durante interventi educativi su larga scala, spesso stimolati dalla competizione scientifica tra USA e Unione Sovietica.

È infatti nel 1954, l'anno del sorprendente lancio del primo satellite artificiale sovietico, che Bruner negli USA fu posto a capo di una commissione per la revisione e il miglioramento dei sistemi dell'istruzione in vari ordini di scuole. Questo perché si andava sempre più affermando il concetto che gli usuali tests di intelligenza, largamente impiegati nelle selezioni scolastiche a partire dai tempi di Spearman (1904), Binet e Simon in Francia (1916), di Terman e Merrill (1937) o di Raven (1938), negli USA, si limitassero a centrare l'attenzione solo su una serie di capacità produttive della mente, e in particolare il cosiddetto "pensiero convergente", orientato alla soluzione di problemi di tipo noto ed all'elaborazione di procedimenti standard, con un restringimento delle possibilità e mediante scelta di un'unica risposta corretta.

Si realizzarono per contrasto una serie di studi sulla creatività, il cui sviluppo risale all'opera di Guilford (1950, 1959), e che proseguì storicamente attraverso l'opera di vari studiosi successivi come Berlyne (1960) e Torrance (1966), i quali certamente sensibilizzarono gli americani a riscoprire gli autori europei nei due filoni classici della Gestalt (studi sul pensiero produttivo) e della psicoanalisi (si vedano in proposito gli studi sulla creazione artistica di Freud, 1907 e Kris, 1952) e che diedero luogo ad un rinnovamento nelle concezioni dell'intelligenza – studi sviluppati poi in Italia in particolare da Andreani Dentici (2001) – e nei modi di valutarla, con una ricaduta immediata sulle tematiche educative.

Grazie a questi sviluppi divenne possibile distinguere problemi che ammettono una soluzione unica, ben definita, conclusa e completa, cioè ottimale e insostituibile (come nel caso delle operazioni aritmetiche più semplici) e problemi per i quali risulta appropriata una soluzione non definitiva, aperta, tendenzialmente incompiuta, perfezionabile, o meglio, passibile di crescita. Esempio classico di questo secondo tipo di operazione mentale e pratica è l'attività generata da un quesito di Guilford: "Quali sono i possibili usi di un mattone?". Si deve concordare nel fatto che la soluzione migliore a tale problema è quella che elenca un numero via via crescente di impieghi, purché verosimili e possibilmente originali, senza che si possa delineare nella risposta un "tetto" conclusivo.

Storicamente le attività di soluzione dei problemi della prima categoria sono state denominate attività di tipo "convergente" la quale costituisce, secondo molti autori, l'oggetto dell'intelligenza "tout court", valutabile attraverso test, come le matrici progressive di Raven, la Scala di Wechsler, ecc. Mentre le attività del secondo tipo sono state denominate "divergenti" e costituiscono, invece, l'og-

getto dell'intelligenza creativa o creatività, la quale esige tecniche di valutazione "sui generis".

Le abilità divergenti costituiscono quindi un ingrediente fondamentale del pensiero già messo in luce nei soggetti capaci di sfuggire alla cosiddetta "fissità funzionale" secondo Dunker (1945), in quanto idonei a discostarsi fortemente dai modi abituali di percepire e d'immaginare singoli oggetti, scoprendo in essi altri ruoli, estremamente inusuali. Pertanto si ritiene che la valutazione delle capacità d'immaginare e rappresentare concretamente l'inusuale, il bizzarro, ciò che contraddice schemi consolidati o se ne discosta nell'ambito di prove grafiche, verbali, motorie, ecc. debba considerarsi una modalità valida per la valutazione delle attitudini creative.

Considerando l'importanza assunta nella letteratura psicologica e pedagogica dal tema della creatività, Calvi (1965) nel suo Test "Espressioni" seguì procedure psicopedagogiche complesse ed utilizza tre strumenti psicometrici intendendo assegnare allo strumento il compito di individuare la percentuale di individui creativi nella popolazione scolastica rispetto ai vari livelli di scuola, e di definire quantitativamente e criticamente il rapporto fra dotazione intellettiva e creativa.

Per giungere alla costruzione del test la difficoltà era quella di giungere alla scelta di un certo tipo di prove, atte a porre in luce il tipo di pensiero desiderato, ossia, non quello implicato nella soluzione dei problemi di ragionamento che postulano una sola risposta esatta, problemi che possono essere definiti ad incastro, ma piuttosto, un tipo di pensiero che permetta di ipotizzare le varie soluzioni di un problema aperto o non vincolante; tipo di pensiero che Guilford, chiamava divergente, contrapponendolo appunto a quello convergente.

Il test realizzato in una prima forma nel giugno 1963, entra in sperimentazione estensiva nei primi mesi del 1964 (cfr. anche Calvi, Padovani, Spreafico, Ballinari & Rosina, 1965).

La scelta di un numero ridotto di prove per l'edizione del test da sottoporre al vaglio estensivo si è imposta per ragioni esclusivamente pratiche. I sedici subtests sperimentali nella seconda versione pilota (Unità esplorativa ottobre 1963) richiedevano una durata di applicazione di circa quattro ore, distribuita in due sedute. Per ridurre da sedici a sei i subtests, gli autori eliminarono oltre a quelli poco soddisfacenti in quanto poco comprensibili, ambigui o poco discriminanti, anche altri di elevato interesse diagnostico, che essi si riproporranno di ristudiare ed utilizzare in altro modo.

In definitiva furono scelte sei prove fra quelle che consentivano una strutturazione razionale del test, prevedendo per esse un tempo complessivo di 52 minuti.

Il test di pensiero creativo, nell'edizione sperimentale del 1964, risulta quindi costituito da sei prove di cui tre centrate su espressioni grafiche ed altre tre centrate su espressioni verbali. Ciascuna delle tre coppie (non verbali – verbali) di prove si basa su presentazioni diverse per complessità e natura.

Più recentemente, in linea con i fondamenti teorici sopra riassunti per la rilevazione e la misurazione del pensiero creativo, è stato elaborato un reattivo grafico di creatività: il cosiddetto C.O.D. (Creatività per Continuità, Opposizione e Distacco; Bonaiuto, 1973; Biasi & Bonaiuto, 2007) costituito da tre prove grafiche che richiedono – partendo da un modello grafico di cerchio – di realizzare: a) quante più figure possibili che siano in continuità, in armonia con il modello, b) quante più figure possibili che siano in opposizione, in contrasto con il modello, c) quante più figure possibili che non siano né in continuità né in opposizione rispetto al modello suddetto.

Per quanto riguarda le procedure di valutazione, queste sono analoghe per ciascuno dei tre sub-test; consentendo di delineare sia punteggi parziali, sia pun-

teggi medi distinti per tipo di prova e per tipo di parametro, e confluenti in un punteggio complessivo definitivo.

L'esame comparativo dei vari punteggi risulta particolarmente utile in quanto permette la costruzione di profili di creatività differenziati, anziché soltanto l'esame di un punteggio cumulativo.

I parametri valutati dagli esaminatori confermano quelli già suggeriti da tutta la letteratura precedente in tema di prove di creatività e che riassumiamo brevemente di seguito.

- a) La *fluenza*, cioè il numero di differenti idee delineate;
- b) La *flessibilità*, cioè il numero di differenti categorie adoperate, cui le singole idee vengono ricondotte;
- c) L'*originalità*, vale a dire la rarità di comparsa delle varie idee nel campione di popolazione esaminato;
- d) La *complessità*, in relazione alla numerosità dei dettagli che caratterizzano le idee prodotte.

Ciascun parametro è valutato, per ogni elaborato, da tre differenti esaminatori esperti secondo la metodologia dei giudici indipendenti, utilizzando un punteggio ponderato da 0 (minimo) a 100 (massimo); il che consente successive operazioni statistiche, dal calcolo di medie individuali e di gruppo, fino all'applicazione di test di significatività, quali l'analisi della varianza. I punteggi parziali assegnati da ciascun esaminatore esperto danno luogo a punteggi medi, che sono quelli utilizzati per le operazioni definitive; consentendo anche, a latere, lo studio del grado di accordo fra gli esaminatori, attraverso le opportune comparazioni.

1. Studi storiometrici sul talento creativo

Un differente filone di ricerca ha riguardato storicamente le relazioni fra stress e creatività: si tratta delle indagini di Simonton condotte con il cosiddetto "metodo storiometrico" e sintetizzate di recente con particolare efficacia nel volume "Genius & Creativity" (Simonton, 1997).

Come specificato da Robins, Chris Fraley e Krueger (2007) il termine "storiometrico" venne introdotto già all'inizio del '900 da Woods nel 1909, e impiegato anche da Cox nel 1926 e da Thorndike nel 1950, ma è stato applicato soprattutto da Simonton e volto alla *comprensione e alla previsione dei livelli individuali di creatività e delle condizioni che ne favoriscono l'attivazione e lo sviluppo* o che, al contrario, ne producono l'inibizione.

Simonton (1997) lo ha applicato soprattutto nello studio di variabili che si correlano con i livelli di creatività dimostrati da artisti, scienziati e personalità creative appartenenti a discipline e ad epoche anche molto diverse.

Con sofisticate tecniche statistiche e utilizzando l'imponente massa di informazioni contenute negli archivi storici, Simonton ha potuto dimostrare che i soggetti altamente creativi hanno prodotto a più alti livelli nei periodi della loro vita in cui i loro stress erano più frequenti ed intensi.

Nelle vicende di vita esaminate in sede storica, infatti, il momento dell'elaborazione creativa non necessariamente coincide con l'acme dell'esperienza stressante ma può aver fruito di un intervallo naturale, maggiore o minore, durante il quale la personalità creativa ha potuto effettuare appropriate rielaborazioni fino a esperire un rilancio dell'attività simbolica e di rappresentazione, in cui è versata.

Hanno certo importanza le soglie individuali di tolleranza dello stress, al di

sopra delle quali la produttività creativa viene garantita solo in soggetti dotati di specifici talenti e non in individui cosiddetti normodotati.

La produzione creativa risulta, invece, sui grandi numeri, in relazione curvilinea, secondo una U invertita, con il livello di stress individuale documentato biograficamente (*biographical stress*).

Ciò appare, del resto, in accordo con quanto reperibile nella letteratura sperimentale sul *problem solving* e sullo stress, per cui è ormai stata acquisita l'esistenza di una relazione curvilinea tra tensione emotiva e performance (Freeman, 1940; Leith, 1972).

2. Indicazioni educative per lo sviluppo del pensiero creativo e la formazione dei talenti attraverso l'educazione all'immagine e ai linguaggi artistici

Appare a questo punto decisamente importante, ai fini dello sviluppo di questo genere di ricerche, una volta rintracciate le variabili significative in merito alle abilità creative sia dal punto di vista psicometrico sia dal punto di vista sociometrico, entrare a scopo educativo nell'ottica non solo della misurazione ma dello sviluppo e della promozione del talento creativo individuale.

Ciò significa porre attenzione alla costruzione di profili formativi orientati allo sviluppo dei talenti creativi e del livello di talento creativo individuale di ciascun allievo.

La valorizzazione delle caratteristiche motivazionali e cognitive di ogni allievo può venire facilitata grazie ad una didattica modulare e flessibile centrata sulla *individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento* (Domenici, 2017; Biasi & Patrizi, 2017). Tale strategia didattica può diventare uno strumento principe per l'educazione dei talenti e la valorizzazione delle potenzialità e delle peculiarità individuali latenti e manifeste attraverso la promozione nei processi formativi scolastici, sia del pensiero convergente sia di quello divergente, originale e creativo.

A tale proposito riportiamo di seguito i punti a nostro avviso particolarmente innovativi proposti nell'ambito della cosiddetta "Buona Scuola" – che ci auguriamo non vengano abbandonati dalla presente azione governativa – concernenti la voce: "Cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e sostegno alla creatività".

Si rileva come il decreto consenta di (Articolo 1, comma 180, 181 lettera g): assicurare alle alunne e agli alunni e alle studentesse e agli studenti, sin dalla scuola dell'infanzia una formazione artistica che ricomprenda la pratica e la cultura della musica, delle arti dello spettacolo, delle arti visive sia nelle forme tradizionali che in quelle innovative; sviluppare la conoscenza storico-critica del patrimonio culturale italiano; attuare la promozione della pratica artistica nel Piano triennale dell'offerta formativa in maniera autonoma a cura delle istituzioni scolastiche, mediante percorsi curricolari, anche in verticale, in alternanza scuola-lavoro, e tramite la programmazione in rete con altre scuole e/o altri soggetti pubblici e/o privati, ivi inclusi i soggetti del terzo settore operanti in ambito artistico e musicale.

Vengono individuati in maniera strutturale i temi della creatività, quali componenti del curriculum, che riguardano i seguenti ambiti (Articolo 3 – Introduzione dei temi della creatività): musicale-coreutico, tramite la conoscenza storico-critica della musica e la pratica musicale nella più ampia accezione, della pratica dello strumento, del canto e della danza; teatrale-performativo, tramite la conoscenza storico-critica e la pratica dell'arte teatrale o cinematografica o di altre forme di spettacolo artistico-performativo e tramite la fruizione consapevole del-

le suddette arti; artistico-visivo, tramite la conoscenza della storia dell'arte e la pratica della pittura, della scultura, della grafica, delle arti decorative, del design o di altre forme artistiche che, anche connesse con l'artigianato artistico e con le produzioni creative italiane di qualità; linguistico-creativo, tramite il rafforzamento delle competenze logico-linguistiche e argomentative e la conoscenza e la pratica della scrittura creativa, della poesia e di altre forme simili di espressione, della lingua italiana, delle sue radici classiche, delle lingue e dei dialetti parlati in Italia.

Il decreto introduce inoltre il cosiddetto "Piano delle arti", da adottarsi con cadenza triennale, su proposta del MIUR di concerto con il Mibact (Articoli 4-5: "Sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività nel sistema nazionale di istruzione e formazione e piano delle arti").

Nel Piano sono contenute una serie di misure per agevolare lo sviluppo dei temi della creatività da parte delle istituzioni scolastiche e per avvicinare le studentesse e gli studenti alle diverse forme artistiche. Il decreto definisce una governance complessa, coordinata appunto dal MIUR e dal Mibact, e che prevede il coinvolgimento dell'INDIRE, delle Istituzioni AFAM, delle università, degli ITS, degli istituti del Mibact, degli istituti italiani di cultura, dei soggetti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore operanti in ambito artistico e musicale, e che collabora con le scuole per la realizzazione dei temi della creatività in una logica di apertura ai soggetti che sul territorio lavorano su queste tematiche;

È stato in proposito istituito un apposito fondo dedicato al Piano delle Arti, con una dotazione finanziaria pari a 2 milioni di euro a decorrere dall'anno 2017.

È prevista la nascita di cosiddetti Poli a orientamento artistico – performativo del primo ciclo (articolo 11), secondo Linee Guida dettate dal MIUR attraverso un meccanismo di riconoscimento che vede il coinvolgimento dell'Ufficio scolastico regionale.

Assumono centralità le iniziative per la conoscenza e la fruizione del patrimonio culturale mediante esperienze concrete di visita, in accoglimento delle specifiche richieste del Mibact (articolo 9 e 10) per un'integrazione tra la pratica artistica e la conoscenza del patrimonio culturale italiano;

Un'altra delle importanti novità incluse nel decreto è costituita dal riferimento ai percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado, che costituiscono la naturale evoluzione delle scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale (Articolo 12 – "Scuole secondarie di primo grado con percorsi a indirizzo musicale"). Obiettivo dell'introduzione dei "percorsi" ad indirizzo musicale è la più omogenea diffusione dell'insegnamento dello strumento musicale, anche attraverso l'utilizzo dell'organico del potenziamento. Per la definizione degli aspetti organizzativi riguardanti l'insegnamento dello strumento musicale viene valorizzata l'autonomia alle istituzioni scolastiche.

Conclusioni

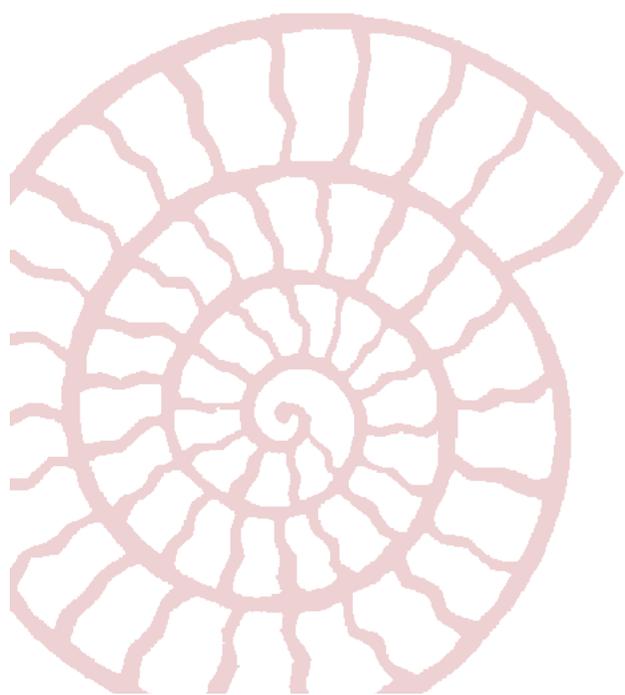
A livello educativo appare oggi, perciò, prioritario sviluppare nelle nuove generazioni la conoscenza dei linguaggi espressivi. Oltre all'accrescimento delle conoscenze umanistiche l'impegno educativo in ambito artistico-espressivo ha in genere una positiva ricaduta sulla formazione e sullo sviluppo della personalità del discente.

L'auspicio è quello di poter vedere realmente applicate nelle varie realtà scolastiche simili proposte didattiche in ambito artistico e musicale in modo da rinforzare sia la competenza degli allievi nella fruizione dei linguaggi artistici – nei

vari settori delle arti e dell'educazione all'immagine –, sia lo sviluppo del pensiero e del talento creativo.

Riferimenti bibliografici

- Andreani Dentici, O. (2001). *Intelligenza e Creatività*. Roma: Carocci.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Biasi, V., & Bonaiuto, P. (2007). Effetti dello stress sperimentale su creatività e percezione fisiologica. In A. Fusco & R. Tomassoni (a cura di), *I Processi Creativi Artistici e Letterari* (pp. 80-111). Milano: Angeli.
- Biasi, V., & Patrizi, N. (2017). *La dimensione psico-pedagogica. Apporti della psicologia dell'apprendimento per l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento: temi per la formazione dei docenti partecipanti al Progetto PRIN*. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione. Volume Primo* (pp. 353-376). Roma: Armando.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children* (E. Kit, Trans.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Bonaiuto, P. (1973). *Sviluppo di prove di valutazione della creatività per "continuità", "opposizione" e "distacco" dai modelli (Reattivo C.O.D.)*. Bologna: Laboratorio di Psicologia, Università degli Studi di Bologna.
- Calvi, G. (1965). Il problema psicologico della creatività. *Contributi Ist. Psicol. Università Cattolica di Milano*, 27, 1-19.
- Calvi, G., Padovani, F., Spreafico, L., Ballinari, N., & Rosina, P. L. (1965). Ricerche per la fondazione teorica, la costruzione e validazione del test "Espressioni" di pensiero creativo (1962-1964). *Contributi Ist. Psicol. Univ. Catt. Milano*, 27, 23-256.
- Domenici, G. (a cura di). (2017). *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione. Volume Primo*. Roma: Armando.
- Dunker, K. (1945). On: problem-solving. *Psychological Monographs*, 58 (270), 1-113.
- Freeman, G. L. (1940). The relationship between performance level and bodily activity level. *Journal of Experimental Psychology*, 26, 602-608.
- Freud, S. (1907). *Il poeta e la fantasia*. In Id., *Opere*, V (pp. 371-383). Torino: Boringhieri, 1972.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1959). Characteristic elements of creativity. In H.H. Anderson (Ed.), *Creativity and Its Cultivation*. New York: Harper & Row.
- Kris, E. (1952). *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*. Torino: Einaudi, 1967.
- Leith, G. (1972). The relationships between intelligence, personality and creativity under two conditions of stress. *British Journal of Educational Psychology*, 42 (3), 240-247
- Raven J. C. (1938/1956). *Guide to Use Progressive Matrices*. London: Lewis.
- Robins, R. W., Chris Fraley, R., & Krueger, R. F. (Eds). (2007). *Handbook of Research Methods in Personality Psychology*. New York: Guilford Press
- Simonton, D. K. (1997). *Genius & Creativity. Selected Papers*. Greenwich, CT: Ablex.
- Spearman, C. E. (1904). "General intelligence", objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Terman, L. M., & Merrill, M. A. (1937). *Measuring intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking. Directions Manual and Scoring Guide*. Lexington: Personnel Press.
- Wechsler, D. (1955). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale*. Psychological Corporation, New York.
- Wertheimer, W. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.





Educazione per popoli superflui? L'avvento dell'intelligenza artificiale e gli studenti plusdotati: per una pedagogia consapevole

Education for superfluous population? The advent of artificial intelligence and the best students: a mindful pedagogy

Mario Caligiuri

Università degli Studi della Calabria

mario.caligiuri@unical.it

ABSTRACT

The advent of artificial intelligence hit both intellectual and manual labours. It will cause their disappearance or profound change. Consequently, today's educational systems are largely training younger generation to careers without a future. This obvious issue has not been examined from a pedagogical point of view.

Indeed, today's governing elite may have no interest to worry about children of poor families' education even though they were necessary for the army and the factories in the past. Thus, people risk to become superfluous, with a sharply division. On the one hand, there will be few people who are responsible to manage artificial intelligence's development with a high-quality education. On the other, there will be multitudes with an education for leisure.

Is an already determined destiny or there is anything you can do? May the answer to artificial intelligence be the enhancement of gifted people? May it be the strengthening of citizens' education to avoid vast majority of people's regression?

Nevertheless, public education system should be reinvented as soon as possible. This essay pay attention on these urgent questions. We should answer thanks to education, the essential resource to keep the human being at the core of the universe.

L'avvento dell'intelligenza artificiale sta investendo non solo i lavori manuali ma anche quelli intellettuali, che spariranno o si trasformeranno profondamente. Pertanto gli attuali sistemi educativi stanno in gran parte formando le giovani generazioni verso professioni senza futuro. Questo tema evidente non è stato per nulla esaminato sotto l'aspetto pedagogico.

Infatti, le élite che oggi governano i popoli potranno non avere alcun interesse a preoccuparsi dell'educazione dei figli delle famiglie povere che nel passato erano indispensabili per comporre gli eserciti e mandare avanti le fabbriche. Pertanto i popoli rischiano di diventare superflui, con il rischio di una netta divisione tra i pochissimi che saranno preposti a guidare gli sviluppi dell'intelligenza artificiale e che godranno di un'educazione di alto livello e le moltitudini che riceveranno un'educazione per occupare principalmente il tempo libero.

È un destino già segnato o si può ancora fare qualcosa? La risposta all'intelligenza artificiale potrà essere quella di valorizzare i talenti umani plusdotati? Oppure di rafforzare l'educazione popolare per evitare alla stragrande maggioranza delle persone di regredire?

In ogni caso, va reinventato al più presto il sistema educativo pubblico. Appunto per questo, il saggio pone urgenti interrogativi ai quali bisogna in qualche modo cominciare a rispondere, individuando ancora nell'educazione la risorsa indispensabile per mantenere l'uomo al centro dell'universo.

KEYWORDS

Artificial Intelligence, Gifted Students, General Pedagogy, Social Pedagogy, Educational Innovation, Education and Work.

Intelligenza artificiale, Plusdotati, Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale, Innovazione educativa, Istruzione e Lavoro.

Premessa

Solo dall'Ottocento l'istruzione popolare è stata considerata una necessità sociale (Cipolla, 2002). Organizzata sul modello delle fabbriche, essa era funzionale innanzi tutto allo sviluppo dell'industrializzazione e poi alla partecipazione democratica, tipica dell'ideologia liberale rivolta alla costruzione degli stati nazionali, che rappresentavano la dimensione ottimale del mercato.

Va premessa subito una sgradevole constatazione: l'educazione di massa ha svolto una funzione decisiva nel passato, migliorando in modo sensibile la qualità della vita delle classi povere, ma nel lungo periodo rischia paradossalmente di produrre risultati deludenti, come dimostra la ricerca sulla mobilità sociale a Firenze dove, dopo sei secoli, le famiglie più benestanti sono sostanzialmente le stesse (Barone, Mocetti, 2016).

Infatti, se l'educazione pubblica da un lato ha facilitato la mobilità sociale dalla metà del XX secolo in poi, dall'altro sta oggi alimentando acriticamente l'uso del cyberspazio, che, tramite l'intelligenza artificiale, fabbrica docili consumatori, sia dal punto di vista commerciale che elettorale (Morozov, 2014).

Peraltro, l'estensione dell'istruzione, sia scolastica che universitaria, ha assunto dimensioni numeriche e sociali rilevanti, tanto da rappresentare l'area maggiore delle politiche pubbliche, sfociata in alcuni paesi come ammortizzatore sociale (Caligiuri, 2016, p. 49).

Se nelle nazioni sviluppate, l'istruzione ha favorito formalmente la partecipazione democratica, ma poco ha inciso sull'irrazionalità (Thaler, 2018) e la manipolazione delle persone (Caligiuri, 2018), che finiscono con il perpetuare lo *status quo*. Non a caso, gli equilibri di potere di fondo diventano sempre più oligarchici, in contrasto con la narrazione della democrazia e la sua diffusione come principale forma di governo della contemporaneità (Bobbio, Matteucci, Pasquino, 1990).

In tale ambito, andrebbe ridefinita la questione fondamentale del rapporto tra educazione e democrazia (Dewey, 2018), approfondita un secolo fa nella polemica tra John Dewey e Walter Lippmann e cioè se i cittadini tramite l'educazione diventino più consapevoli ovvero debbano essere necessariamente guidati per aggiungere obiettivi di carattere sociale non scelti, ovviamente, da loro (Chomsky, 2005, p. 36).

Nello stesso tempo, l'educazione di massa però migliora la qualità della vita, poiché le persone più istruite vivono più a lungo, in condizioni di maggiore benessere e, principalmente nei paesi in via di sviluppo, contribuiscono alla crescita economica e civile.

Con la globalizzazione, le distanze sociali si stanno ulteriormente allargando e l'educazione, nelle nazioni avanzate, riesce solo in parte a modificarle. Inoltre, oggi vanno analizzate anche le conseguenze degli esperimenti genetici e dell'intelligenza artificiale che stanno comportando un'autentica metamorfosi nella storia dell'umanità (Beck, 2017), come previsto da Bertrand Russell circa settant'anni fa (Russell, 1952). Secondo Yuval N. Harari nel XXI secolo "gli umani diventeranno sempre meno utili sia sotto il profilo economico che sotto quello militare [mentre il sistema economico e politico] continuerà a considerare preziosi gli umani come collettività e non come singoli individui [e soprattutto] continuerà a **considerare preziosi alcuni singoli individui, ma questi costituiranno una nuova élite di superuomini potenziati**, non la massa della popolazione" (Harari, 2017, p. 463).

Non a caso, agli studenti dell'Università di Harvard viene chiesto di dimenticare radici e ideali e di chiedersi soprattutto quale mondo intendano creare (Maddalena, 2016).

Questo possibile scenario potrebbe addirittura configurare il disorientamento di enormi masse di persone, divenute inutili ai fini economici, politici e militari, con ricadute impensabili sul terreno dell'istruzione pubblica. Parimenti, si confermerebbe che la formazione di ristrette e qualificate élite, cui si accede principalmente per cooptazione, sarà sempre più determinante, dato che le organizzazioni sociali funzionano in relazione a chi le gestisce e le rappresenta (Caligiuri, 2008).

La presente premessa per evidenziare che la tradizionale tensione tra scuola democratica e scuola meritocratica, che ha segnato il dibattito pedagogico degli ultimi decenni, è uno schema insufficiente per la comprensione dell'evoluzione sociale (Fabbri, 2018).

In tale ambito, si colloca la riflessione sulla necessaria formazione e valorizzazione dei plusdotati, che in larga misura, pur con le loro specificità, potrebbero essere inclusi nella più vasta area dei talenti, indispensabili nella struttura sociale. Infatti, le persone capaci – ed educate appositamente per svolgere determinati compiti – possono essere in grado di costruire nell'interesse di tutti.

A livello mondiale, i tradizionali modelli di istruzione pubblica sembrano in gran parte inadatti alla formazione dei talenti. Nel breve periodo, nei paesi del terzo mondo, l'educazione continuerà a rappresentare uno strumento fondamentale per superare il sottosviluppo, utilizzando i Massive Open Online Course (MOOC) o simili tecnologie dell'educazione (Rifkin, 2014, pp.159-168 e M. Ford, 2017, pp. 141-168); mentre nei paesi avanzati si acuirà sempre di più il divario tra scuole di basso valore educativo e quelle, soprattutto private, che propongono una formazione più collegata ai reali sviluppi sociali.

Sullo sfondo non tanto lontano, potrebbe intravedersi una separazione castale tra i pochi individui indispensabili che possiedono un'educazione di eccellenza e controllano l'intelligenza artificiale e i moltissimi che invece avranno minori risorse educative, limitando le opportunità e accentuando le diseguaglianze.

Bisognerebbe includere, quindi, ulteriori variabili, a cui corrispondono decisioni che, chiaramente o tacitamente, vengono in ogni modo assunte o subite: offrire a determinate categorie di studenti solo un'*Ausbildung*, ossia educazione funzionale di carattere specialistico; o anche una buona *Bildung*, ossia un'educazione organica che comprenda lo sviluppo della consapevolezza di sé? Occorre impartire un'educazione omologante, oppure critica e liberale, che consenta di differenziarsi? Si vuole che tutti o alcuni possano imparare a riconoscere e resistere allo story-telling proposto dai ceti dominanti e alle pressioni sociali della propaganda oppure sviluppare anticorpi in senso contrario?

Altra variabile significativa su cui riflettere è il modello sociologico con il quale si intendono educare i giovani, scegliendo tra il prevalente paradigma liberale, che promuove l'individualità e la competizione, e un modello che educhi alla collaborazione e alla solidarietà planetaria (Morin, 2015).

1. Genetica e ambiente

Nel nostro Paese, i bambini plusdotati sarebbero intorno a 400.000, pari al 5% della popolazione scolastica (www.orizzontescuola.it). Questi allievi frequentano classi dove ci sono bambini con diverse problematiche: DVA, BES, DSA, a cui si sommano gli alunni immigrati, quelli ansiosi, violenti, indisciplinati o comunque tali da richiamare l'attenzione del contesto scolastico su inediti problemi per la vastità e la diversità delle manifestazioni. A questi, secondo determinati studi, ma il punto è assai controverso, andrebbero in parte aggiunti anche alcuni figli di di-

vorziati a causa della disfunzionalità della coppia (National Center For Education, 2002) e di famiglie non tradizionali (con posizioni opposte, American Academy of Pediatrics, 2016; Allen, 2013, pp. 635-658). Se ne deduce che è difficile coltivare i talenti in ambiti che presentano differenze così accentuate. Un tempo esistevano le classi differenziali ma sono state soppresse in applicazione a un principio di eguaglianza e alla necessità dell'integrazione.

Tale situazione richiede docenti altamente specializzati ad affrontare i temi dell'insegnamento ai bambini sia plusdotati che con criticità approfondendo il rapporto tra genetica e ambiente, quasi completamente trascurato negli studi pedagogici, sebbene sia determinante nei risultati scolastici e universitari.

Sostengono i ricercatori britannici Kathryn Asbury e Robert Plomin che "gli insegnamenti della genetica ci offrono un modo per aiutare ogni singolo bambino, nessuno escluso, a realizzare il proprio potenziale scolastico. Conosciamo ormai bene – anche se non perfettamente – il modo in cui i geni influenzano l'apprendimento e il modo in cui il DNA interagisce con le esperienze del bambino a casa e scuola [...]. È tempo che gli educatori e i politici collaborino con i genetisti per applicare queste conoscenze alla pratica educativa" (Asbury, Plomin, 2015, p. 3 e p. 11).

A prescindere dal quoziente intellettivo, quasi tutti potrebbero acquisire le abilità di base di leggere, scrivere e far di conto, a cui vanno aggiunte come competenze fondamentali le conoscenze dell'uso dei computer e della lingua inglese. Stante la diversità delle situazioni che si trovano ormai in tutte le classi, un approccio educativo omogeneo, qualora fosse possibile, sarebbe soprattutto dannoso. C'è bisogno quindi di insegnanti di alto livello, che mettano in atto le tecniche dell'empatia e che siano capaci di comunicare, ricercando le giuste strategie individuali (Bellingreri, 2005). Solo in questo modo si riescono a riconoscere i punti di forza e di debolezza di ciascun bambino, in base alle loro inclinazioni e avvalendosi delle conoscenze della genetica comportamentale (Plomin, Defries, Knopik, Neiderhiser, 2014). Infatti, "nelle società in cui l'istruzione è gratuita e obbligatoria per tutti, diventa possibile differenziare gli alunni in base alla loro risposta all'istruzione. La capacità di imparare dagli insegnanti è – come sappiamo – influenzata più dai geni che dall'esperienza" (Asbury, Plomin, 2015, p. 6).

Metodi di insegnamento personalizzati possono fare emergere le potenzialità di ogni studente, con un impatto economico molto rilevante nell'arco di una sola generazione (OECD, 2010). Di conseguenza, "la conoscenza della genetica dovrebbe costituire il nucleo della formazione di tutti gli insegnanti" (Asbury, Plomin, 2015, p. 10).

Ovviamente, il progetto di creare docenti dotati di tali competenze dovrebbe confrontarsi con la loro effettiva preparazione, nonché con i problemi etici che potrebbe sollevare, sia negli insegnanti che nei genitori, una tale profilazione psicologica e genetica.

Lo scenario che abbiamo oggi di fronte è caratterizzato da due elementi prevalenti, che bisogna subito affrontare nelle specifiche prospettive delle scienze pedagogiche.

Il primo è rappresentato dalla circostanza che l'ambiente educativo più penetrante è il cyberspazio poiché è quello dove le giovani generazioni trascorrono più tempo, e con maggiore attenzione, rispetto al dialogo con i docenti e i genitori. Pertanto, i valori, i comportamenti e le pratiche che maggiormente si inculcano nelle loro menti sono quelli veicolati dalla Rete, che agisce a livello inconscio (Weinschenk, 2010).

Questo comporta modificazioni profonde dal punto di vista non solo cere-

brale (Carr, 2011) e della riduzione delle capacità di attenzione, apprendimento e di elaborazione logica (Doidge, 2008), ma anche del rapporto tra genetica e ambiente, considerando che per ambiente non possiamo più considerare solo quello naturale ma dobbiamo tener conto soprattutto di quello virtuale del cyberspazio.

Il secondo aspetto da considerare è l'ibridazione che si sta realizzando tra uomo e macchina, quasi in una sorta di competizione tra intelligenza artificiale e intelligenza umana (Alexandre, 2018). Dunque, avremo studenti a tre dimensioni fusi in un'unica persona: reali, virtuali e aumentati. Emerge quindi un'identità molto difficile da definire e con la quale gli insegnanti delle scuole e delle università avranno sempre maggiore difficoltà a relazionarsi (Longo, 2003, p. 109).

2. La questione dei plusdotati

In questo quadro va collocata la questione degli studenti plusdotati. Com'è stato dimostrato, la condizione di essere superdotati dal punto di vista cognitivo non implica automaticamente il pieno successo nella vita (Achter, Lubinski, Benbow, 1996). Nello stesso tempo, va però evidenziato che la società trarrebbe notevoli vantaggi dall'incanalare queste capacità nell'interesse generale. Teniamo conto che fino al 10 febbraio del 1996 si riteneva che la superiorità dell'intelligenza umana non potesse essere insidiata da quella artificiale. Quel giorno, invece, il campione del mondo Gary Kasparov venne sconfitto da Deep Blue, un computer appositamente progettato dall'IBM per giocare a scacchi. Stesso destino è toccato il 15 marzo del 2016 a Lee Sedol, campione sudcoreano di Go, che è stato travolto dal software progettato da Google denominato AlphaGo. Questo significa che l'intelligenza umana è destinata a soccombere rispetto a quella artificiale? Ed è possibile individuare nuove professioni che gli umani sappiano svolgere meglio degli algoritmi? In tale prospettiva, lo studio dei plusdotati può essere importante, per verificare i meccanismi del funzionamento logico e dell'apprendimento, oltre che i fattori genetici e cerebrali che lo determinano.

Il Quoziente Intellettivo non è tutto, per cui per gli educatori è fondamentale conoscere il funzionamento della mente. Sostiene il biologo Edoardo Boncinelli che "le neuroscienze sono una grande promessa. Ci diranno sempre di più sulla memoria e sui processi decisionali (www.youtube.com e Boncinelli, 2011). Gli studi neurologici, pertanto, dovrebbero costituire i fondamentali delle scienze pedagogiche, rappresentando una materia indispensabile per chi deve insegnare. C'è quindi la necessità di rafforzare l'attenzione verso queste discipline dal punto di vista educativo. Indicativa è l'istituzione nel 1998, presso l'University of Maryland, dell'*International Brain Bee* che si prefigge di incentivare lo studio delle neuroscienze. Infatti, tali discipline sono decisive per comprendere i processi di apprendimento delle giovani generazioni e perché nei prossimi anni ci sarà bisogno di molti specialisti per curare malattie neurologiche e psicologiche (www.dental.umd.edu). Tali ricerche sono imprescindibili per analizzare l'impatto provocato dalle tecnologie che verranno installate all'interno del corpo umano, potenziandone le prestazioni biologiche. La dimensione cyborg è di fatto ormai una realtà, tanto che "alcuni economisti prevedono che prima o poi uomini non potenziati saranno completamente inutili" (Harari, 2017, p. 472).

Il dibattito culturale di questo inizio secolo, in cui sono contrapposti i fautori delle nuove tecnologie come inediti spazi di libertà e chi invece sostiene il rischio di nuove e più feroci disuguaglianze, vede prevalere in questo momento la seconda ipotesi.

Le ibridazioni possono essere sempre più spinte e hanno come limite vincoli etici e giuridici e non tecnici o economici, con la possibilità di originare due diverse categorie di cittadini, fortemente differenziate. Perciò, oltre alla tradizionale divisione castale, potremmo avere a che fare molto presto con due diversi tipi di umanità. Da un lato avremo pochi uomini potenziati dalla tecnologia che orientano l'intelligenza artificiale, e dall'altro la moltitudine rappresentata da chi invece ne è diretto e controllato. Questo pone problemi etici, democratici e organizzativi di grande rilevanza, poiché, alla lunga, potrebbe comportare appunto l'avvento di due distinte razze umane con capacità nettamente diverse.

Sarà questa l'inevitabile evoluzione dell'*homo sapiens*? E l'istruzione pubblica come si pone? È un elemento decisivo per attenuare le diseguaglianze oppure rischia di diventare superflua? Diventerà ancora più funzionale a chi determina gli indirizzi economici e sociali? Oppure rappresenterà lo strumento per evitare che si realizzi questa inaccettabile divaricazione della specie?

In misura sempre maggiore in tutto il mondo si stanno promuovendo scuole per plusdotati, che il più delle volte vengono considerati come un problema educativo invece che una straordinaria opportunità di valorizzazione dei talenti che essi esprimono. Tale approccio è più facile rispetto che praticare una reale inclusione. Com'è noto, il Quoziente Intellettivo misura solo alcune capacità individuali, poiché incidono anche altri importanti fattori, quali le facoltà metacognitive, la personalità, le competenze acquisite, la creatività, le esperienze maturate, la capacità di costruire. Si sostiene che manchi una didattica specifica per affrontare questi problemi, accentuando le difficoltà sempre più marcate che investono tutto l'ambito dell'educare. Infatti, anche in questo settore si avverte chiaramente la mancanza di aggiornamento e di formazione. Le pratiche didattiche, quindi, si stanno confrontando affannosamente con le innovazioni tecnologiche e l'intelligenza artificiale, dentro e fuori le tradizionali strutture formative.

Per fronteggiare gli algoritmi ci dovremo affidare ai plusdotati? Oppure dovremo elevare il livello della formazione degli insegnanti per fronteggiare la società della disinformazione che si sta trasformando nella società della disumanizzazione? È una considerazione ingenua o irragionevole affidare ai plusdotati il compito di rappresentare le élite umane per guidare il pianeta nel XXI secolo?

Sono temi molto complessi anche perché gli studi psicologici sui ragazzi *gifted* sono profondamenti diversi rispetto agli obiettivi economici, politici e culturali.

In ogni caso, nei prossimi decenni probabilmente potremo anche abitare in un mondo con più persone, dove si vivrà più a lungo, con maggiore tempo libero, con le donne sempre più determinanti, con meno guerre e più salute (De Masi, 2015). Ma di fronte all'incertezza sociale e pedagogica anche la nostra ipotesi potrebbe rappresentare una possibilità.

3. Educazione per popoli superflui?

Le strutture scolastiche e universitarie, diventate di massa nel XX secolo, sono state concentrate da circa due secoli sempre di più sugli aspetti specialistici della tecnica, con una separazione del sapere in microscopici settori disciplinari: in Italia se ne contano attualmente 367 (Grillo, 2018). I singoli insegnamenti sono inadatti a offrire una visione di insieme che consenta di apprendere per tutto l'arco della vita, poiché frammentano ulteriormente le conoscenze invece di evidenziare i punti di contatto.

E in effetti, la formazione degli insegnanti, su cui si fonda la qualità del sistema

formativo, non è stata una priorità del sistema educativo pubblico, un po' in tutto il mondo, tranne eccezioni come quelle dei paesi asiatici e di alcune specifiche esperienze delle nazioni Occidentali come la Finlandia, che presenta un limitato numero di abitanti (Braghero, 2016). Contemporaneamente, si sono sviluppati atenei di eccellenza soprattutto nel mondo anglosassone, in Europa, in Israele e in Russia.

L'educazione sviluppata negli ultimi due secoli e rivolta alle classi popolari non si è incentrata in linea generale sulla valorizzazione del pensiero critico, sulla contestualizzazione dei saperi, sulla profondità dei fenomeni storici, sulla capacità di resistere alle manipolazioni mentali.

Non a caso, nell'antichità, particolarmente ad Atene e a Roma, ai giovani che dovevano interessarsi in vario modo della cosa pubblica si insegnava la dialettica e la retorica per argomentare prima una tesi e poi il suo contrario, in modo da essere in grado di convincere e nello stesso tempo non lasciarsi condizionare. Competenze oggi più indispensabili che mai, in aggiunta alla capacità di selezionare le informazioni, di fronte all'overdose intenzionale e programmata che caratterizza l'odierna società della disinformazione (M. Caligiuri, 2018). C'è bisogno, quindi, di competenze umane elevate nell'ambito dell'istruzione in uno scenario in cui robot e computer saranno presto in grado di svolgere praticamente quasi tutte le attività in modo più efficace degli umani.

Tutto questo sta già comportando un profondo sconvolgimento dal punto di vista della formazione, poiché tutti i lavori verranno profondamente trasformati e, tra questi, tantissimi sono destinati a sparire molto rapidamente. Sottolinea ancora Harari: "Poiché non sappiamo quale assetto avrà il mercato del lavoro nel 2030 o nel 2040, già oggi non abbiamo la più pallida idea di cosa insegnare ai nostri figli. La maggior parte di ciò che essi imparano oggi a scuola sarà con ogni probabilità irrilevante per quando avranno quarant'anni [...] l'unico modo per gli uomini di rimanere in gioco sarà continuare ad apprendere nel corso delle loro vite, e reinventarsi costantemente. Molti, se non addirittura la maggioranza, non saranno capaci di stare al passo" (Harari, 2017, pp. 495-496).

Pertanto, una parte rilevante dell'umanità rischierà di essere superflua. Argomenta l'intellettuale israeliano: "L'epoca delle masse potrebbe essere giunta al capolinea e con essa l'epoca della medicina di massa. Quando i soldati e gli operai umani cederanno il passo agli algoritmi, alcune élite potrebbero concludere che non c'è ragione di fornire migliori livelli di assistenza sanitaria, o persino standard, alle masse di inutili persone povere, ed è molto più ragionevole concentrarsi sul potenziamento di un drappello di superuomini. Già oggi il tasso delle nascite è in diminuzione nei paesi tecnologicamente avanzati come il Giappone e la Corea del Sud, dove sforzi prodigiosi sono stati investiti nell'allevare e nell'istruire sempre meno bambini [...]. Che cosa preferiranno fare le élite indiane, brasiliane o nigeriane nel prossimo secolo? Investire denaro al fine di risolvere i problemi di centinaia di milioni di poveri o per potenziare la frazione milionaria della popolazione? A differenza del XX secolo, quando **le élite avevano interesse alla risoluzione dei problemi dei poveri, poiché essi erano vitali da un punto di vista militare ed economico**, nel XXI secolo la strategia più efficiente (benché spietata) potrebbe essere lasciare andare le inutili carrozze di terza classe e far procedere soltanto la prima. Per competere con il Giappone, il Brasile potrebbe aver più bisogno di un drappello di superuomini potenziati che di milioni di operai in salute" (Harari, 2017, pp. 531-532).

Le identiche considerazioni sono perfettamente replicabili anche per l'educazione poiché i milioni di studenti che frequentano scuole e università per formarsi a una professione, possono essere sostituiti dall'intelligenza artificiale, a un costo più basso e con prestazioni lavorative generalmente migliori.

Tra queste attività ci sono naturalmente quelle del settore educativo. Oltre agli sviluppi dell'e-learning che potrebbero rendere inutili una quantità imprecisata di insegnanti in tutto il mondo, aziende come Mindojo stanno già progettando insegnanti digitali in grado di individuare le caratteristiche cognitive di ogni studente, fornendo insegnamenti personalizzati. Questo rappresenta un vantaggio poiché non sempre l'insegnante tradizionale è in grado di fornire le conoscenze in modo così appropriato, ma c'è il rischio di una manipolazione definitiva degli esseri umani, poiché per svolgere qualunque funzione sarà indispensabile solo l'intelligenza (il fare) e non la coscienza (il pensare).

A causa della globalizzazione, il ceto medio si assottiglia sempre di più, non solo per una questione economica, che registra la radicalizzazione tra ricchi e poveri, ma anche perché le funzioni svolte in gran parte dalle classi intellettuali impiegate vengono sostituite dagli algoritmi (Della Luna, Cioni, 2009, p. 62). Algoritmi che sapranno sempre cosa fare e ai quali affidiamo i nostri dati in cambio di decisioni che rispondono ai nostri desideri e ai nostri bisogni, perché il comportamento dell'uomo è spesso irrazionale ed è portato a ripetere gli errori (Kahneman, 2017).

Oggi tramite l'intelligenza artificiale e le tecnologie dei Big Data, "Google ci conosce meglio di nostra madre" e bastano meno di settanta like per conoscere le tendenze prevalenti di una persona. Nel frattempo, Microsoft con Cortana, Google con Google Now e Apple con Siri stanno perfezionando in modo sempre più accurato assistenti personali virtuali da mettere a disposizione attraverso gli smartphone.

La questione non è, allora, prevedere se l'intelligenza artificiale sostituirà in gran parte prima i tassisti o i cassieri, i medici oppure gli insegnanti, in quanto saranno investite, in modi diversi, tutte le professioni, sia manuali che intellettuali (Staglianò, 2016). Per esempio, ci sono esperimenti che dimostrano che le malattie vengono più esattamente diagnosticate dagli algoritmi che dai dottori in carne e ossa (Steadman, 2013).

Nota Harari, "l'intelligenza artificiale non è per nulla simile all'esistenza umana. Ma il 99% delle qualità e abilità umane è semplicemente ridondante per effettuare i lavori moderni [...] è sufficiente che [l'intelligenza artificiale] ci superi nelle specifiche abilità richieste per assolvere una particolare professione" (Harari, 2017, p. 489). Si tratta probabilmente della manifestazione del capitalismo reale che ha preso l'avvio con la globalizzazione e si sta perfezionando con l'intelligenza artificiale, basata principalmente su algoritmi progettati per produrre utili economici ai giganti del web e quindi alle multinazionali finanziarie che li sostengono (Talia, 2018).

4. La sfida principale: quella educativa

Una società è più facilmente governabile se all'interno dimostra un elevato tasso di comportamenti omogeni, per cui persone competenti, dotate di un pensiero plurale e libero, rappresentano un elemento di disordine. Peraltro, i giovani vengono condizionati dalla pubblicità e dalla disinformazione, diventando, fin dalla più tenera età, consumatori commerciali e poi elettorali (Bakan, 2012 e Crary, 2015). E non sono certo la maggioranza quelli realmente interessati a un'educazione che sviluppi il pensiero critico.

Secondo numerosi punti di vista, la scuola democratica si è tradotta nella trasmissione dei valori dei ceti dominanti rivolti alla formazione del consenso verso le scelte dei decisori pubblici, che non sono quelli che appaiono sui media, cioè i for-

mali rappresentanti politici, ma le espressioni dei poteri finanziari, collegati con quelli mediatici e culturali, tra i quali le università (Galli, Caligiuri, 2017). Per produrre questo consenso, la scuola trasmette agli studenti delle classi subalterne interpretazioni della realtà – ossia conoscenze politiche e giuridiche, economiche e storiche, educative e psicologiche – che, se recepite acriticamente, indurrebbero a considerare, in ogni caso, le scelte dei rappresentanti politici come legittime, convenienti, in funzione esclusiva dell'interesse pubblico e stabilite da entità indeterminate o esterne quali i mercati e l'Unione Europea (Della Luna, 2010).

Si profila uno scenario in cui la crisi della democrazia e dell'educazione si intreccia con la metamorfosi antropologica determinata dall'intelligenza artificiale. Si pone, quindi, il problema immediato di fare comprendere la realtà alle giovani generazioni: viviamo nella società della disinformazione permanente dove l'intelligenza artificiale se non ben guidata potrebbe creare un disastro sociale senza precedenti, come paventato da Stephen Hawking (www.lastampa.it, 2017).

Dunque, l'investimento sul capitale umano, a cominciare da quello prescolare (Cunha, Heckman, 2007) e quello sociale (Putnam, 1993), diventa determinante per comprendere le dinamiche del capitalismo immateriale basato sugli algoritmi e le capacità predittive dei Big Data (Mayer-Schönberger, Cukier, 2013).

Oggi, invece, sembriamo sommersi dall'ignoranza, dalle fake news e dall'incompetenza (Nichols, 2018). Infatti, se analizziamo i dati del nostro Paese, un quarto della popolazione è analfabeta funzionale, tra cui più del 4% dei laureati (OECD, 2016).

Da dove ripartire, allora? Necessariamente dalla formazione del docente, la cui figura deve essere quella di un intellettuale che indaga i segni dei tempi, prima ancora che un professionista riflessivo (Schön, 2006) o un progettista della formazione (Raiteri, 2014). In un contesto in cui gli insegnanti perdono ruolo sociale (poiché i relativi percorsi formativi sono inadeguati e le remunerazioni non sono elevate essendo così numerosi) e potere (in quanto la conoscenza è distribuita gratuitamente sul web), la loro funzione diventa quella di fornire un metodo per apprendere in modo flessibile per tutta la vita. In questo scenario, è decisiva la trasmissione della capacità di selezionare le informazioni rilevanti, incentivando il metodo dell'intelligence e del pensiero critico, tenendo conto, come richiamato, delle caratteristiche genetiche e cerebrali di ogni singolo studente.

Tra "i saperi necessari all'educazione del futuro" individuati da Edgar Morin, forse il più urgente è probabilmente quello di "affrontare le incertezze" (Morin, 2001), poiché nessuno realmente sa dove stiamo effettivamente andando con così grande fretta.

Pertanto, scuola e università debbono caratterizzarsi quali laboratori di sperimentazione permanente in vista dell'impatto sconvolgente che sta producendo l'intelligenza artificiale, rischiando di rendere inutile gran parte dei processi educativi, dove quelli di maggiore qualità sono riservati alle élite e alle loro categorie più prossime, cioè solo a quelli che svolgeranno funzioni umane indispensabili per il sistema sociale invaso dalle tecnologie.

Di conseguenza, "quando gli algoritmi avranno estromessi gli umani dal mercato del lavoro, la ricchezza e il potere potrebbero risultare concentrati nelle mani di una minuscola élite che possiede i potentissimi algoritmi, creando le condizioni per una disuguaglianza sociale e politica senza precedenti" (Harari, 2017, p. 490).

Pertanto, da pedagogisti non possiamo che invocare un ritorno alla dimensione umana, poiché le logiche capitalistiche possono compromettere il futuro e l'ambiente del pianeta (Klein, 2015).

C'è bisogno, dunque, di un sistema educativo che tenga conto che nel pros-

simo futuro l'uomo sarà impegnato a lavorare solo per una piccola parte della propria vita e quindi dovrà essere educato su come occupare utilmente il resto dell'esistenza. Necessita, quindi, un sistema educativo che produca un pensiero per l'uomo, poiché la nostra mente è ancora una terra incognita e potrebbe essere ulteriormente valorizzata, con la creazione di tante altre occupazioni, oggi impensabili (www.lastampa.it, 2015).

La nuova pedagogia del XXI secolo deve collocarsi nel vicolo stretto dell'alternativa secca tra la consapevolezza e l'egoismo, abbandonando illusioni educative e teorie pur nobilissime, che purtroppo nulla hanno a che vedere con la realtà.

Non possiamo più sconnetterci dalla Rete, poiché è come se smettessimo di respirare. L'ossigeno dei dati è strutturale al sistema economico e sociale, condizionando ogni istante della nostra vita, tanto più che al web stiamo delegando la nostra privacy e i nostri pensieri più intimi: certamente la nostra memoria ma probabilmente anche la nostra anima (Pickett, Wilkinson, 2009).

Conclusioni

Il limite più grave delle analisi che andiamo svolgendo sull'educazione sono inevitabilmente viziate dalla circostanza che interpretiamo la realtà con categorie mentali drammaticamente superate, poiché le innovazioni sono molto più veloci della nostra capacità umana di comprenderle.

Si è sostenuto che il futuro non si può prevedere ma si può anticipare (De Toni, Siagri, Battistella, 2015), per cui, di fronte alla profonda metamorfosi antropologica del genere umano, va reinventato il sistema educativo, poiché potrebbe rappresentare l'unico strumento di cui dispone la stragrande maggioranza della popolazione per non regredire.

È probabile che nel prossimo futuro l'educazione possa essere considerata come una "branca della medicina" essendo indispensabili per la sua attività conoscenze come le neuroscienze e la genetica (Alexander, 2018, p. XIV). Contemporaneamente è compito esclusivo dell'educazione cercare di salvaguardare l'intelligenza umana insidiata da quella artificiale, la cui pericolosità dipende dall'uso che se ne fa e da come viene progettata.

Questo sarà possibile solo se, per fronteggiare l'avvento dell'intelligenza artificiale, ci saranno élite responsabili che si pongano realmente il problema della formazione delle moltitudini (che rischiano di essere sostituite in gran parte dalle tecnologie) e contemporaneamente quello della biosfera (che va salvaguardata tenendo conto dell'aumento dei maggiori consumi della popolazione del pianeta).

Nello stesso modo occorre pure prevedere come occupare in modo soddisfacente il tempo libero che avremo a disposizione, come previsto da Keynes (Keynes, 2009). Parimenti, diventa necessaria la creazione di nuovi lavori, spaziando dalle capacità ancora sconosciute della nostra mente alle attività artigiane frutto di secolari e originali esperienze.

Peraltro non è semplice individuare le parole adeguate per descrivere i fenomeni che si stanno sviluppando poiché "il nostro linguaggio non sempre sta al passo con le conseguenze dell'avanzamento tecnologico. A volte le nostre parole non sono adatte; altre volte i concetti sono così nuovi che i termini appropriati semplicemente non esistono. Questo è il problema. È difficile capire cosa sta succedendo" (Kaplan, 2016, p. 177)

Sarà allora un progetto pedagogico che ci farà trovare le parole per permettere di confrontarci con l'intelligenza artificiale e con il resto dei problemi planetari, dall'ambiente alla criminalità?

Di sicuro, gli attuali sistemi dell'istruzione di massa sono in gran parte improponibili, poiché attraverso essi vengono formate non solo persone disoccupate ma innocuabili, con poco senso critico e in balia della società della disinformazione, facendo diventare superflue la quasi totalità delle persone.

In passato il potere era basato sulla conoscenza, mentre oggi si identifica con la supremazia nell'intelligenza artificiale, che non è posseduta dagli Stati ma dai privati, la cui logica è quella del profitto, possibilmente immediato.

Siamo quindi destinati a passare dalla disinformazione alla disumanizzazione? Tra i tanti interrogativi che abbiamo posto in questo problematico saggio, possiamo però affermare che, nella tensione tra eticità e utilità, sta adesso prevalendo nettamente la seconda, poiché le logiche economiche stanno dominando quelle politiche.

C'è bisogno quindi di un riscatto ideale, individuando nell'educazione la risorsa indispensabile per mantenere l'uomo al centro dell'universo perché è esclusivamente su questo campo che si combatterà la sfida del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Achter, J. A., Lubinski, D., Benbow, C. P. (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted: "It was never there and already it's vanishing". *Journal of Counseling Psychology*, 43 (1), 65.
- Alexandre, L. (2018). *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale contro l'intelligenza umana*. Torino: EDT.
- Allen, D. W. (2013). High school graduation rates among children of same-sex households. *Review of Economics of the Household*. Springer, December, 635-658. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11150-013-9220-y>.
- American Academy of Pediatrics (2016). *Children of gay fathers are well adjusted, Gay fathers rate their children's self-esteem, peer relationships and other measures of well-being similarly to parents in general US population*. 30 April. Available at: <https://www.sciencedaily.com>
- Asbury, K., Plomin, R. (2015). *G come Geni. L'impatto della genetica sull'apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bakan, J. (2012). *Assalto all'infanzia. Come le Corporation stanno trasformando i nostri figli in consumatori sfrenati*. Milano: Feltrinelli.
- Barone, G., Mocetti, S (2016). Intergenerational Mobility in the Very Long Run: Florence 1427-2011. Banca D'Italia, *Working Papers*, 1060, aprile. Available at: https://www.banca-ditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2016/2016-1060/en_tema_1060.pdf?language_id=1.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bobbio, N., Matteucci, N., Pasquino, G. (a cura di) (1990). *Dizionario di politica*. Torino: UTET.
- Boncinelli, E. (2011). *La vita della nostra mente*. Roma-Bari: Laterza.
- Braghero, M. (2016). *Il sistema finlandese: tutto quello che dovremmo imparare*, 17.12.2016. Available at: <https://www.tuttoscuola.com/sistema-finlandese-quello-dovremmo-imparare/>.
- Caligiuri, M. (2018). *Introduzione alla società della disinformazione. Aspetti pedagogici*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2016). La civiltà occidentale nel dialogo con l'immigrazione islamica. Un'analisi pedagogica della democrazia. *Il Nodo*, 46.
- Caligiuri, M. (2008). *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.

- Chomsky, N. (2005). *La democrazia del grande fratello*. Casale Monferrato: Piemme.
- Cipolla, C. M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: Il Mulino.
- 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).
- De Masi, D. (2015). *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*. Milano: BUR.
- De Toni, A. F., Siagri, R., Battistella, C. (2015). *Anticipare il futuro. Corporate Foresight*. Milano: EGEA.
- Della Luna, M., Cioni, P. (2009). *NeuroSchiavi. Tecniche e psicopatologia della manipolazione politica, economica e religiosa*. Cesena: Macro Edizioni.
- Della Luna, M. (2010). *Oligarchia per popoli superflui. L'Ingegneria Sociale della decrescita infelice*. Roma: Koinè.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (a cura di Giuseppe Spadafora). Roma: Anicia.
- Doidge, N. (2008). *The Brain That Changes Itself*. London: Penguin.
- Fabbi M. (2018). Istinto, emozione, conoscenza. La centralità dell'esperienza emozionale fra ontogenesi e filogenesi. *Research Trends In Humanities Education & Philosophy*, 5.
- Ford, M. (2017). *Il futuro senza lavoro. Accelerazione tecnologica e macchine intelligenti. Come prepararsi alla rivoluzione economica in arrivo*. Milano: il Saggiatore
- Galli, G., Caligiuri, M. (2017). *Come si comanda il mondo. Teorie, volti, intrecci*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Grillo, F. (2018). Atenei liberi di scegliere e responsabili dei risultati. *Corriere della sera*, 25.3.2018. Available at: https://www.corriere.it/opinioni/18_marzo_25/atenei-liberi-scegliere-responsabili-risultati-d86baedc-2f8f-11e8-8bb6-779994a184b2.shtml.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani.
- Kahneman, D. (2017). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Kaplan, J. (2016). *Le persone non servono. Lavoro e ricchezza nell'epoca dell'intelligenza artificiale*. Roma: Luiss University.
- Keynes, J. M. (2009). *Possibilità economiche per i nostri nipoti*. Milano: Adelphi.
- Klein, N. (2015). *Una rivoluzione ci salverà. Perché il capitalismo non è sostenibile*. Milano: Rizzoli.
- Longo, G. O. (2003). *Il Simbionte. Prove di umanità futura*. Roma: Meltemi.
- Maddalena, G. (2016). "Dimenticate radici e ideali". *Così Harvard forma le élite di domani*, 3.9.2016. Available at: <https://www.ilfoglio.it/esteri/2016/09/03/news/dimenticate-radicie-ideali-cosi-harvard-forma-le-elite-di-domani-103564/>.
- Mayer-Schönberger, V., Cukier, K. N. (2013). *Big data. Una rivoluzione che trasformerà il nostro modo di vivere e già minaccia la nostra libertà*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morozov, E. (2014). *Internet non salverà il mondo*. Milano: Mondadori.
- Nichols, T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University.
- OECD (2016). *Skills Matter Further Results from the Survey of Adult Skills*, june. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en.
- OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact Of Improving PISA Outcomes*. Paris. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>.
- Pickett, K., Wilkinson, R. G. (2009). *La misura dell'anima. Perché le disuguaglianze rendono le società più infelici*. Milano: Feltrinelli.
- Plomin, R., Defries, J. C., Knopik, V. S., Neiderhiser, J. M. (2014). *Genetica del comportamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Putnam, R. D. (1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.
- Raiteri, R. (2014). *Progettare progettisti. Un paradigma della formazione contemporanea*. Macerata: Quodlibet.

- Rifkin, J. (2014). *La società a costo marginale zero*. Milano: Mondadori.
- Russell, B. (1952). *L'impatto della scienza sulla società*. Milano: Martello.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Staglianò, R. (2016). *Al posto tuo. Così web e robot ci stanno rubando il lavoro*. Torino: Einaudi.
- Steadman, I. (2013). *IBM's Watson is better at diagnosing cancer than human doctors*, 11.2.2013. Available at: <http://www.wired.co.uk/article/ibm-watson-medical-doctor>.
- Talia, M. (2018). *La società calcolabile e i Big Data. Algoritmi e persone nel mondo digitale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Thaler, R. H. (2018). *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*. Torino: Einaudi.
- Weinschenk, S. M. (2010). *Neuro web design. L'inconscio ci guida nel web*. Milano: Apogeo.

Riferimenti sitografici

[Ultima consultazione 20/07/2018].

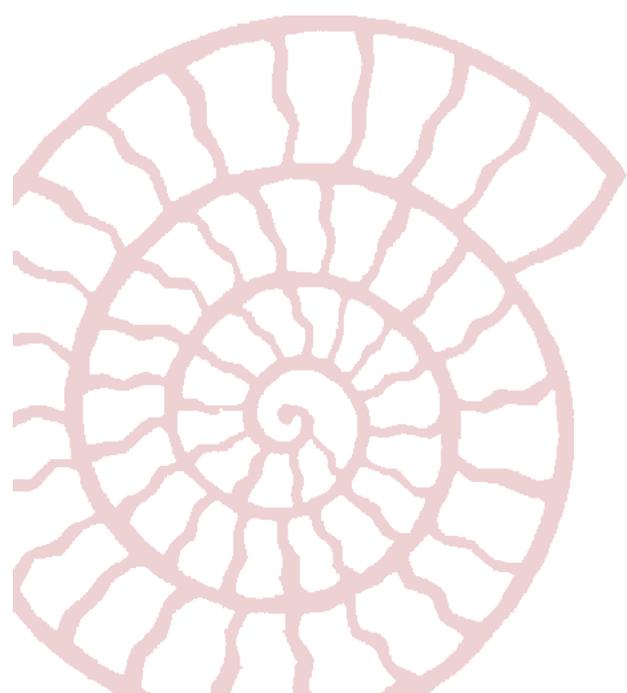
www.dental.umaryland.edu/brainbee/.

www.lastampa.it/2015/01/07/societa/i-mestieri-del-futuro-non-esistono-ancora-Dd7pbIO-oLJ0JgqmjxqaU9L/pagina.html,

www.lastampa.it/2017/11/07/tecnologia/idee/stephen-hawking-lintelligenza-artificiale-potrebbe-distruggere-la-nostra-civilt-hIgXYc4oQ54uN6IBkQ61KL/pagina.html.

www.orizzontescuola.it/difficolta-vs-talento-lavorare-classe-gli-studenti-ad-alto-potenziale-cognitivo/

www.youtube.com/watch?v=L_qSAO6YuRE.



La scuola dei talenti nella società delle competenze

The school of talents in the competencies society

Rosaria Capobianco

Università degli Studi di Napoli Federico II

rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

This essay focuses its attention on the topic of talent's enhancement in the school by referring to the student in his entirety and uniqueness. It's very important for school to overcome standardized models of talent certification to offer the opportunity for each student to discover and enhance their personal attitudes through a personalized teaching. Today in the competencies society we could run the risk of thinking of a type of training that is too specialized, rigid and only oriented to work, whose its main focus is competence, instead the pedagogy of talents, prevent this risk, inviting the subject in his entirety and relational networks to focus on the logic of competences, without never losing sight of the different social spheres in which he is inserted.

Il presente contributo focalizza la sua attenzione sul tema della valorizzazione del talento nella scuola facendo riferimento allo studente nella sua integralità e unicità. È importante per la scuola superare modelli standardizzati di certificazione di talenti per offrire l'opportunità ad ogni studente di scoprire e di valorizzare le proprie attitudini personali attraverso una personalizzazione dell'insegnamento. Oggi nella società delle competenze si potrebbe correre il rischio di pensare ad un tipo di formazione troppo specialistica, rigida ed unicamente orientata al lavoro, il cui unico focus sia la competenza, invece la pedagogia dei talenti, scongiura tale rischio, invitando a mettere al centro della logica delle competenze il soggetto nella sua integralità e nelle sue reti relazionali, senza mai perdere di vista le diverse sfere sociali in cui è inserito

KEYWORDS

Talent Education, School, Personalized Teaching, Deliberate Practice, Competencies Society.

Formazione dei Talenti, Scuola, Insegnamento Personalizzato, Pratica Deliberata, Società delle Competenze.

Introduzione

La *pedagogia dei talenti* avanza nei confronti della comunità educante una serie di richieste, innanzitutto reclama una maggiore consapevolezza, mista ad una più ampia responsabilità ed audacia, ma soprattutto richiede che la comunità educante solleciti l'ampia sfera della creatività. Quest'ultima, infatti, deve affiancare e guidare il soggetto verso la logica del talento: oggi nella *società delle competenze* (Capobianco, 2017) si potrebbe correre il rischio di pensare ad un tipo di formazione troppo specialistica, rigida ed unicamente orientata al lavoro, il cui unico focus sia la competenza, invece la *pedagogia dei talenti*, scongiura tale rischio, invitando a mettere al centro della logica delle competenze il soggetto nella sua integralità e nelle sue reti relazionali, senza mai perdere di vista le diverse sfere sociali in cui è inserito.

Per la *pedagogia dei talenti* è giusto sviluppare le singole potenzialità e le capacità individuali, motivando il soggetto all'apprendimento permanente, in un continuo lavoro di crescita e di cura di sé, tra l'individuazione e l'appartenenza (Pavan, 2008, p.59).

Alla luce di una tale prospettiva la metodologia delle competenze non obbliga il soggetto ad adeguarsi a degli standard prestabiliti imposti dall'alto, né tantomeno esaspera il soggetto attraverso la logica del "sentirsi all'altezza del compito", piuttosto aiuta a valorizzare le differenze individuali, promuovendo un'autonomia responsabile e situata all'interno delle dinamiche dello scambio sociale.

Ma che cos'è il *talento*?

Con il termine talento si indicava, presso gli antichi popoli, un'unità di misura (dal greco *tàlanton* e dal latino *talentum*) che variava secondo il sistema seguito (per esempio, il *talento attico*, uno dei più usati, si divideva in 60 mine e 3000 stateri). Esso divenne, successivamente, anche un'unità di conto e di valore, quindi misura monetaria, sia in Grecia, che nei paesi del Medio Oriente. Il talento esprimeva, quindi, contemporaneamente un peso, una grandezza e un valore. Nella Bibbia, esso contrassegnava una moneta, poi a partire dalla letteratura patristica medievale, il termine cominciò ad acquisire un uso figurato, in particolare dall'interpretazione della nota "parabola dei talenti" (Vangelo di Matteo, 25), infatti nel testo ben si comprende l'evoluzione semantica del termine: i talenti, di cui si parla nella parabola, affidati dal padrone ai suoi servi, sono simbolicamente i doni che Dio dà agli uomini.

Il significato della parola "talento" è stato fonte di analisi da parte di diversi studiosi, nel lavoro *What is the meaning of talent in the world of work?* (Gallardo, Gallardo et al., 2013) è stata studiata l'origine etimologica del termine partendo dal mondo greco (*tàlanton*) e latino (*talentum*). Una serie di sviluppi linguistici hanno, quindi, contraddistinto l'evoluzione del termine, anche se già in greco antico si situavano, nella stessa area semantica del vocabolo *τἀλέντο*, numerose parole che anticipavano la concezione moderna del termine: accanto all'idea di *bilancia* e di *peso*, vi erano quelle di *destino* e di *armonia* (collegate all'idea di *bilancia*), poi quelle di *fortuna* e di *tesoro* (del resto la grande quantità di denaro o il peso in oro/argento erano sinonimo di tesoro). Poi si passò al concetto di *peso sostenibile* (in senso letterale) o di *peso insostenibile* (in senso figurato, come sinonimo di gravoso). Il richiamo alla parabola evangelica (*Parabola dei talenti*, in *Vangelo secondo Matteo*, XXV, 14-30) connota ulteriormente il termine facendogli acquisire una valenza etico-formativa.

Nel corso dei secoli, il termine talento ha cambiato il suo significato, fino ad arrivare verso gli anni Sessanta del Novecento ad una forte sinonimia con il termine *genio*. Per esempio, in un dizionario enciclopedico di pedagogia

della fine degli anni Sessanta, la voce “talento”, rimanda a “genio” e a “superdotato”, si legge infatti: «il concetto si va limitando a quei soggetti che possiedono delle capacità intellettive eccezionali, e non corrisponde più a soggetti eccezionali in altre attitudini come musica, pittura, meccanica [...]» (Dizionario Enciclopedico di pedagogia, 1969, vol. 4, p. 468).

Oggi, nell’accezione comune, lo si adotta per indicare l’attitudine a far bene qualcosa con facilità oppure utilizzando, in proporzione, meno tempo rispetto alla norma.

Si legge nel *Vocabolario della lingua Italiana Treccani*, tale definizione: «ingegno, predisposizione, capacità e doti intellettuali rilevanti, specialmente in quanto naturali e intese a particolari attività», infatti la nozione *popolare* di talento viene comunemente riportata ad un campo semantico nel quale figurano i seguenti termini: ‘vocazione’, ‘disposizione’, ‘inclinazione’, ‘attitudine’, un po’ tutti volti verso una concezione innatistica del talento.

Pur nella sua polisemia, con il termine *talento* si definisce solitamente un’attitudine evidente di un soggetto, che gli permette di manifestare delle abilità numericamente elevate in un definito campo conoscitivo o in precise attività, all’interno di una dimensione temporale determinata che ne configura lo stesso significato (Cinque, 2013, p. 49). Pertanto il *vero* talento è costituito da abilità, da disposizioni e da motivazioni, ma anche dalla creatività. Del resto i moderni studi neurofisiologici hanno confermato che esisterebbe una specifica area cerebrale nella quale avrebbe sede il talento: è il cosiddetto cervello antico, cioè l’area limbica, detta anche “zona solare”, che non solo è la sede del talento, ma è anche il luogo dove si accende la scintilla della creatività (Coyle, 2009).

Per Michaels, Handfield-Jones e Axelrod (2001) il talento è la somma delle capacità di una persona, è l’insieme di doni, di abilità, di conoscenza, di esperienza, di intelligenza, di giudizio, di attitudine e di carattere, inoltre include al suo interno anche la capacità di imparare e di crescere (p.XII)¹.

Tognon sottolinea la complessità della definizione di talento, in quanto «non è opportuno separare l’analisi delle doti personali da un’idea complessiva di società. Ogni democrazia risponde sempre a regole mutevoli, tali per cui le doti o le attività che sono apprezzate in una particolare società cambiano con il passare del tempo, al punto che non si può attribuire a nessuna di esse un valore morale certo o un valore economico garantito. Ci sono abilità che un tempo erano molto apprezzate e a cui oggi nessuno ambisce» (Tognon, 2016, pp. 65-66).

Lo stesso Howe (1993), che ha condotto diversi studi sul modo in cui i soggetti riescono ad conseguire delle capacità fuori dal comune, invita ad essere cauti nell’adottare le etichette di “dotati”, “creativi” oppure “di talento”, se si pensa che esse possano identificare in maniera assoluta delle “qualità innate” attraverso le quali si vogliono giustificare certi comportamenti oppure prevedere in anticipo lo sviluppo di certe abilità individuate (Howe, 1993, p. 40ss.).

Risulta chiaro che due sono le prospettive che racchiudono il significato di “talento”: da un alto c’è chi lo considera come una *dote ricevuta* ed innata, per la quale non è necessario far altro che registrarla, infatti sono in molti a ritenere il talento come un dono (*gift*), se non divino, un dono della natura, su cui possono influire anche l’impegno e lo sforzo personale, ma solo fino ad un certo pun-

1 «The talent is the sum of a person’s abilities – his or her intrinsic gifts, skills, knowledge, experience, intelligence, judgment, attitude, character, and drive. It also includes his or her ability to learn and grow» (Michaels, Handfield-Jones & Axelrod, 2001, p.XII):

to, l'idea è che vi sia una componente innata, in cui la memoria di lavoro svolge un ruolo basilare e su cui nulla può l'esercizio (Gladwell, 2010). Dall'altro lato c'è chi intende considerare il talento un *potenziale*, ossia una predisposizione che deve essere attivamente ed opportunamente supportata, infatti secondo questa prospettiva la performance eccellente o geniale viene attribuita soprattutto all'impegno profuso nel raggiungere risultati sempre più elevati, per tale prospettiva la genialità emerge da un apprendistato continuo. Se si volesse essenzializzare il concetto, si potrebbe parlare di un approccio *soggettivo* (il primo) e di un approccio *oggettivo* (il secondo).

È palese che a seconda della prospettiva di riferimento, varia anche l'investimento formativo, infatti la tanto decantata responsabilità educativa, nel primo caso, risulterebbe poco determinante.

In questi ultimi decenni però gli studi compiuti hanno superato questa visione dicotomica: secondo Colvin (2009) la *teoria del talento naturale* è abbastanza dubbia, infatti le ultime ricerche che hanno preso in considerazione le performance eccezionali in diversi ambienti (nel campo della musica, della chirurgia, ecc.) sembrano rilevare che vi è una certa difficoltà a sostenere scientificamente la presenza di specifiche capacità innate (Colvin, 2009, pp.13-16). Insomma, non è stata ancora dimostrata l'esistenza di geni portatori di talenti specifici, tali da giustificare la loro presenza innata. Il grande Wolfgang Amadeus Mozart, per tutti esempio del genio per natura, è stato, in realtà, sottoposto da suo padre ad un intensivo e faticoso esercizio musicale per raggiungere determinati obiettivi ed i suoi stessi prodigiosi spartiti spesso richiedevano correzioni, revisioni e talvolta rielaborazioni.

Oggi il tema del talento è dibattuto in vari ambiti, non ultimo quello televisivo (per citare i *Talent show*), però in ambito educativo/formativo, il talento e l'eccellenza trovano il loro caposaldo in una singolare attitudine o in uno spiccato interesse che un soggetto ha o può avere (Björkman et al., 2013). A scuola, per esempio, un alunno potrebbe dimostrare una particolare capacità frutto di un'attitudine efficacemente coltivata con l'aiuto dei docenti e sostenuta da un interesse autentico. Tale dote/talento potrebbe costituire la principale fonte di motivazione per le future attività didattico-educative e il campo di sviluppo prossimale. Il "particolare" compito del docente sarà scoprire questa singolare possibilità di eccellenza personale nell'alunno, valorizzarla e condividerla con tutto il gruppo classe.

1. La scuola dei talenti: possibili prospettive

Una delle accuse che viene rivolta ai docenti dell'odierna scuola è quella relativa all'incapacità di far emergere i talenti, cioè le vere doti degli studenti. Questo fenomeno è in controtendenza con le richieste della società attuale ossessionata dalla ricerca di un *certo* talento, frutto di un multiforme insieme di attitudini che aprono la strada verso il successo, espressione di quella specializzazione frammentata, che è data dal possesso di tecniche e di risorse immediatamente utilizzabili. La società attuale è alla ricerca spasmodica di talenti, talvolta effimeri, ma che si ritiene debbano essere visibili, veloci, ostentati, una sorta di *habitus* con cui presentarsi al mondo. Tale prospettiva è lontana dall'interpretazione pedagogica che vede nel talento un'espressione di rivoluzione culturale che, allo stesso tempo, vuole scoprire e realizzare ogni singolo soggetto, valorizzandolo e perfezionandolo, lasciandolo libero di esprimere tutto il suo potenziale, cosa ben diversa dalla ricerca ansiogena e al limite del patologico della fama, dell'esibizione di tutto e a qualunque costo.

Il compito della Scuola del terzo millennio sarà quello di assicurare ai propri studenti un pieno sviluppo del loro potenziale di apprendimento, insieme alla concreta possibilità di orientare le conoscenze, le abilità e le competenze verso l'esercizio dei talenti (Margiotta, 2016).

Afferma Margiotta «soltanto “entrando dentro” (e non ponendosi di fronte: in una posizione falsamente illuministica) la fitta trama dei saperi e dei problemi socioculturali del proprio ambiente di vita è possibile corredare il curricolo di conoscenze ed esperienze dirette, problematiche, plurali, mobili, e trasformarle in competenze» (Margiotta, 2016, p.15).

Lo stesso Margiotta, che da anni fornisce il suo apporto scientifico al tema dei talenti (basti pensare per esempio a *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, scritto dal pedagogista più di vent'anni fa, nel 1997), sottolinea, nell'articolo dal titolo *Una “buona scuola” potrà generare una “scuola dei talenti”?*, che la *mission* della scuola dei talenti sia quella di offrire dei percorsi integrati di istruzione e di formazione, «caratterizzati da una prospettiva internazionale e globale, da una cura continua e preventiva dei talenti individuali e da un ethos orientato a coltivare l'integrità e l'equilibrio dello sviluppo personale, in dialogo con i diversi backgrounds culturali di provenienza, e con gli ambiziosi obiettivi di apprendimento perseguiti» (Ivi, p.17).

La prospettiva pedagogica-didattica della scuola dei talenti è ampia ed articolata, in quanto ogni aspetto viene ad essere valorizzato. Essa è una prospettiva di vasto respiro che va dallo sviluppo di elevati standard internazionali nell'insegnamento e nell'apprendimento, al progresso di un approccio internazionale e globale sia nell'insegnamento che nell'apprendimento. Ma tale prospettiva mira essenzialmente a sviluppare la formazione del carattere, senza trascurare gli ideali ed i valori, stimolando negli studenti lo spirito di iniziativa e la curiosità per la ricerca e l'innovazione.

È chiaro che, alla luce di una tale prospettiva, in ogni studente sono presenti qualità e risorse inimmaginabili, che in ogni momento potrebbero dar vita ad espressioni e a manifestazioni originali. La scuola «produce e sviluppa i talenti dell'allievo, se punta a costruire padronanze offrendo cioè loro la possibilità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e di adattamento» (Margiotta, 1997, p. 44). Pertanto è importante che ciascun docente stimoli l'alunno affinché egli possa ottenere il pieno raggiungimento della sua *eccellenza*. Da qui la necessità di una *valutazione personalizzata* delle competenze che implica non solo una differenziazione dei percorsi di apprendimento, ma anche una diversificazione dei traguardi.

Personalizzare vuol dire, infatti, ottenere che ciascun soggetto cresca in armonia con ciò che egli è, si realizzi, raggiungendo «l'eccellenza che gli è propria» (La Marca, 2013, p.13).

Claudia Montedoro utilizza i termini *individualizzazione* e *personalizzazione* come fossero sinonimi, in quanto un percorso di apprendimento dovrebbe essere personalizzato secondo le specifiche caratteristiche degli studenti, formalizzato attraverso un'intesa, monitorato per tutta la durata del percorso ed in grado di aumentare le *competenze di base, trasversali e specifiche* di ogni studente (Montedoro, 2001).

Ogni potenzialità umana ha bisogno di condizioni particolari per potersi esprimere. Se per potenzialità si intendono i *talenti* che i genitori, i docenti, gli educatori hanno la responsabilità di aiutare a sviluppare, allora è evidente che risultano essere fondamentali e basilari gli stimoli e, di conseguenza, il giusto ambiente in cui questa crescita possa trovare compimento.

Marco Guspini, studioso di apprendimento degli adulti, considera la *persona-*

lizzazione come la valorizzazione del potenziale che ciascuno può esprimere, attraverso una integrale condivisione, una partecipazione empatica all'intero processo di sviluppo, una relazione collaborativa e per nulla competitiva (Guspini, 2005). Secondo Guspini, *personalizzare* significa avvalersi di un vasto gruppo di strategie che offrono la possibilità di valorizzare la storia di ciascuno, le diverse intelligenze, le emozioni e le competenze che caratterizzano ogni soggetto, affinché possa raggiungere una forma di eccellenza cognitiva che sviluppi nel migliore dei modi possibili le proprie capacità ed i propri *talenti* (Guspini, 2008).

Appare chiaro, quindi, che non è sbagliato considerare i *talenti* sia come un patrimonio individuale conferito dalla natura, sia come il risultato di un percorso di sviluppo (Cinque, 2013).

Il *talento* rispetto al *genio* è più poliedrico e molteplice e si consolida migliorando le proprie capacità. Questo aspetto è predominante all'interno della società delle competenze, oggi, infatti, nel campo lavorativo è stato raggiunto un livello di sofisticazione tale da richiedere da una parte una profonda specializzazione e dall'altra una cultura inter e multi-disciplinare. Del resto l'assemblaggio di queste due dimensioni richiede un tale sforzo di attenzione e di flessibilità che solo i soggetti di talento riescono a sostenere.

Per Irene Tinagli (2008) il talento è come un contenitore che racchiude tutte le seguenti caratteristiche:

1. La *conoscenza*: serve un'istruzione di qualità e occorrono docenti in grado di trasmetterla;
2. La *specializzazione*: per la complessità del livello di padronanza di una materia è necessaria la specializzazione;
3. L'*interdisciplinarietà*: serve una cultura di base poliedrica: umanistica-artistica e scientifica, filosofica e tecnica come base per lo sviluppo del talento che è operativo, ma al tempo stesso relazionale;
4. La *mobilità*: questo fenomeno non riguarda solo ristrette élite di artisti e di scienziati, ma intere schiere di giovani (e meno giovani) attivi nei campi
5. Più diversi, dall'arte all'informatica, del design all'ingegneria, dalla musica all'economia;
6. La *cultura cosmopolita e l'orientamento internazionale*: le numerose occasioni di studio e di lavoro all'estero, da un lato, e la diffusione delle tecnologie di comunicazione, dall'altro, hanno agevolato queste tendenze.

2. La Deliberate Practice per formare il talento

Ne consegue che il talento è, quindi, il risultato di seri studi e di una pratica costante. In questo modo il soggetto sviluppando le strategie per migliorare la propria prestazione, arriva a controllarla ed adattarla alle situazioni.

A sostegno di questa tesi, Daniel Coyle ha condotto uno studio, basato su ricerche neurologiche, con il quale ha individuato le basi fisiologiche del talento nella guaina mielinica. La mielina è un polimero proteico – lipidico che il cervello sviluppa per isolare i percorsi neurali in modo da evitare le dispersioni. La ripetizione di un esercizio o di un compito stimola la produzione di mielina sullo stesso percorso neurale, che diventa così più efficiente (Coyle, 2009). Ogni soggetto possiede, quindi, uno o più talenti che possono essere sviluppati e migliorati.

The Talent Code, il libro di Daniel Coyle, è di certo una delle idee più innovative emersa dal mondo dell'istruzione negli ultimi decenni, è la sintesi di maggior successo di una teoria sviluppata inizialmente da Anders Ericsson e attualmente

seguita da diversi psicologi, specialmente negli Stati Uniti. Ericsson, uno psicologo di origine svedese, che nel 1993 pubblicò *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, afferma con determinazione, che se vale la pena imparare una cosa, devi impararla con impegno (Ericsson, Krampe, Tesch-Rome, 1993). In questo senso, lo psicologo è il promotore dell'*Expert Performance Movement*, un movimento educativo che vede nella "pratica deliberata", la pratica cosciente e continua, la chiave di accesso per quello che viene chiamato *talento*. La tesi centrale è che l'esercizio, il *fare*, è molto più determinante dei geni nell'acquisizione di abilità complesse. Ciò che distingue un buon giocatore da un giocatore mediocre è la *pratica deliberata*, la pratica cosciente in cui l'esercizio continuo è accompagnato da uno sforzo concentrato. Per Ericsson il talento in qualche modo esiste, anche se è difficile dare una definizione precisa, ma senza la pratica, il talento comunque non può emergere.

La *pratica deliberata* è, quindi, un elemento chiave anche per il successo scolastico, per Roberto Trinchero «learning readiness e pratica deliberata sono elementi sinergici e complementari: lavorare sulla learning readiness crea le precondizioni per una buona pratica deliberata; la pratica deliberata aiuta a costruire automatismi su conoscenze, abilità/capacità, atteggiamenti, che costituiscono gli elementi di learning readiness per apprendimenti successivi» (Trinchero, 2015, p.61).

Pertanto Geoff Colvin e Daniel Coyle, non hanno fatto altro che seguire le orme di Ericsson. È consuetudine presentare, in difesa dell'importanza della dotazione genetica, il caso del giovane Mozart. Ma Ericsson osserva che Mozart ha scritto il primo concerto che può essere considerato un'opera d'arte quando aveva 21 anni, cioè quando praticava la musica da 10 anni. Qui sta la chiave del suo successo, in questi 10 anni di *pratica deliberata*.

Il libro di Daniel Coyle, *The Talent Code*, tradotto con il titolo *Le chiavi del talento*, descrive dei diversi casi di *pratica intensiva*, che ha raccolto in tutto il mondo, con risultati apparentemente miracolosi. Ciò che scopre più e più volte è che il genio si basa su una pratica intensa, sia nel tennis, nel rock o nella fisica quantistica. La congiunzione tra pratica intensa e motivazione è la via del genio.

3. Come si può valorizzare il talento?

Valorizzare il talento attraverso la formazione si può, perché il talento è una potenzialità realizzata, presente in ogni soggetto, che ha bisogno della volontà del singolo e di un contesto fertile per poter essere espresso, sviluppato e valorizzato. Intorno al talento ci sono due principali orientamenti educativi e formativi. Da un lato, un'*educazione compensativa*, con la quale si cerca di migliorare le aree in cui la persona presenta più carenze per uniformare il livello. Dall'altro lato, negli ultimi anni è diventato prevalente l'orientamento che vede la valorizzazione del talento come un modo per influenzare positivamente anche le aree che necessitano di miglioramento. Un modello educativo fondato sulla valorizzazione del talento aiuta il soggetto a prendere delle decisioni, aumenta l'efficacia nella performance ed incrementa la convinzione di avere la possibilità e la capacità di raggiungere gli obiettivi prefissi. In questo processo assume un ruolo centrale la scuola, vista come il luogo in cui si aiuta il soggetto a formarsi, a costruire il proprio progetto esistenziale, individuale e sociale.

Spetta al sistema educativo il compito di creare le condizioni per far emergere i *talenti personali*: è all'interno delle aule scolastiche che le nuove generazioni hanno la possibilità di misurarsi con la realtà, di confrontarsi con gli altri, di rico-

noscere i propri limiti e le proprie potenzialità, attraverso lo sviluppo di competenze.

L'acquisizione delle competenze è oggi un momento determinante del processo di formazione che si concretizza con comportamenti e conoscenze che sono osservabili e valutabili (Biagioli, 2003). Per questo è necessario realizzare dei percorsi formativi che vadano oltre le tradizionali metodologie didattiche.

Oggi, per la piena realizzazione della società delle competenze è importante puntare sulla formazione dei talenti attraverso la valorizzazione delle *capacitazioni* (Margiotta, 2014), un modello di welfare universalistico, ma nel contempo selettivo, capace di guardare ai soggetti non come portatori di bisogni tutti uguali, ma come "individui", con proprie "differenze" e "singolarità", soggetti portatori di necessità *ad hoc* in uno scenario di equità, di merito e di cooperazione (Margiotta, 2015, p.143).

Infatti il *merito* viene sottolineato anche dalla *parabola evangelica*: è "vincente" e viene lodato, non chi li "sotterra" conservandoli, ma chi accetta il rischio di utilizzarli e farli "fruttare", impegnandosi e coltivando i talenti.

Si avverte con sempre maggiore insistenza la necessità per la scuola di superare modelli standardizzati di certificazione dei talenti, attraverso un insegnamento personalizzato che sappia offrire ad ogni studente l'opportunità di scoprire e valorizzare le proprie attitudini personali.

Questa visione è vera non solo in ambito scolastico, ma anche in quello lavorativo (Guthridge, McPherson & Wolf, 2008), infatti se negli anni passati le aziende private facevano a gara per assicurarsi i talenti migliori: la cosiddetta "*guerra dei talenti*" (Chambers et al., 1998)², oggi invece le politiche aziendali sono cambiate e si è compreso che si è competitivi se a tutti i lavoratori viene offerta la possibilità di valorizzare le proprie potenzialità.

Il *mentoring* e la personalizzazione sono oggi le linee guida di molte realtà lavorative (Cinque, 2013), anche se è difficile attuare pienamente questo cambiamento, cioè passare da mera "retorica" del merito e del talento ad una vera accezione non competitiva della complessa trama che tesse insieme la predisposizione, la volontà, la libertà e la responsabilità che rappresentano il presupposto della valorizzazione del talento e del riconoscimento del merito.

Conclusione

Nella *società delle competenze* è necessario che per riconoscere e valorizzare il merito vi siano delle categorie differenziate che sappiano riconoscere a ciascuno il valore delle scelte compiute, rispettando la libertà personale da cui sono sorte e valutando con oggettività il contributo reale ed effettivo dato per il raggiungimento del bene comune (Rodríguez-Moreno, Serreri & Del Cimmuto, 2010).

Come sottolineava Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, nel 1997: «In un mondo in continua trasformazione, in cui l'innovazione sociale ed economica

2 Il termine "War for talent" (Guerra dei Talenti) venne introdotto nel 1997, da 3 consulenti di McKinsey: Michaels, Handfield-Jones e Axelrod. Con questo termine si indica il fenomeno di grandissima competizione tra le imprese per arruolare e trattenere quei talenti ossia quelle risorse umane in grado di rappresentare velocemente un vantaggio competitivo per le aziende che li assumono.

sembra essere una delle principali forze motrici, si deve dare senza dubbio un posto speciale alle doti dell'immaginazione e della creatività, le manifestazioni più chiare della libertà umana, che possono subire il rischio di una certa standardizzazione del comportamento individuale. Il ventunesimo secolo ha bisogno di questa varietà di talenti e di personalità» (Delors, 1997, p. 88).

Appare chiaro come il talento sia anche il risultato di un processo di *costruzione sociale* attraverso il quale esso viene "riconosciuto"; pertanto in ambito economico, le capacità straordinarie di un soggetto rappresentano sia un vantaggio per lo stesso, sia un'occasione di sviluppo per la società in cui opera.

I concetti di capitale umano e di meritocrazia scaturiscono da questo discorso, pertanto è importante valorizzare il "talento" attraverso varie aree di azione:

Un'area socio-politica, che riguarda tutte le strategie politiche per il riconoscimento del merito e tutte le iniziative per la valorizzazione del talento (premi, percorsi), nonché gli investimenti per la ricerca;

Un'area di ricerca, che sappia organizzare e strutturare gli strumenti per l'identificazione del talento e la valutazione del merito;

Un'area operativa che si preoccupi della produzione del talento (il riferimento è soprattutto alla scuola e all'università), e poi del suo utilizzo (ovviamente, in questo caso, il riferimento è all'ambito lavorativo sia pubblico che privato).

Dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale, dalle ricerche sul campo, dai progetti sperimentati si manifesta sempre più la consapevolezza che il talento richiede anche la capacità di essere impresari di se stessi, di saper valorizzare il proprio talento e di fare le scelte opportune. È il prodotto di un adeguato accoppiamento tra il successo personale ed il successo professionale, tra la predisposizione e la volontà, tra la libertà e la responsabilità (Meyers, van Woerkom, Dries, 2013). Senza però trascurare quanto sia determinante la presenza di figure di riferimento: genitori, docenti, educatori, allenatori e mentori.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1969). *Dizionario Enciclopedico di pedagogia*. Torino: SAIE, vol. 4.
- Benetton M. (2008). Persone di talento, meritevoli, eccellenti a scuola: la visione pedagogica per la prassi didattica. *Studium Educationis*, 2, 21-40.
- Björkman I., Ehrnrooth M., Mäkelä K., Smale A., Sumelius J. (2013). Talent or not? Employee reactions to talent identification. *Human Resource Management*, 52, 2, 195-214.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Chambers, E., Foulon, M., Handfield-Jones, H., Hankin, S., Michaels III, E. (1998). The war for talent. *The McKinsey Quarterly* 3, 44-57.
- Clarke R. (2002). *Supercervelli. Dai superdotati ai geni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Coyle, D. (2009). *The Talent Code: Greatness isn't born. It's grown. Here's how*. New York: Bantam Book
- Colvin G. (2009). *La trappola del talento*. Milano: Rizzoli
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando editore.
- Gallardo-Gallardo E., Dries N., González-Cruz, T.F. (2013). What is the meaning of 'talent' in the world of work? *Human Resource Management Review*, 23, 4, 290-300.
- Gladwell M. (2010). *Fuoriclasse. Storia naturale del successo*. Milano: Mondadori.
- Guspini, M. (Eds.) (2005). *Personalizzare l'apprendimento in ambito EdA*. Roma: Anicia.
- Guspini, M. (Eds.) (2008). *Complex Learning Learning Community*, Roma.

- Guthridge, M., McPherson, J. R. & Wolf, W. J., (2008). *Upgrading talent. A downturn can give smart companies a chance to upgrade their talent*. The McKinsey Quarterly, December.
- Howe M.J.A. (1993). *Bambini dotati. Le radici psicologiche del talento*. Milano: Raffaello Cortina.
- La Marca, A. (2013). Prefazione. In M. Cinque. *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 13-14.
- Margiotta, U. (Eds.) (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando editore.
- Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In G. Alessandrini (Eds.). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2016). "Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"?". *Scienze e Ricerche*, 23, 15-17.
- Meyers M.C., van Woerkom M., Dries N. (2013), Talent – Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*, 23, 4, 305-321.
- Michaels, E., Handfield- Jones, H., Axelrod, B. (2001). *The war for talent*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Montedoro, C. (2001). *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavan, A. (2008). *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*. Roma: Armando Editore.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. In K.A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.). (pp. 609-620). New York: Elsevier.
- Rodríguez-Moreno, M.L., Serreri, P. & Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Tinagli, I. (2008). *Talento da svendere*. Torino: Einaudi.
- Tognon G. (2016). *La democrazia del merito*. Roma: Salerno editrice.
- Trincherò, R. (2015). Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 3, 15, 52-66.

Il talento capacitante in Industry 4.0

The capacitating talent in Industry 4.0

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

ABSTRACT

Industry 4.0 spinge i lavoratori più dinamici a innovare attraverso la messa in azione della creatività e della conoscenza generativa. Il processo di trasformazione/produzione oggi è mediato dalla tecnologia e robotica. Questo processo influenza lo stesso sviluppo professionale e identitario del lavoratore. Il saggio rende evidenza come il talento nei contesti di industry 4.0 nasca dall'incrocio di due dimensioni: la pratica, intesa come impegno ed esercizio continuo e la dimensione capacitante del contesto lavorativo che rappresenta la possibilità per il lavoratore di esprimere la creatività, la affettività e la produzione di soluzioni inedite. Il talento diventa un costruito multimodale in cui l'esercizio della pratica lavorativa esprime il comprendere, l'esplorare, il valutare la libertà di realizzare e partecipare nei nuovi network digitali. Queste dimensioni in industry 4.0 trasformano il fare in un processo di significazione e realizzazione progettuale, capace di coinvolgere il contesto in cui si opera attraverso l'agency.

Industry 4.0 makes the more dynamic workers innovate by getting into action creativity and generative knowledge. The transformation/production process is mediated by technology and robotics nowadays. This process influences both the worker professional and identity process construction. The essay highlights how talent within industry 4.0 contexts grow out from two different dimensions crossing: practice, as continuous engagement and exercise and environment capability within working context, as a possibility to promote creativity, affectivity and unpublished solution creation, made by the workplace. So talent becomes a multimodal construct in which work practice exercise is the expression of understanding, exploring, evaluation of both freedom to achieve and take part in digital networks. These dimensions in Industry 4.0 turn the "to do" in a signification and project realization process, able to involve through agency the real operative context.

KEYWORDS

Industry 4.0, Competence, Talent, Learning and Development.
Industria 4.0, Competenze, Talento, Apprendimento e Sviluppo.

1. Industry 4.0 e la affermazione di nuove interdipendenze autogovernanti alla base del valore

La quarta rivoluzione industriale rappresenta una nuova idea di fabbrica intelligente in cui gli operatori, le macchine, i sistemi di controllo e i prodotti sono in grado di comunicare e interagire in tempo reale grazie ad una rete distribuita di intelligenza. La vecchia fabbrica fordista si trasforma in un ambiente caratterizzato da quell' "internet-delle-cose" in grado di semplificare e razionalizzare il lavoro nei suoi processi sempre più modulabili e personalizzabili. I nuovi modelli organizzativi risultano così caratterizzati dalla presenza di una tecnologia produttiva pensata come un costruito sociale e la cui definizione come artefatto è precedente a qualsiasi effetto sociale (Winn e Katz, 1997). In questa nuova sintesi di azione e produzione la tecnologia partecipa pienamente dell'ordine culturale, simbolico, ontologico, e assiologico" (Lévy, 1997) di un sistema lavorativo in cui i processi di qualificazione dell'apprendimento affermano la necessità di una forte etica della comunicazione e della relazione. Se, come scrive Fabris (2006, p. 32) «comunicare è aprire uno spazio comune fra gli interlocutori» e l'inderogabilità della comunicazione, senza cui nell'industria 4.0 non c'è produzione di valore, impone la costruzione partecipata e il rispetto da parte di tutti gli attori di uno «spazio comune» di dialogo e partecipazione anche in fabbrica. Per questo nei contesti lavorativi dell'economia digitale ancora prima che il semplice produrre il lavoratore deve essere in grado di «argomentare» pena la crisi della condizione strutturale della persona stessa nella complessità sistemica in cui essa si trova a operare (Shook, Knickrehm, 2016).

La crescita della complessità¹ nei nuovi sistemi di produzione mette sotto pressione le soluzioni organizzative e lavorative pre-digitali e fordiste (Rullani, 2018). Tale processo è reso evidente dallo sviluppo di estesi sistemi autogovernati che mettono in rete robot, sensori delle reti IoT (Internet of Things), algoritmi di apprendimento, collegamenti via Cloud, data analysis: questi fattori infatti rendono gestibili in modo automatico quei problemi di bassa e media complessità che in precedenza richiedevano l'intervento dell'uomo. Questo tipo di complessità non genera solo la perdita di controllo ma ha anche un effetto propulsivo perché spinge gli attori più dinamici, liberati da processi più di routine, a innovare attraverso la messa in azione della creatività propria della conoscenza generativa: quest'ultima, grazie alla condivisione resa possibile dalla comunicazione e interazione in rete può essere prodotta a costi più bassi e può essere alimentata in rete dall'interazione dei lavoratori in modo collaborativo. Floridi (2017) descrive queste nuove dinamiche relazionali dei processi industriali 4.0 come espressione della *digital ubiquity* la quale consente al lavoratore di muoversi dentro uno spazio interattivo, connettivo e concettuale sempre diverso²: questo accesso continuo alle metareti e alle risorse digitalizzate mette a disposizione del lavoratore infinite risorse che permettono di elaborare continue opportunità di scelte per l'azione.

In sintesi queste nuove tecnologie produttive hanno un crescente impatto sul

- 1 La complessità è qui intesa come somma logica di varietà, variabilità (nel tempo), interdipendenza e indeterminazione.
- 2 I dispositivi (sensori, attuatori, effettori, ecc.) alla base della quarta rivoluzione industriale sono in grado di rappresentare in forma digitale tutti gli eventi e le variabili ambientali che possono influenzare gli oggetti in cui sono inseriti (Acatech, 2011).

modo di lavorare ma anche sulla dimensione culturale del lavoro e quindi sull'idea di che cosa sia il lavoro e con quale idea si debba lavorare e partecipare in una socialità densa e estesa oltre i confini della stessa fabbrica (Alesandrini, 2017).

2. Robotica e IA: nuovi impatti sulla tras-formazione del lavoro e dei processi di apprendimento

L'attuale sviluppo economico e tecnologico cambia il senso del legame tra lavoro e identità che nel passato ha portato a pensare l'uomo come soggettività collegata a ciò quello che faceva o produceva e quindi in termini di funzione sociale connessa al ruolo che assumeva nel mondo del lavoro. I nuovi sistemi tecnologici possono rappresentare una occasione per togliere l'uomo dalla mono-dimensionalità sociale e dal funzionalismo produttivo del passato nella misura in cui saranno in grado di esprimere trame sociali multilivello capaci di intrecciare e dare senso progettuale e realizzativo a linguaggi, culture, esperienze, idee, sentimenti e relazioni umane centrate su una idea di sviluppo umano e non più solo economico (Seghezzi, 2016). Nessuno sarà solo il suo lavoro ma potremmo essere la vita che condividiamo con gli altri a partire dalla progettualità e identità che esprimiamo. Le potenzialità dei nuovi sistemi AI (intelligenza artificiale) ci consentono infatti di qualificare il nostro modo di pensare (Varela, 1996), di appartenere, di progettare a partire dal moltiplicarsi di ambienti e dispositivi che interagiranno con noi.

Questa moltiplicazione di ambienti tecnologici a base interattiva ha trasformato (Rossi, 2016) il risultato del processo di produzione da semplice artefatto materiale (realizzato dal prolungamento dei sensi e degli arti) in artefatto concettuale (realizzato con il prolungamento della mente). L'ambiente di lavoro risulta caratterizzato da un convergenza dei codici verso il digitale (Jenkins, 2007) che rende possibile l'integrazione di più linguaggi (grafo-verbale, iconico, ecc.) in un'unica piattaforma (Rivoltella, 2014) che riformula l'attuale modo di strutturare il sapere organizzativo e individuale (soprattutto dei saperi che vengono impiegati nella produzione e nella relazione tra persone e istituzioni).

Partendo da queste nuove evidenze processuali, in termini di apprendimento organizzativo, la quarta rivoluzione industriale esprime un modello di cognizione distribuita in cui gli artefatti cognitivi diventano dispositivi tangibili esterni con i quali superare i limiti della capacità di elaborazione simbolica della mente di ciascun lavoratore. L'attività cognitiva non è più solo caratterizzata come nel passato da processi connessi alla messa in azione di strutture di saperi interni ma è distribuita tra la persona e l'ambiente esterno, inclusi quegli artefatti di cui il lavoratore si serve nella sua interazione con i dispositivi digitali e robotici.

Il sapere in azione del lavoratore non interviene solo sugli strumenti che realizzano un fare ma anche sugli artefatti prodotti dall'interazione uomo-macchina: sono questi che interagiscono con le modalità necessarie per eseguire un dato compito e sui processi che connettono l'esperienza alla concettualizzazione di regole e modelli d'azione dinamici ad alto valore euristico. È da questo processo che si rende evidente l'importanza per i nuovi lavori dell'attività di previsione: prevedere cosa succederà in quanto non dato nell'azione iniziale. In termini di competenza la scelta di attivazione da parte del lavoratore delle risorse per l'azione non è come in passato un processo prevedibile e conosciuto. Oggi chi lavora con le tecnologie robotiche non possiede come nel fordismo l'algoritmo risolutivo dell'azione/prodotto finale ma lo costruisce tramite successive simula-

zioni/interazioni con le macchine, in modo divergente e vicariante per prevedere lo step successivo (Sibilio, 2014). L'agire lavorativo per questa ragione non realizza e finalizza il suo processo nella produzione in modo statico ma dinamico in quanto l'artefatto digitale o concettuale prodotto non assume passivamente l'azione dello lavoratore ma ne promuove l'interazione, il dialogo e il confronto continuo. Contrariamente al passato oggi il lavoratore non esamina al termine della sua azione solamente il prodotto realizzato ma piuttosto la risposta dell'artefatto alla sua azione generando così un processo ricorsivo continuo. Questo tipo di processo permette al lavoratore di costruire rapidamente e senza soluzione di continuità rappresentazioni differenti, ma tra loro molto vicine, dei concetti/oggetti elaborati e quindi dei prodotti realizzabili. Questo nuovo *morphing* tra esperienza e conoscenza mediato dalla tecnologia accompagna il lavoratore durante il processo di generalizzazione/contestualizzazione della conoscenza in azione (Rossi, 2016) finendo, attraverso la pratica, per influenzarne lo stesso sviluppo professionale e identitario.

La fabbrica Industry 4.0 diventa così un ambiente non più caratterizzato da processualità lineare a interazione sequenziale ma piuttosto da un multiverso tecnologico dove agenti individuali e collettivi misurano nuove identità e traiettorie non lineari di apprendimento in grado di generare innovazione creativa e partecipata. L'innovazione diviene oggi così la derivata prima della rete di relazioni e delle strutture che definiscono il dominio cognitivo nel quale il lavoratore agisce: sono esse che riportano allo stesso lavoratore il senso emergente delle azioni fino a qualificarne le strutture interpretative. Questo processo proprio della nuova fabbrica produce una rinnovata soggettività connessa al poter mettere in azione un pensiero euristico in grado di generare un'idea "giusta" del proprio lavoro e di realizzare il lavoro alla luce di questa idea.

3. Verso una nuova sintesi tra praxis e poiesis

Il lavoro 4.0 è caratterizzato da un'attività collaborativa che anima il lavoro cognitivo, in cui non è facile distinguere, relativamente al risultato, i singoli apporti individuali mediati dal linguaggio digitale in termini di creatività, iniziativa, agentività. Il lavoro non è quindi solo un atto performativo ma anche un atto linguistico capace di trasformare e costruire l'uomo (Meda, 2016). E questo mutamento riguarda innanzitutto il rapporto tra le rappresentazioni della coscienza e la loro oggettivazione fisica (Mari, 2018). Nel lavoro 4.0 questi due momenti non si presentano in momenti separati in quanto il mentale e la trasformazione sono distinguibili solo nell'unità del processo insieme linguistico e trasformatore dell'ambiente cooperativo della Smart Factory. Il passaggio dall'atto linguistico (digitale) alla sua «trasformazione» in «realtà fisica», accade nella rete dei processi produttivi e creativi in cui il "dire" è un "fare" tanto per ragioni tecnologiche che pratiche (efficienza produttiva). Nei nuovi ambienti del lavoro il "dire" è anche "fare" e l'agire poietico assume quello prassico³ tanto che possiamo affermare

3 *L'agire pratico (àpraxis)* ha il fine immanente all'azione, è, cioè, rappresentato dall'azione stessa che viene compiuta; anch'esso è guidato da un *ideale (il bene)* e può realizzarsi tramite una disposizione interiore (la *phronesis*), capacità di decisione prudente e consapevole; l'azione, cioè, viene compiuta per se stessa e per la sua in-

come la trasformazione del lavoro assuma una forma di praxis che non cancella né subordina la *poiesis* ma la sussume, incorpora, trasformando la macchina in qualcosa di diverso dal mero mezzo meccanico ed estraneo (strumento) di una “cristallizzata” realtà mentale, che il lavoro fordista (liberale, meccanico, salariato e servile) ha sempre cercato di fare (Mari, 2018). Precisamente la *praxis* sussume e incorpora “simbioticamente” la *poiesis* in un processo fisico-virtuale che concettualizza l’attività umana aumentando la distanza tra l’operare del soggetto sull’artefatto e l’intervento dell’artefatto sul mondo (Mari, 2018). Il lavoratore nella sua interazione con le macchine robotizzate agisce in base a dati che ricava da schermi e indicatori di strumenti digitali connessi in rete. La mediazione tra lo schermo e la manipolazione produttiva che avviene spesso su piattaforme cooperative è messa in atto dall’artefatto tecnologico che diviene un *boundary object* tra soggetto e l’oggetto da produrre (Rossi, 2016): il lavoratore attraverso l’interazione con la macchina produce artefatti digitali linguistici e performativi a cui si chiede non solo e non tanto di rappresentare il processo-prodotto, quanto di attivare un *come-se* ovvero un atto simulativo in grado di generare una realtà aumentata per cogliere le simmetrie e le diversità, per scoprire regole e modelli precedentemente solo assumibili e mai direttamente esperibili.

I robot e i sistemi dotati di IA consentono di attuare questi automatismi integrati che permettono al lavoratore sia di presidiare un campo esterno di interdipendenze che accadono simultaneamente in altri contesti lavorativi, sia di far fronte all’emergere di situazioni non previste (sempre che siano inquadrabili nel campo dei suoi codici di apprendimento).

Nella relazione uomo-macchina durante il lavoro si instaura così una co-costruzione di possibilità d’azione, determinata dall’insieme delle capacità e delle pratiche del lavoratore e degli elementi iscritti nella tecnologia. In tale dinamica di inter-retroazioni mediate dalla tecnologie risulta che l’intersezione degli ambienti di apprendimento e degli spazi di interazione multilivello generano un insieme di relazioni che creano strutture e relazioni per l’innovazione. Capacitare i nuovi ambienti di lavoro risulterà così collegato alla capacità agitiva e alla potenzialità creativa del lavoratore che si muove tra l’esistente altamente mutevole (senso di realtà) e l’assente auspicabile e consentito (senso di possibilità). In questa logica la competenza diventa capacitazione (Costa, 2016) ovvero libertà/possibilità di realizzare una propria progettualità a partire dal poter mettere in azione sia le risorse che i nuovi contesti produttivi e tecnologici offrono.

4. Nuove forme di competenza nascono dall’interdipendenza epistemica dei network lavorativi

La qualità e il senso del lavoro sono elementi intrinseci della motivazione, del «coinvolgimento» e dalla capacità di esprimere una compiuta capacità generativa

trinseca bontà e il suo compiersi rappresenta il raggiungimento del fine. È vero, però, che i giudizi emessi guidati dalle *phronêsis* possono essere errati, ma ciò che rende oggettivamente valida la *praxis* è l’agire preoccupati del bene e del meglio. In una società modellata sulla *poiesis*, l’agire è finalizzato al raggiungimento di risultati nel mondo, e, dunque, i soggetti sociali vengono ridotti ad oggetti di applicazione della manipolazione. *agire*, di cui è responsabile. Al contrario, in una società modellata sulla *praxis*, centrale non è la modificazione di stati di cose, ma l’orientamento

a base dei nuovi sistemici interdipendenti. Le nuove fabbriche si caratterizzano per essere contesti caratterizzati da *epistemic interdependence* (Puranam et al., 2012) in cui l'azione ottimale di ciascun agente dipende dalla predizione di quello che farà l'altro e tale da generare una interdipendenza sistemica tra loro. Data l'interdipendenza epistemica, affinché gli agenti possano coordinare le loro azioni, è necessario che essi posseggano conoscenza predittiva. La conoscenza predittiva a sua volta implica lo sviluppo di attività di elaborazione dell'informazione, comunicazione, apprendimento e processo decisionale congiunto. In questo processo la dimensione formativa si esplicita nella capacità del lavoratore di specializzare le proprie forme di apprendimento, da cui scaturisce nuova educazione e di cumularle tra loro, dando luogo a quella «intelligenza collettiva» (Levy, 1997) che rende disponibile il sapere e le competenze prodotte in un punto (dello spazio e del tempo) a quanti vogliono parteciparvi. L'intelligenza collettiva che nasce dalla divisione del lavoro cognitivo non risulta più lineare come nel periodo fordista ma si declina in più livelli o fasi. Come suggerisce Ziegler (2004) possiamo oggi pensare alle azioni lavorative come una "struttura di fase" che si forma da azioni create da una sequenza di azioni parziali che in momenti diversi creano l'azione vera e propria. Queste azioni si uniscono in azioni parallele o multiple connesse alle interdipendenze della rete potenziata (CPS e AI) formando nuovi schemi di azioni complessi. Questi schemi a loro volta richiedono capacità di affrontare gli effetti delle retroazioni e l'automonitoraggio per vedere se l'obiettivo è stato raggiunto. L'azione multilivello del lavoratore risulta così connessa alla capacità interpretativa e analitica ma anche alla capacità di iniziativa. Quest'ultima risulta legata sia al processo di *sensemaking* che l'interazione nella rete conferisce ai singoli utilizzatori, sia alla capacità degli ecosistemi cognitivi di governare e comprendere livelli crescenti di complessità usando l'intelligenza collettiva o sociale che esprimono.

Il lavoratore che auto-organizza, con le iniziative individuali, il suo contesto di produzione costruisce relazioni impegnative ed empatiche con altri soggetti che, in vario modo, possono diventare compagni di viaggio, nell'esplorazione comune del nuovo e del possibile. La rete digitale amplia, e non restringe, le possibilità di relazione, di scelta e di condivisione, anche perché sono proprio queste capacità che danno valore alla prestazione lavorativa e dunque al suo risultato. «La continuità prodotta dall'aggregazione incide sulla fluidità e dinamicità di funzionamento degli strumenti digitali e sulla velocità e quantità con cui vengono prodotti gli artefatti. Ciò permette di costruire rapidamente e senza soluzione di continuità rappresentazioni differenti, ma tra loro molto vicine, dei concetti/oggetti elaborati. Realizzano un ponte tra l'esperienza concreta e la generalizzazione della stessa, tra i vissuti e la riflessione sui vissuti. Tale ponte è formato dalle successive e molteplici rappresentazioni dello stesso concetto/oggetto le quali producono un *morphing* che accompagna il soggetto durante il processo di generalizzazione/contestualizzazione» (Rossi 2016, pp. 12-13).

dell'agire: il soggetto agente non è posto davanti ad un mondo di oggetti, ma *al proprio agire*, di cui è responsabile. L'*agire tecnico (poiesis)*, o produttivo, è guidato dall'idea (*eidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*techné*) operativa posseduta. L'azione in questo contesto è solo il mezzo necessario al raggiungimento del fine, ma non è il fine stesso; in questo caso infatti il fine è il prodotto, diverso dall'azione, il quale prodotto comincia ad esistere solo al termine dell'azione.

Lo spazio della conoscenza di questo nuovo sistema ad interconnessione generativa e dinamica risulta caratterizzata da “integratori evolutivi” che rappresentano i processi della cognizione (Margiotta, 2001):

- 1) Il primo, il *mapping process*, designa il processo di mappatura della realtà in virtù del quale ciascuno di noi (e ciascun lavoratore in particolare) sviluppa la sua conoscenza dichiarativa: il saper nominare le cose, il saper riconoscere i fenomeni, il saper codificare gli oggetti, il saper distinguere le conoscenze che servono per ordinare la realtà specialmente quella lavorativa.
- 2) Il secondo, il *procedural process*, equivalente al “saper fare come...”, è la capacità di scoprire, prima, e di utilizzare poi, le regole e le procedure che consentono ad una conoscenza o ad una abilità di esercitarsi nei diversi contesti di azione;
- 3) Il terzo integratore evolutivo, il processo euristico esplorativo, consente al sapere di interpretare i sistemi di azione multilivello attraverso immagini che ci consentono di analizzare la complessità a partire dall’azione dell’altro e ricapitolare le opzioni di significato alla base delle azioni future;
- 4) Il quarto e ultimo integratore è il processo che rappresenta il sapere “verso dove” attivare nuove connessioni che consentono di realizzare quel livello di connessione (interdipendenza) per generare valore. Questo processo nei contesti di Industry 4.0 retroagisce sulla conoscenza esplorativa ed euristica aprendo nuovi spazi generativi da realizzare: le “tecnologie abilitanti” non solo forniscono informazioni (attingendo dai big data ed elaborandoli) ma le convogliano in “piattaforme” che interagiscono con le diverse attività/scelte/direzionalità dei lavoratori non limitandosi a fornire dati ma anche attivando processi di analisi, scelta e azione innovativa.

In sintesi lo spazio multilivello dinamico di conoscenza definito da questi quattro vettori genera modelli e immagini mentali che sorreggono la cogenerazione di nuovi motori esperienziali potenziati che si sviluppano entro reti di conoscenze e di esperienze fino a generare essi stessi –ricorsivamente- reti di conoscenze e di esperienze volte all’innovazione. Il connettivo delle reti è così costituito dallo stesso materiale che alimenta i modelli mentali: in una parola relazioni di contenuto, di senso, di significato e di innovazione. In questo spazio dinamico della conoscenza generativa il lavoratore sceglie le proprie strategie cognitive sia per scoprire nuove conoscenze ma anche come mezzo di autoregolazione dei suoi processi di esperienza e di relazione i quali retroagiscono sulla costruzione del sé, sul *sensemaking* e sullo sviluppo consapevole del suo talento.

5. Il talento nei contesti industry 4.0

Nella società e nel sistema industry 4.0 come è possibile definire il talento e potenziarlo? Tra gli approcci esplicativi del talento troviamo il modello dei tre anelli di Joseph Renzulli (1977) e il modello differenziato della plusdotazione di Gagnè (2009).

Il modello di Renzulli (1977), definisce la *giftedness* come caratterizzata da tre componenti principali: elevata abilità, creatività e impegno.⁴ Questo modello

- 4 La plusdotazione, secondo Renzulli, si sviluppa solo in alcuni soggetti e in determinate circostanze. È merito di Renzulli l’aver proposto la dicotomia tra iperdotazione

non arriva però a spiegare come determinati talenti vengano riconosciuti in determinati contesti culturali e non in altri, o addirittura si manifestino in un contesto piuttosto che in un altro; pertanto nella sua stessa definizione, occorre far riferimento a criteri che possono cambiare in base alla società e ai contesti culturali di appartenenza (Pfeiffer, 2012).

Ma è con il modello differenziato della plusdotazione e del talento di Gagné che si arriva a capire il ruolo del contesto attraverso la distinzione tra plusdotazione e talento (Sorrentino, 2017). Secondo lo studioso la plusdotazione è un'espressione spontanea di naturali abilità superiori, rispetto al gruppo dei pari, in almeno uno dei seguenti domini: intellettuale, creativo, socio-affettivo e senso-motorio. Il talento, invece, "designa la eccezionale padronanza di abilità sviluppate sistematicamente, chiamate competenze (conoscenze e abilità) in almeno un dominio, ad un livello superiore al gruppo dei pari che si sono esercitati in quello specifico campo di attività." (Gagné, 2009, p.1). Tale definizione aiuta a comprendere come il processo di sviluppo del talento corrisponda "alla progressiva trasformazione dei doni (*gifts*) in talenti" mentre la plusdotazione è l'attitudine propria dell'individuo la quale può essere trasformata in talento tramite il potenziamento, lo sviluppo e l'intervento di fattori interni ed esterni all'individuo, definiti da Gagné rispettivamente catalizzatori intrapersonali (le caratteristiche fisiche e psicologiche ed ambientali) e catalizzatori ambientali (aspetti sociali a livello di micro e macro-sistema sociale di riferimento)⁵.

Anche Mönks (1985) incluse nella sua formulazione di talento i fattori ambientali esterni al soggetto, allontanandosi dagli approcci tradizionali che fino ad allora non avevano considerato la famiglia e/o la società come elementi chiave nello sviluppo del potenziale delle persone *gifted*. Nel suo contributo Mönks amplia il modello dei "tre anelli" di Renzulli, il quale, pur descrivendo gli elementi necessari all'identificazione e al supporto necessario agli alunni dotati, non prende in considerazione la natura dello sviluppo umano e l'interazione dinamica dei processi di sviluppo. Il modello tripolare interdipendente di Mönks (1985) si basa sulla triade proposta da Renzulli (alta capacità intellettuale, impegno e creatività), aggiungendo la triade sociale: famiglia, scuola e colleghi/amici. È da questo sistema triadico che il soggetto interagendo con altre persone impara da esse.

Il talento pertanto viene dunque a configurarsi come una costellazione di caratteristiche individuali ed elementi sociali e, l'interazione fra fattori innati e ambientali determina lo svilupparsi o meno di un talento. Per fattori sociali nei contesti lavorativi si intendono tutti quegli elementi "ambientali" abilitanti che in modo diretto o indiretto incidono nella manifestazione della capacità professio-

in ambito scolastico e iperdotazione produttivo-creativa. L'iperdotazione in ambito scolastico si rileva a scuola tramite test pertanto gli "school-house gifted" hanno voti alti a scuola e punteggi alti in test cognitivi. L'iperdotazione produttivo-creativa si manifesta con prestazioni di alto livello e idee innovative e originali che vanno al di là di quanto richiesto a scuola. Coloro che mostrano una *giftedness* creativa-produttiva sono ottimi produttori di conoscenza, mentre coloro che mostrano una *schoolhouse giftedness* sono ottimi consumatori di conoscenza (Renzulli, 1978).

- 5 Anche Renzulli in un secondo momento riconoscerà il ruolo del contesto e delle opportunità per la promozione del talento, riformula il suo modello a tre anelli, delineando lo "Schoolwide Enrichment Model" (SEM) e includendo nella sua concettualizzazione della *giftedness* anche i fattori ambientali, il ruolo della famiglia e della scuola (Renzulli & Reis, 2010).

nali (Sternberg & Davidson, 2005) e ne fanno *capacitare* il talento (Nusbaum, 2012)⁶.

Proponendo una sintesi si può affermare che il talento nei contesti di industry 4.0 nasce dall'incrocio di due dimensioni: la pratica, intesa come impegno ed esercizio continuo e, al contempo, il poter accedere alle opportunità abilitanti dei nuovi ambienti produttivi (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Il talento segue traiettorie diverse che sono influenzate dall'impegno di ognuno, dalle opportunità di interazione e partecipazione, dai modelli di formazione e da quelle abilità che fanno avvicinare il talento allo sviluppo capacitativo⁷ del soggetto ai contesti abilitanti. Sono questi ultimi che permettono al lavoratore di accedere a tutta la gamma più vasta di funzionamenti in grado di stimolarne la creatività, la affettività e la produzione di soluzioni inedite. Molti di questi elementi sfuggono alla logica tecno-produttiva come per esempio l'appartenenza, lo sviluppo dell'immaginazione e del pensiero, la dignità, la possibilità di avere una vita emotiva, un rapporto di riconoscimento con gli altri, l'espressione della propria visione etica.

Per questo è necessario oggi porre il lavoratore al centro del processo formativo aziendale (con i suoi interessi, le sue motivazioni e i suoi bisogni) al fine di promuovere la ricerca attiva e il potenziamento di quel talento. Inteso come una propria forma di eccellenza cognitiva con cui coltivare le proprie potenzialità intellettive (Baldacci, 2002) ed emotive. La sfida è questa: pensare e progettare il nuovo ambiente di lavoro connesso ad Industry 4.0 non solo come espressione di rinnovata potenza tecnologica ma anche come il luogo ove ripensare lo sviluppo a partire da quegli "elementi necessari per un funzionamento autenticamente umano" (Nussbaum, 2012, p. 74).

6. Il nuovo talento capacitante

Nei nuovi contesti produttivi prima che la competenza al produrre è divenuta centrale quella di sperimentare, mobilitare risorse materiali e immateriali; questo

- 6 Martha Nussbaum (2012) propone un ipotetico percorso di sviluppo delle *capabilities* che considera le caratteristiche personali (tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, stato di salute, gli insegnamenti interiorizzati etc.) come stati fluidi e in continuo mutamento, che si modificano nell'interazione con l'ambiente sociale, economico e familiare. Quindi i contesti parentali, intergenerazionali e sociali allargati determinano la formazione della persona e il suo sviluppo individuale, analogamente al contributo dell'educazione formale. Infatti, in *Creare capacità*, Nussbaum (2012) afferma: "le persone che hanno ricevuto anche solo un'istruzione di base aumentano fortemente le opportunità d'impiego, le possibilità di partecipazione politica, le competenze per interagire proficuamente con gli altri nella società, ad ogni livello, locale, nazionale e anche globale." (p. 145). L'intervento dell'interazione con i fattori ambientali sullo sviluppo personale incide quindi a livello di sviluppo individuale, determinando il livello ottimale perseguibile di formazione personale.
- 7 L'approccio alle capacitazioni (*capabilities*) viene proposto da Sen (2000) in funzione della realizzazione dei funzionamenti (*functionings*) essenziali, intesi come obiettivi finali di realizzazione personale. Questi riferiscono a stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore, mentre le capacitazioni si riferiscono agli insiemi di combinazioni alternative dei funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti, che una persona è in grado di realizzare.

processo consente di raccogliere sempre nuove sfide governando sistemi complessi di molte entità che interagiscono su connessioni digitali (Reeves e Deimler, 2011). A sostenere questo processo sono le *dynamic capabilities* che esprimono la capacità «di percepire e modellare opportunità e minacce, di cogliere le opportunità, per mantenere la competitività attraverso l'accrescimento, la combinazione, la protezione e, quando necessario, la riconfigurazione delle risorse materiali e immateriali dell'attività» (Teece, 2007, p. 1319, trad. nostra).

Non solo competenze ma intelligenza e riconoscimento, coinvolgimento, senso e libertà: questo è quello che cercano i lavoratori nel momento che devono contribuire attivamente a generare l'innovazione produttiva. Il contributo *del-l'agency* capacitante alla base di questo nuovo modello di sviluppo consente al lavoratore di superare la separazione tra esecuzione ed ideazione del suo lavoro aumentandone la responsabilizzazione e il potere di scelta e realizzazione. Il lavoratore riconosce e apprezza non solo ciò che sa e ciò che sa fare con ciò che sa, ma soprattutto perché lo fa e che cosa potrebbe realizzare con il suo talento.

La dimensione euristica dell'agire competente si traduce così in un processo capacitativo digitale multilivello (spaziale e temporale) che trova il suo punto di leva nella valutazione e scelta continua del lavoratore tra un set di parametri prefissati e rilevati nell'interazione, tra dimensioni creative ed emotive e le mutevoli contingenze/opportunità del mondo reale (Costa, 2016). I nuovi processi industriali prevedono che i diversi lavoratori interagiscano con le modalità necessarie per eseguire un dato compito e possano incidere sui processi che connettono l'esperienza alla concettualizzazione. Le capacità che sono alla base della competenza digitale consistono infatti nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e la soluzione dei problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci (Calvani, Fini, Ranieri, 2010). Nell'analizzare queste dimensioni possiamo pertanto indicare l'evoluzione della competenza in termini di *capability* ovvero come "attivatrice di capacitazioni" (Costa, 2016) dei network multilivello della conoscenza del lavoratore. Questa nuova semantizzazione dell'agire lavorativo nei contesti Industry 4.0 ci consente di riscrivere la finalità dell'agire lavorativo in un nucleo inseparabile di pensiero e azione, di significazione personale e intersoggettiva in modo da svilupparsi in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che ne qualificano la dimensione progettuale; ne consegue che la competenza diventa un costrutto multimodale connesso a differenti variabili le quali, racchiudendo movimenti del comprendere, dell'esplorare e del valutare, non misurano la prestazione del produrre ma le possibilità e le opportunità che trasformano il fare in un processo di significazione e realizzazione progettuale, capace di coinvolgere il contesto in cui si opera attraverso l'agency (Costa, 2012) intesa come libertà d'azione che è alla base dello sviluppo tanto professionale che umano. Ecco che la combinazione di *agency* competente e riflessività dispiega le reali potenzialità insite nella partecipazione inclusiva e nella condivisione/responsabilizzazione tanto individuale che sociale, qualificandole come reali opportunità di esercizio della propria libertà sostanziale. Ciò permette a ciascun lavoratore pur dentro strutture organizzative di scegliere e perseguire liberamente e responsabilmente il proprio progetto di vita, attivare la flessibilità cognitiva in senso autentico, e promuovere la capacità di pensiero in senso creativo ed innovativo a tutto vantaggio anche dei contesti produttivi. Le capacità combinate per la promozione del talento si creano così agendo su di-

verse dimensioni: la creazione di opportunità di formazione continua di libera scelta del lavoratore in base a desideri, interessi e motivazioni; il sostegno alle transizioni tra lavoro e non lavoro; la definizione di un nuovo profili e modelli di lavoro più *cooperativi* che potrebbero essere una sfida per amplificare l'agentività dei partecipanti grazie all'interazione dei processi lavorativi in cui promuovere una capacitazione reciproca. Ma la cooperazione non vuol dire mancato riconoscimento della gerarchia quanto piuttosto defunzionalizzazione della stessa: il fine di una azienda non è più solo il produrre e il controllo ma generare valore attraverso il talento incoraggiando modalità di tipo cooperativo che permettono di qualificare le ricadute semantiche, individuali e sociali, degli apprendimenti realizzati. Il *cooperative learning* (Ellerani, 2017) diventa il cardine entro cui far dialogare pluralismo e multiappartenenze dei network tecnologici orientandoli all'apprendimento e allo sviluppo dell'innovazione attraverso processi di riflessività trasformativa e sociale/organizzativa. La riflessività diventa così il dispositivo di ripensamento e adeguamento dell'azione competente, rimanda alla capacità di tornare su sé stessi in modo ricorsivo, ma anche alla consapevolezza che l'agire, la deliberazione sociale e il valore assegnato diventano suscettibili di continua ridiscussione e ridefinizione. In questa prospettiva oggi non è possibile parlare di innovazione economica senza includere anche quella sociale.

Conclusion

La relazione uomo-macchina così come emerge dai nuovi modelli organizzativi concorrerà alla co-costruzione di nuove possibilità d'azione e di agency del lavoratore connessi alla nuova socialità tecnologica. Ne consegue che nello sviluppo della quarta rivoluzione industriale si potrà affermare l'idea di una formazione eutagogica (Hese, 2009) e capacitante (Sen, 2000) in grado di qualificare l'apprendimento-azione inteso come l'espansione consapevole e critica del lavoratore nel saper cogliere le opportunità/risorse e poterle mettere in azione (Costa, 2017).

La competenza che serve non è più quella che prescrive a priori cosa fare nelle varie circostanze, ma è quella che sa analizzare il problema e, se non ci sono soluzioni convincenti a portata di mano, è in grado di ricorrere ad una base interna di educazione (esperienza strutturata in moduli che possano essere recuperati e replicati); ovvero ad un sapere esterno attraverso canali affidabili e collaudati di comunicazione-cooperazione (reti); o ancora all'apprendimento in azione. Alla base dell'azione competente non è più centrale il solo risultato (outcome) ma piuttosto come ci si avvicina o ci si allontana da esso (Margiotta, 2014). Da tale considerazione discende un senso del lavoro inquadrato in una visione complessiva dell'umano. L'umano o, più concretamente, la persona è sempre più del lavoro che svolge. In una visione antropologica ampia e articolata, insieme al lavoro, si dovrebbe dare spazio anche al rapporto dell'umano con l'essere e con l'agire. In chiave pedagogica si tratta di far emergere all'interno del lavoro componenti consapevoli e autogovernate di azione e di essere, quindi elementi di sapere, di partecipazione, di responsabilità e di decisione capace di coinvolgere la singolarità nella molteplicità, attraverso la quale il soggetto porta a consapevolezza i criteri che, in modo implicito, informano e orientano il suo rapporto nella interazione con gli altri e il mondo.

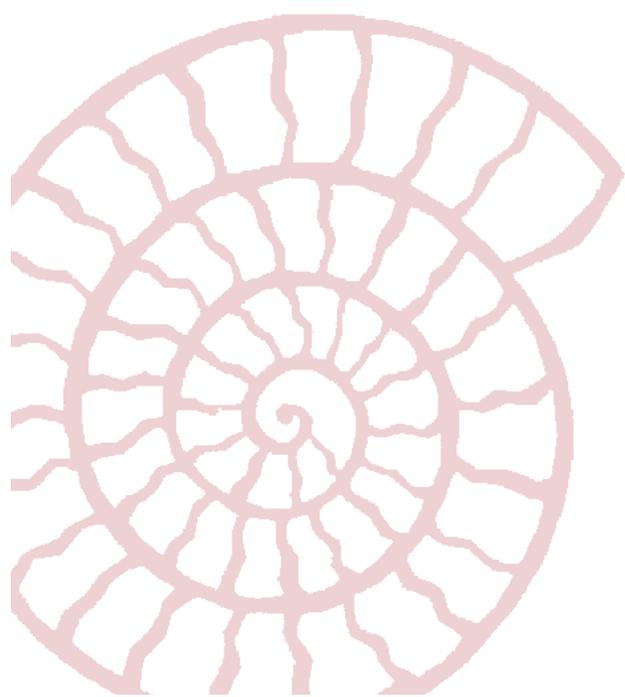
Nel momento della transizione a questi nuovi modelli di industria e lavoro è pertanto necessario pensare ad un nuovo contesto sociale in cui "la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione, può farsi autrice di riscatto e liberazione, può guadagnare livelli più elevati di umanità e quindi può essere di

più e meglio, può sapere di più e meglio, può soddisfare compiti vitali di stabilizzazione e transizione” (Rossi, 2012, p. 67). In questa prospettiva il talento potrà essere la matrice identitaria della trasformazione industriale futura.

Riferimenti Bibliografici

- Acatech (National Academy of Science and Engineering) (2011). *Cyber-Physical Systems Driving force for innovation in mobility, health, energy and production* in «http://www.acatech.de/fileadmin/_POSITION_CPS_Englisch_WEB.pdf»
- Alessandrini, G. a cura di (2017) *Atlante della pedagogia del lavoro*, Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: Utet.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cipriani, A., Gramolati, A., Mari, G. (2018). *Il lavoro 4.0: La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University Press.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 2, 83-107.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- Fabris, A. (2006). *Etica della comunicazione*. Roma: Carocci.
- Floridi, L. (2017). L'intelligenza artificiale aiuta il pianeta. *Il Sole 24 Ore*, 4 luglio 2017.
- Gagné, F. (2009). Building gifted into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. B. Hase, S. (2009). *Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, 1(1), 43-52.
- Jenkins, H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Levy, P. (1997). *Il virtuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- MacFarlane, B., Stambaugh, T. (Eds.). *Leading change in gifted education* (pp. 61-80). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Margiotta, U. (2001). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. G. Alessandrini (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Mari, G. (2018). *Il lavoro 4.0 come atto linguistico performativo. Per una svolta linguistica nell'analisi delle trasformazioni del lavoro*. Cipriani, A., Gramolati, A., Mari, G. *Il lavoro 4.0. La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University Press.
- Meda, D. (2016). The future of work: the meaning and value of work in Europe, *ILO*, (ILO Research paper, 18).
- Mönks, F. J., Bostel, H. W. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. J. Freeman, (Ed.). *The Psychology of Gifted Children. An International Collection of Studies*. London: John Wiley & Sons.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 3-9.
- Puranam, P., Raveebdram, M., Knudsen, T. (2012), *Organization Design: The epistemic interdependence perspective*, *Academy of Management Review*, vol. 37, n. 3, pp. 419-440.
- Reeves, M., Deimler, M. (2011). Adaptability: the new competitive advantage. *Harvard Business Review*, July-August, 135-143.

- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Reis, S. M., Renzulli J. S. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & needs. *Gifted Education International*, 26(2), 140-156.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Rivoltella, P. C. (2014). *La previsione*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P. G. (2016). *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, *Pedagogia Oggi*, 2.
- Rullani, E. (2018). Lavoro in transizione: prove di Quarta Rivoluzione industriale in Italia. Cipriani, A., Gramolati, A., Mari, G. *Il lavoro 4.0: La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University Press.
- Seghezzi, F. (2016). *Lavoro e relazioni industriali in Industry 4.0*, Working Paper ADAPT.
- Shook, E., Knickrehm, M. (2016). *Accenture Strategy, Harnessing Revolution Creating the future workforce now, in* <https://www.accenture.com/us-en/_acnmedia/A2F06B52B774493BBBA35EA27BCDFCE7.pdf>
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M. (2014). *Didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sorrentino, C. (2017). Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1.
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12.
- Teece, D. J. (2010). *Business Models, Business Strategy and Innovation*, *Long Range Planning*, 43, pp. 172-194.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of consciousness studies*, 3, 330-350.
- Winn, E., Katz, J. E. (1997). Hyperbole over Cyberspace: Self-presentation & Social Boundaries in Internet Home Pages and Discourse. *The Information Society*, 13, 4.
- Ziegler, A. (2004). *The Actiotope Model of Giftedness*. Ulmer Forschungsberichte aus der Pädagogischen Psychologie, Ulm: University Press of Ulm.





Educazione di genere e formazione dei talenti. Nuove sfide per la scuola del XXI Secolo The Gender Education and the Talent Training. New Challenges for the 21st Century School

Francesca Dello Preite
Università degli Studi di Firenze
francesca.dellopreite@unifi.it

ABSTRACT

After long years waiting, in October 2017, the MIUR issued the first National Guidelines for the execution of Law 107/2015 art.1 par.16, that it's been discussed lot, urging schools of all levels to turn the indications contained in the document in actions, which means not only using them as a source of knowledge, but also enforcing them «on the experience and on the emotional and relational dimension» of the young students. The present contribution aims, therefore, to demonstrate how the valorization of differences, respect for the others, male and female, the management of emotions and coeducation between the sexes, all proposed in non-stereotyped and flattened teaching-learning contexts, but also creative and innovative, can help to train in the new generations those necessary talents to develop an inclusive, equitable and non-violent culture.

Dopo lunghi anni di attesa, nell'ottobre 2017 il MIUR ha emanato le prime Linee Guida Nazionali per l'attuazione del tanto discusso comma 16 dell'art. 1 della Legge 107 del 2015 sollecitando le scuole di ogni ordine e grado a tradurre le indicazioni contenute nel documento in azioni che non si limitino a fornire conoscenze, bensì ad agire "sull'esperienza e sulla dimensione emotiva e relazionale" delle/dei giovani studenti. Il presente contributo si pone, quindi, lo scopo di dimostrare come la valorizzazione delle differenze, il rispetto per l'altro/a da sé, la gestione delle emozioni e la coeducazione tra i sessi, proposti in contesti d'insegnamento-apprendimento non stereotipati e appiattiti ma creativi e innovativi, possano contribuire a formare nelle nuove generazioni quei talenti necessari per sviluppare una cultura inclusiva, equa e non violenta.

KEYWORDS

School, Gender Education, Appreciation of Differences, Inclusion, Talent. Scuola, educazione di genere, valorizzazione delle differenze, inclusione, talenti.

1. Nuove conquiste sul fronte dell'Educazione di genere a scuola

Sono occorsi diversi decenni perché il sistema scolastico italiano riconoscesse a pieno titolo la valenza positiva che l'Educazione di genere riveste nella prevenzione della violenza di genere, nell'abbattimento di tutte le forme di discriminazione che colpiscono i soggetti più deboli della nostra società, così come nella formazione di futuri cittadini e cittadine capaci di comprendere il valore intrinseco che la parità tra donne e uomini assume in vista dello sviluppo di una società più equa, democratica ed inclusiva.

Il ritardo mostrato dal nostro Paese in tale direzione è riconducibile, *in primis*, alla radicata presenza di una cultura patriarcale e androcentrica che continua ad ostacolare un effettivo cambiamento nella ri-configurazione dei rapporti di potere tra uomini e donne, mantenendo in essere una forte disuguaglianza che tutt'oggi penalizza il genere femminile tanto nella sfera pubblica quanto in quella privata. A tal proposito Simonetta Ulivieri (2014, p. 18) sostiene che:

[...] nella storia umana, per millenni, e tuttora in molte parti del mondo, gli individui costruiscono rapporti di potere impari tra uomini e donne. Questo è l'"ordine di genere" dato, consolidato dalla società in cui viviamo. L'ordine di schieramento e di appartenenza che ogni bambino o bambina apprende fin dalla nascita, in famiglia, nella scuola nella società.

Di queste persistenti asimmetrie di genere, oltre ai numerosi studi di settore (Connell, 2006; Iori, 2001, 2014; Loiodice, 2014; Lopez, 2017; Musi, 2008; Nusbaum, 2000; Ulivieri, 1995, 2007), ce ne danno conferma alcuni recenti documenti internazionali e nazionali. Il *Global Gender Gap Report* pubblicato il 2 novembre 2017 dal *World Economic Forum* rileva che, per quanto riguarda la partecipazione e le opportunità economiche riconosciute alle donne, l'Italia si trova al 118° posto su una classifica di 144 Paesi, mentre ricopre il 46° posto in tema di rappresentanza politica. Inoltre, tra gli Stati dell'Europa occidentale, ci troviamo nella parte più bassa della classifica insieme a Grecia, Cipro e Malta evidenziando una crescita del *gender gap* del 30% rispetto al 2014.

Il quadro non è molto più rassicurante se prendiamo in esame i dati che l'ISTAT ha raccolto e analizzato nel Rapporto annuale 2018 dedicato a "La situazione del Paese". Infatti, nonostante nel documento si affermi che il 2017 rappresenta l'anno in cui l'occupazione femminile ha toccato il record più alto dal 1977 con una percentuale pari al 49,1%, l'Italia continua ad essere nel campo della parità di genere il fanalino di coda dei paesi europei soprattutto per i dislivelli occupazionali che si registrano tra regioni meridionali e settentrionali e per la disparità che si evidenzia tra donne e uomini nel tempo dedicato al lavoro familiare.

Nella consapevolezza che gli esempi addotti forniscano soltanto una visione parziale di un fenomeno molto più vasto e complesso, gli stessi sono indicativi dei passi in avanti che ancora devono essere compiuti prima di giungere a stabilire tra donne e uomini un equilibrio che permetta ad entrambi di godere delle stesse opportunità in ogni ambito di vita e di espressione della propria personalità.

Quella che ci attende è, senza dubbio, una sfida che non si risolve in tempi brevi; essa chiama in causa una pluralità di interlocutori con specifici compiti e responsabilità e necessita della predisposizione intenzionale e mirata di azioni educative e formative rispetto alle quali la scuola, in sinergia con le famiglie, costituisce il contesto privilegiato per una concreta applicazione e realizzazione (Biemmi, Leonelli, 2016).

2. Le prime Linee Guida Nazionali sul rispetto e la parità tra i sessi

Il difficile ingresso dell'Educazione di genere in ambito scolastico, osteggiato dai molti tabù e vincoli ideologici che tuttora cercano di impedirne la piena realizzazione (Marzano, 2015), trova un fondamentale punto di arrivo nell'articolo 1, comma 16 della Legge 107 del 2015 che, pur omettendo di utilizzare esplicitamente il termine "genere", sancisce quanto segue:

Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119.

I contenuti del comma 16 hanno fatto da premessa all'istituzione di un tavolo tecnico, formato da esperte ed esperti appartenenti a vari settori disciplinari, che nell'arco di un biennio ha elaborato le Linee Guida Nazionali "Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione"¹. Il documento diffuso nell'ottobre del 2017 è suddiviso in sei "aree tematiche" riguardanti: "Educazione alla parità tra i sessi e al rispetto delle differenze"; "Il femminile e il maschile nel linguaggio"; "Prevenire la violenza contro le donne"; "Prevenzione di tutte le forme di discriminazione"; "Il contrasto alle discriminazioni nel mondo digitale"; "L'educazione al rispetto a scuola". Il *framework* entro cui le Linee Guida Nazionali si collocano assume la pedagogia della differenza e i principi di uguaglianza sanciti dall'art. 3 della Costituzione come punti cardine da cui partire per promuovere azioni educative in grado di contrastare, fin dalla prima infanzia, quegli stereotipi e quei pregiudizi sessisti che, se lasciati agire "indisturbatamente", producono forme di pensiero acritico e comportamenti discriminatori soprattutto verso le donne e verso tutti quei soggetti considerati marginali (Dello Preite, 2013).

Entrando nel merito delle aree tematiche si evince fin da subito un'attenta critica al patriarcato che per secoli ha mantenuto il genere femminile in una condizione di subordinazione e di inferiorità mettendone in dubbio le capacità intellettuali e riducendo la donna alla sola dimensione corporea su cui l'uomo ha esercitato il pieno controllo. Attraverso tale uso del potere il genere maschile ha dominato ogni ambito della vita privata e pubblica generando tra i sessi rapporti asimmetrici e conflittuali e trasformando le differenze in disuguaglianze. Il documento, rispetto all'essere maschi e femmine, si dissocia completamente dalla visione essenzialista che vorrebbe stabilirne a priori i precisi destini, dichiarando che «Ci sono molti modi di essere donna e altrettanti di essere uomo. Si può essere uomini e donne in modo libero e rispettoso di sé e degli altri senza costringere nessuno dentro un modello rigido di comportamenti e di atteggiamenti» (MIUR, 2017, p. 7). Rispetto a ciò, i processi educativi e formativi possono avere un ruolo decisivo dando ampio respiro ad una crescita libera da stereotipi e

1 Le Linee Guida Nazionali sono consultabili on-line al seguente link: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/c1dd73b7-e8dc-4486-87d8-9969db64f01a?version=1.0>, ultima consultazione 14/06/2018.

aperta alla valorizzazione delle differenze di ciascuna/o, facendo ricorso a pratiche d'insegnamento-apprendimento che non ingabbino gli allievi e le allieve in forme di pensiero rigide, acritiche e discriminanti, ma ne sviluppino di attive e indirizzate alla costruzione di intelligenze multiple (Gardner, 1999), di saperi e linguaggi "non neutri" (Sabatini, 1993), e di "talenti" che diano «autonomia di pensiero e di scelta, formazione allargata e rigorosa di conoscenze e esperienze» (Margiotta, 2016, p. 17). Occorre, in particolare, fare ricorso ad un uso della lingua che dia visibilità alle donne, ad esempio, declinando al femminile i nuovi ruoli che esse ricoprono nei contesti sociali e lavorativi, ricusando quelle vane giustificazioni che, per ragioni estetiche o di richiamo alla neutralità, vorrebbero mantenere nell'ombra e nel silenzio la loro presenza. Anche per quanto concerne i linguaggi visivi è opportuno abituare alunne ed alunni a leggere ed interpretare le immagini in modo critico soprattutto considerato che i media non sempre tengono conto degli effetti discriminatori che certi contenuti possono veicolare.

Un altro tema a cui il documento dedica un'ampia trattazione è quello della violenza contro le donne, un fenomeno di vaste dimensioni se si considera che in Italia 6 milioni 788 mila donne tra i 16 e i 70 anni hanno subito nel corso della vita una qualche forma di violenza fisica o sessuale (ISTAT, 2014). Come attestano numerose ricerche, la violenza di genere è trasversale a tutte le classi sociali e colpisce bambine, ragazze e donne senza distinzione d'età, grado d'istruzione e benessere economico. Perlopiù, i carnefici sono uomini che hanno o hanno avuto stretti legami con le vittime e che agiscono su di esse il proprio predominio sotto forma di violenza fisica, psicologica, verbale, economica fino a giungere, nei casi più estremi, al femminicidio (Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013; Spinelli, 2013). La prevenzione in ambito scolastico si configura, pertanto, una *condicio sine qua non* per rendere le giovani e i giovani consapevoli e sensibili al problema facendoli ragionare, da una parte, sulle cause che sprigionano negli uomini atti di violenza, sugli stereotipi e sui modelli relazionali che fino ad oggi hanno fatto apparire tali soprusi "giustificati" e tollerabili e, dall'altra, sui comportamenti e sulle pratiche relazionali tra i sessi che, ridefiniti secondo un'ottica paritaria, possano dare avvio a una svolta decisiva nel pieno rispetto delle reciproche differenze e libertà. Tale prevenzione deve riguardare, non solo le violenze di genere, ma tutte le forme di discriminazione agite nei confronti di chi viene considerato "diverso e inferiore" per disabilità, etnia, religione, orientamento sessuale, convinzioni personali. Guardando, inoltre, alla dimensione tecnologica-virtuale, che sempre più precocemente entra a far parte dei vissuti infantili e giovanili influenzandone abitudini, comportamenti, pensieri ed emozioni, il documento ravvisa l'urgenza che la scuola intercetti e comprenda i disagi legati ad un uso sregolato e non responsabile dei media facendosi promotrice di interventi educativo-didattici volti ad arginare meccanismi di bullismo e forme di incitamento all'odio che con sempre maggiore frequenza e disinvoltura invadono gli spazi comunicativi dei *social network*. Al contrario, il Web dovrebbe essere conosciuto e vissuto dalle nuove generazioni come un'estensione delle realtà e delle condizioni umane da cui trarre un utile supporto per abbattere quei confini che separano e dividono i soggetti, i gruppi, le popolazioni. Quindi, anziché depositario di violenze, odio e discriminazioni esso dovrebbe divenire un dispositivo emblematico per la creazione di comunità di pratica virtuali che intendano promuovere a più livelli interazioni dialogiche e costruttive sui diritti sociali e civili a cui la nostra società dovrebbe tendere per eliminare disuguaglianze, prevaricazioni, ingiustizie e discriminazioni. Infine, sottolineando l'importanza di una condivisione fra scuola e famiglie attorno ai principi della parità, del rispetto e della non discriminazione fra i sessi, le Linee Guida Nazionali invitano le istitu-

zioni scolastiche ad assicurarne l'attuazione mediante il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) declinandoli nelle diverse aree disciplinari secondo una logica trasversale che investa l'intera progettazione didattica e organizzativa, prevedendo la partecipazione e la collaborazione di altri soggetti presenti sul territorio e una formazione specifica su queste tematiche di tutto il personale scolastico coinvolto a vario titolo nella gestione della scuola.

3. Educare alle differenze per generare talenti

Nel volume *Quando tutte le donne del mondo...* Simone de Beauvoir (1982) riprendendo il discorso fatto nel 1966 in Giappone sulla condizione delle donne nel mondo del lavoro afferma che esse non solo non riescono ad avere la stessa retribuzione, la stessa funzione e lo stesso titolo degli uomini, ma cosa ancor più importante non riescono ad acquisire il loro stesso "talento". Secondo la studiosa questo, però, non è l'esito di una predisposizione innata, bensì il risultato di numerose opportunità a loro negate sia nel campo della formazione sia in quello lavorativo. In particolare, de Beauvoir sostiene che:

Il talento non è un dono, come non lo è ciò che viene chiamato genio. È una cosa che si conquista: se avete da affrontare delle difficoltà e vi adoperate per vincerle, siete portati a superare voi stessi. Se rimanete in un campo facile, rimanete al livello della facilità. Se si rifiuta, per pregiudizio antifemminista, di affidare cause difficili a un'avvocata, casi difficili a una dottoressa, non avranno mai l'occasione di dare veramente la propria misura. Dare la propria misura è sempre superare un po' la propria misura, è andare oltre: osare, cercare, inventare; è in quel momento che si afferma un valore, che si scopre, si realizza un valore (Ivi, p. 80).

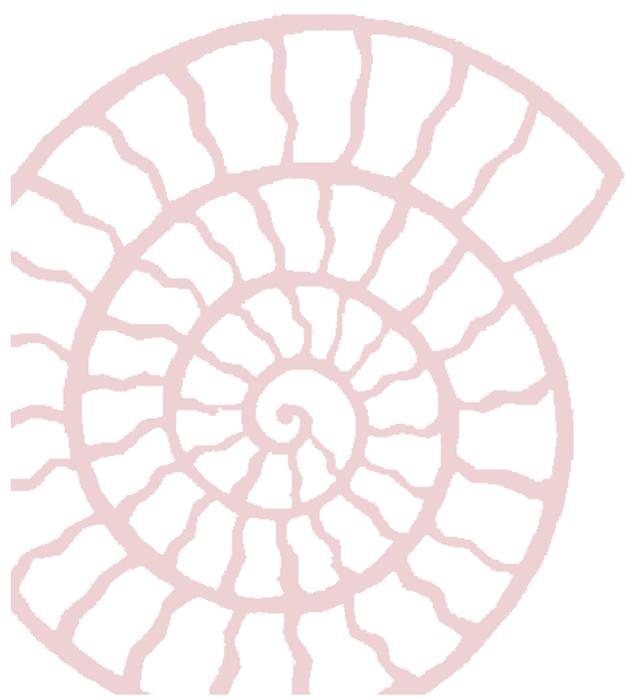
La posizione espressa dalla scrittrice e filosofa francese fa ben comprendere quale importanza possa rivestire l'Educazione di genere nella formazione dei talenti che, secondo recenti studi pedagogici, non si limita all'acquisizione di singoli apprendimenti e di singole abilità, ma punta a «costruire padronanze offrendo la possibilità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e adattamento, di rigenerare strategie di scoperta e di ricostruzione degli equilibri bio-sociali, di controllare l'esercizio delle abilità apprese in situazioni a crescente complessità, di dominare l'estensione e l'applicazione delle proprie competenze» (Margiotta, 2018, p. 159). Per sviluppare adeguati talenti e padronanze, ovvero dei "profili formativi", allieve ed allievi devono trovare le condizioni per espandere in modo creativo e consapevole le proprie possibilità e *chances* sperimentando situazioni di insegnamento-apprendimento autentiche, orientate alla ricerca, alla formulazione di ipotesi e alla soluzione di problemi, così come alla «relazione di aiuto tra chi educa o accompagna e chi sta compiendo lo sforzo talvolta difficile di far emergere il proprio sé migliore» (Alessandrini, 2017, p. 221). All'interno di questa cornice l'Educazione di genere diviene, in primo luogo, un dispositivo attraverso cui decostruire il concetto di "potere" inteso come dominio di un soggetto su un altro per passare a un'idea dello stesso come capacità della persona di agire nei contesti in modo attivo e costruttivo instaurando con l'altro/a da sé relazioni equilibrate e fondate sul rispetto reciproco. Ciò reclama ambienti inclusivi dove bambini e bambine, ragazze e ragazzi possano sentirsi accolti, valorizzati e rispettati a partire dal riconoscimento delle loro differenze; luoghi di sviluppo *capacitanti* in cui apprendere supportati da metodologie attive, collaborative, riflessive grazie alle quali costruire saperi non stereotipati e acquisire padronanze di cittadinanza attiva; *setting formati-*

vi empowered dove prendere consapevolezza delle proprie potenzialità e capacità mediante processi di valutazione e di autovalutazione che mettano in evidenza i punti di criticità da superare e quelli di forza su cui fare leva per ottenere nuove conquiste. Se pensiamo, quindi, all'Educazione di genere come pratica educativa volta ad espandere le libertà di scelta tra possibili progettualità di vita (Sen, 1993) rimuovendo, *in primis*, quegli stereotipi e quei pregiudizi sessisti che creano disuguaglianze e discriminazioni fra i sessi e assicurando a tutti e a tutte pari opportunità formative nella realizzazione di sé, essa potrà assumere un ruolo cruciale nella formazione dei talenti offrendo a ciascuno/a percorsi volti a implementare le proprie capacitazioni e la propria *agency* senza preclusioni dovute al genere di appartenenza per diventare donne e uomini liberi del terzo Millennio.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. & De Natale, M.L. (2017). Riflettere sulle “competenze” salvaguardando l’istanza educativa fondamentale, la promozione del talento nella persona umana. In G. Bertagna & S. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica nell’Italia contemporanea. Problemi e prospettive* (pp. 215-225). Roma: Edizioni Studium.
- Biemmi, I. & Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Cagnolati, A., Pinto Minerva, F. & Ulivieri, S. (Eds.) (2013). *Frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Connell, R. (2006). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- de Beauvoir, S. (1982). *Quando tutte le donne del mondo....* Torino: Einaudi.
- Dello Preite, F. (2013). Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, XI-3, pp. 207-213.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- ISTAT (2014). Violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia, https://www.istat.it/it/files/2015/06/Violenze_contro_le_donne.pdf, ultima consultazione 8/6/2018.
- ISTAT (2018). Rapporto annuale “La situazione del Paese”, <https://www.istat.it/it/archivio/214230>, ultima consultazione: 5/6/2018.
- Iori, V. (Ed.) (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: Franco Angeli.
- Iori, V. (2001). La differenza di genere: alcune questioni. In D. Demetrio, M. Giusti, V. Iori, B. Mapelli, A.M. Piussi & S. Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere* (pp. 43-72). Milano: Guerini.
- Liodice, I. (Ed.) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: Franco Angeli.
- Lopez, A.G. (Ed.) (2017). *Decostruire l’immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Musi, E. (2008). *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2016). Una “buona scuola” potrà generare una “scuola dei talenti”? *Scienze e Ricerche*, 23, pp. 15-17.
- Marzano, M. (2015). *Papà, mamma e gender*. Novara: UTET.
- MIUR (2017). Linee Guida Nazionali “Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione”. Roma.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Sabatini, A. (1993). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.

- Sen, A.K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum & A.K. Sen (Eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Spinelli, B. (2013). *Femminicidio. Dalla denuncia sociale al riconoscimento giuridico internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri, S. (2014). Il femminicidio diffuso. Cronache di ordinaria follia. In S. Ulivieri (Ed.), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere* (pp. 9-31). Milano: Franco Angeli.
- World Economic Forum, *The Global Gender Gap Report 2017*, <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2017>, ultima consultazione: 6/6/2018.





Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa Environmental education. Questions on care for our common home

Pierluigi Malavasi

Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia

pierluigi.malavasi@unicatt.it

ABSTRACT

Holy Father Francis, in his Encyclical *Laudato si'* on care for our common home helps us to see that an integral ecology calls for openness to categories which transcend the language of the self interest and take us to the heart of what is to be human. "This will help to provide an approach to ecology which respects our unique place as human beings in this world and our relationship to our surrounding" (Francis 2015, n. 15). Change is impossible without motivation and a process of education. Experience, culture, involvements and talents on care for our common home. The Siped's working group "Environmental education, human development, social responsibility" contributes to develop a public debate about a new relationship between culture and politics, economics and sciences of education.

Il saggio *Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa* richiama talune implicazioni pedagogiche dell'enciclica di Papa Francesco *Laudato si'* sulla cura della casa comune. Essa fa riferimento a un'ecologia che integra il posto specifico dell'essere umano nel mondo e ne considera le sue relazioni con la realtà che lo circonda. Il contributo riprende inoltre alcuni risultati del gruppo di lavoro della Società Italiana di Pedagogia dedicato a Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. Di fronte alla rapacità dello sfruttamento delle risorse del pianeta, nessun cambiamento è possibile a prescindere da salde motivazioni e da un consapevole impegno educativo che attraversa scelte politiche ed economiche per formare persone che si prendano cura del creato.

KEYWORDS

Environmental Education, Human Development, Social Responsibility, Integral Ecology, Sustainability.
Pedagogia Dell'ambiente, Sviluppo Umano, Responsabilità Sociale, Ecologia Integrale, Sostenibilità.

Introduzione

La prima parte dell'intervento compie un esplicito, seppure assai sintetico, riferimento al testo di Papa Francesco *Laudato si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, indicando una prospettiva ermeneutica per intenderne taluni elementi, con peculiare riferimento agli esiti della *Conferenza sul clima* del 2015 a Parigi.

La seconda parte, *Prospettive per la ricerca educativa e formativa*, riprende alcuni risultati del gruppo di lavoro della *Società Italiana di Pedagogia*, coordinato da M.L. Iavarone e dallo scrivente, dedicato a *Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Tale dittico tematico indica l'ipotesi interpretativa che predilige per accostare le questioni centrali che sono oggetto del contributo.

Il titolo del presente contributo, *Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa* implica la tematizzazione di un aspetto fondamentale della formazione dei talenti, la custodia e la salvaguardia delle risorse naturali e umane, dove la dimensione tecnologica, socioeconomica e ambientale sono strettamente correlate, nel segno della dignità della persona e della prosperità dei popoli della terra.

Nell'economia del discorso, non mi sarà possibile prendere in considerazione, come desidererei, il *quadro ermeneutico* di temi e problemi approfonditi con acribia e lungimiranza da Umberto Margiotta. Pertanto non mi inoltrerò sulla riforma del curriculum e sulla formazione dei talenti, con riguardo all'educazione alla sostenibilità. Né mi concentrerò su saperi e competenze "verdi" tra *Lifelong* e *lifewide learning* o sulle interpretazioni del *lifelong learning*, tra cui l'interazione tra la formazione formale e quella informale nell'epoca del *green new deal* e neppure sulla rilevanza di *percorsi di learnfare efficace ed equi* per rendere universale e permanente l'accesso alle conoscenze *green* e al loro apprendimento¹.

2. Educazione e cura della casa comune

A cinquant'anni dalla chiusura del Concilio Vaticano II, *Laudato si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune* ne riprende lo slancio verso il mondo contemporaneo. *Gioia e speranza!* L'educazione, per coltivare e custodire i doni di Dio, è coscienza critica, invocazione e progetto (Malavasi 2014). Coscienza critica rispetto alla *banalità del male*, all'avidità dello sfruttamento delle risorse che sfocia nella distruzione. Invocazione di un rinnovamento della terra, di uno Spirito creatore che si diffonda e rigeneri la fraternità umana. Progetto come cura delle relazioni e promozione del dialogo a sostegno di un'ecologia della mente e dei comportamenti. Progetto e pedagogia per lo sviluppo umano integrale attraverso cui camminare, costruire e confessare la gioia della fede.

La stesura del testo magisteriale incrocia le principali questioni ambientali, che

1 Le opere di o curate da U. Margiotta costituiscono un segnavia della letteratura pedagogica contemporanea. Tra esse: (a cura di), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche e operative*, Armando, Roma 1997; *Genealogia della formazione*, Cafoscarina, Venezia 2007-2009, 2 voll.; con R. Minello, *POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2011; con F. Baldacci e F. Frabboni, *Lifelong/lifewide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2012; *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*, Anicia, Roma 2014.

hanno una dimensione globale e precede non casualmente di alcuni mesi l'*United Nations Climate Change Conference* (COP21) (<http://www.cop21paris.org/>), principale appuntamento internazionale del 2015 sullo stato del pianeta. Nel simposio di Parigi le nazioni sono state chiamate a prendere ufficialmente posizione sul *cambiamento climatico*, questione globale che sintetizza la sostanziale noncuranza con cui le politiche internazionali hanno trattato il pianeta.

L'enciclica *Laudato si'* promuove e sostiene l'esigenza di una *governance* dello sviluppo umano, di buone pratiche di ricerca e formazione su scala internazionale e locale: accordi politici multilaterali e progetti dei territori richiedono responsabilità e cooperazione. La "coscienza dei volti" implica l'educazione alla cittadinanza planetaria, al fine di assicurare la continuità delle azioni per ridurre lo spreco alimentare e mitigare il cambiamento climatico, educando alla solidarietà. Sulle parole *Terra, Lavoro, Casa, diritti sacri per ogni persona e per tutti i popoli*, con cui Papa Francesco si è rivolto ai partecipanti al primo incontro mondiale dei Movimenti Popolari il 27 ottobre 2014, può concentrarsi in modo fruttuoso l'attenzione della politica e dell'economia, il dialogo sul modo con cui stiamo costruendo il futuro del pianeta. *Terra, lavoro, casa* sono le questioni essenziali da cui muovere per l'intera famiglia umana e quindi anche per la comunità dei ricercatori che in ogni parte del globo si occupano in modo multidisciplinare e concreto delle tematiche della custodia del creato. E non dobbiamo dimenticare che la stessa coscienza per le sfide ecologiche è sorta dai volti, dalla sensibilità educativa, dalla mobilitazione delle associazioni e dal costituirsi di movimenti popolari. Le conferenze internazionali – emblematica per l'inconcludenza quella svoltasi a Lima nel dicembre 2014 – hanno il compito di facilitare l'incontro tra popoli e nazioni. La *Conference of parties* (COP 21) sul finire del 2015 è finalmente pervenuta a risultati di sensibilizzazione globale sul cambiamento climatico. La cultura dell'incontro può sconfiggere ogni discriminazione. Ecologia e pace sono questioni che riguardano tutti. *Terra lavoro casa* sono diritti sacri. Tutto è in relazione. Inquinamento, cultura dello scarto, riscaldamento globale, stato di salute delle istituzioni, conoscenza dei problemi, effettiva incisività delle decisioni comportano conseguenze per la qualità della vita umana. Il clima è un bene comune, e la minaccia del *global warming* costituisce un emblema che sintetizza quello che sta accadendo al pianeta. Di fronte alla gravità del degrado, la conferenza sui cambiamenti climatici delle Nazioni Unite tenutasi a Parigi sul finire del 2015 si è conclusa con un importante accordo, la cui attuazione richiederà un impegno corale in un incerto quadro geopolitico.

È in questo scenario che occorre prendere coscienza della necessità di nuove professioni ambientali, delle implicazioni formative connesse con le ricerche sulla sostenibilità, del crescente interesse delle scienze e in modo peculiare della riflessione pedagogica verso la sostenibilità. Non v'è ambito del sapere, del resto, che possa ignorare i mutamenti sistemici dettati dalla "svolta ecologica" nell'ambito dei processi culturali, delle attività produttive e degli stili di consumo o eludere l'attuale sensibilità dell'opinione pubblica per le problematiche riguardanti il rispetto e la custodia del creato (Calabria 2014). Di fronte allo straordinario patrimonio delle risorse naturali e ai sorprendenti risultati della ricerca scientifica e tecnologica, la *pedagogia dell'ambiente* ha al suo centro la dignità e la promozione dell'umano, di ogni uomo e di ogni donna. Come rileva Benedetto XVI nella lettera enciclica *Caritas in veritate*, "c'è bisogno non di un'etica qualunque ma di un'etica amica della persona che risponda alle sue esigenze morali più profonde" (Benedetto XVI 2009, n. 45).

Le ambiguità e le incognite del cosiddetto *Paris Agreement*, con cui la ventunesima Conferenza delle parti (COP 21) si è conclusa, riguardano la reale effica-

cia di quegli impegni volontari degli Stati su cui si regge l'architettura dei contenuti dell'accordo: limitare il riscaldamento globale a 1,5 gradi; cento miliardi di dollari l'anno fino al 2020 in favore dei Paesi in via di sviluppo; un forte meccanismo di coinvolgimento e monitoraggio (http://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_it). L'intesa di Parigi è divenuta effettiva ovvero è stata ratificata da più di 55 Paesi, responsabili di non meno del 55% delle emissioni di gas serra. In gioco, sul finire del 2015, c'era non solo l'autorevolezza politica del Paese in cui si è svolta l'assise, duramente colpito dagli attentati terroristici, o la necessità di pervenire ad un successo diplomatico che non mortificasse le attese dell'opinione pubblica mondiale. In gioco c'era la sorte di una convenzione delle Nazioni Unite che riconosce l'esistenza di un cambiamento climatico causato dall'attività umana e attribuisce ai Paesi industrializzati la responsabilità principale nella lotta contro questo fenomeno. Stime e analisi convergono sulla possibilità che il degrado e la distruzione di sistemi naturali sui quali gli esseri umani contano per vivere siano scenari realistici. L'intesa raggiunta nel vertice di Parigi costituisce un indubbio passo avanti nel contrasto alla "globalizzazione dell'indifferenza". Gli effetti del degrado ambientale colpiscono con particolare violenza i più poveri e le generazioni future. Si può asserire che la pace passa per il clima (Malavasi, Zoboli 2016, pp. 5-8). Un accordo globale come quello raggiunto a Parigi da tutte le delegazioni rappresenta una tappa del percorso e un segnale rivolto al mondo imprenditoriale, alla società civile e alla comunità scientifica per proseguire con convinzione la strada verso un'economia a basso contenuto di carbonio.

Sul *Paris Agreement* ci sono luci ed ombre. L'accordo è stato comunicato e accolto dall'opinione pubblica mondiale come un risultato epocale e straordinariamente innovativo, ma i 29 articoli dell'accordo contengono diversi elementi già presenti negli sviluppi più recenti del regime internazionale di *governance* del cambiamento climatico, in particolare riguardo agli obiettivi globali di mitigazione (riduzione delle emissioni) e di supporto finanziario e tecnologico internazionale ai Paesi in via di sviluppo. Ci si riferisce alla possibilità di utilizzare i *carbon sink* agroforestali come contributo al raggiungimento dei propri obiettivi, alla possibilità di soddisfare gli impegni nazionali di riduzione delle emissioni utilizzando strumenti di tipo *Emission trading* internazionale, *Clean development mechanism* (Cdm) e *Joint implementation*, all'impegno al trasferimento internazionale di risorse finanziarie verso i Paesi in via di sviluppo, alle previsioni di trasferimento tecnologico e al *capacity building internazionale*, anche connesso al trasferimento finanziario.

Il risultato marcatamente inedito e rilevante del *Paris Agreement* è rappresentato dal numero dei Paesi che si sono impegnati ad adottare degli *Intended Nationally Determined Contribution* (INDCs o NDCs) per la riduzione delle emissioni. È un elemento che avvicina un accordo davvero globale sul clima. È ciò che può essere riconosciuto come il cosiddetto "miracolo di Parigi". Tuttavia si tratta di un risultato ottenuto al costo di conferire agli impegni di riduzione un carattere poco reciprocamente vincolante e sul piano globale poco incisivo in tempi immediati. Senza contare l'attuale orientamento dell'Amministrazione statunitense e le dichiarazioni di noncuranza a tal riguardo.

Gli impegni sulle emissioni assunti dai Paesi attraverso il *Paris Agreement* sono unilaterali e davvero assai diversi e asimmetrici: alcuni dei target di riduzione presenti negli *Intended Nationally Determined Contribution* riguardano le emissioni assolute rispetto a dati lontani, come le emissioni del 1990, e quindi sono molto impegnativi (è il caso dell'Unione Europea); altri obiettivi riguardano le emissioni – oppure l'intensità di emissioni del Pil – rispetto a standard vicini, co-

me le emissioni del 2005, e quindi meno impegnativi (è il caso degli Stati Uniti e della Cina). Il successo politico di inclusività ottenuto a Parigi, mentre è molto promettente data la natura evolutiva dei regimi di *governance* per l'ambiente, paga quindi un prezzo in termini di scarsa obbligatorietà reciproca e limitata incisività immediata nelle emissioni globali. Nel suo complesso, la somma degli impegni nazionali di riduzione che accompagna il *Paris Agreement* è quindi ampiamente insufficiente rispetto a quanto richiesto dall'obiettivo dei 2°C e ancor più rispetto all'annunciato obiettivo di 1,5°C.

Secondo la prospettiva euristica contrassegnata dal titolo di questo contributo, *Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa*, l'accordo di Parigi può essere inteso come un successo per la coscienza politica e formativa, su scala globale. Si tratta di verificarne l'incidenza reale sull'orientamento geopolitico globale ovvero fino a che punto rappresenti un elemento di svolta nel percorso, fin qui deludente, di *governance* planetaria del clima. L'intesa negoziale raggiunta richiede un coinvolgimento duraturo a livello internazionale, e al medesimo tempo all'interno delle politiche nazionali, al di là dei mutamenti al vertice delle amministrazioni e degli esecutivi. E chiama in causa la lungimiranza delle scelte effettuate a livello di organismi governativi e istituzionali, il rigore della ricerca scientifica multidisciplinare a supporto, l'attenzione ai percorsi formativi, la cura delle persone: su tutti i piani in cui si svolge la sfida del futuro della casa comune, centrale è il ruolo che compete alle università. Affrontare i problemi ecologici emergenti significa investire sull'educazione e sull'attività euristica multidisciplinare, in dialogo con le comunità, le associazioni, gli enti pubblici, il mondo imprenditoriale.

Se la crisi ecologica è la manifestazione di una profonda crisi etica e morale, essenziale è "l'intelligenza nel cuore della realtà", la continua rigenerazione delle relazioni educative. Papa Francesco nel *Discorso all'Università Cattolica dell'Ecuador*, a Quito, il 7 luglio del 2015 osservava: "Il creato è un dono. Non è qualcosa che si compra. Ci precede e ci succederà. È un dono che deve essere condiviso. Faremmo bene a chiederci: come vogliamo lasciare questa terra? A che scopo lavoriamo, perché studiamo?" (<http://w2.vatican.va/>). Ci viene chiesto di guardare la realtà in modo organico, dal momento che tutti sono in relazione tra loro. La crisi ecologica costituisce un appello alla conversione. L'intesa di Parigi avrà effetti se sarà onorata sul piano giuridico, politico, educativo ed economico e si tradurrà in nuova cultura tecnologica, in abitudini virtuose, in reti di solidarietà globale.

La rilevanza pubblica che rivestono le pratiche formative ambientali può contribuire in modo assai rilevante a quel mutamento di indirizzo dello sviluppo che a diversi livelli è necessario per salvaguardare la vita umana sul pianeta. È in gioco una pedagogia dell'ambiente, metaforicamente una *pedagogia verde*, per imparare la cittadinanza planetaria e condividere le risorse della Terra (Malavasi 2008). *Verde*, a simbolizzare la generatività del patrimonio naturale e, al medesimo tempo, a richiamare la coltivazione del capitale umano. Una pedagogia per custodire lo sviluppo e coltivare l'educazione, progettare la *sostenibilità* e promuovere la fioritura delle persone (Birbes 2016). *Laudato si'*, l'enciclica *sulla cura della casa comune* ci richiama a tenere insieme il mondo della fede, accoglienza e gioia dell'annuncio, e quello del lavoro e della vivacità del mondo associativo e imprenditoriale, vie intrecciate per generare coesione sociale e libertà. Papa Paolo VI ha contribuito in modo certo e tempestivo, già fin dal profetico discorso in preparazione alla *Conferenza internazionale di Stoccolma* del 1972 a marcare l'attenzione della Santa Sede sulle tematiche ecologiche. Senza dimenticare come l'enciclica *Populorum progressio* ci spinga a individuare risposte all'altezza della

cultura per la giustizia e la pace. Non v'è dubbio che l'ambiente, nuova questione sociale, sia percepito come uno dei grandi temi su cui fare ricerca e formazione. Locale e globale si richiamano continuamente. Fortemente voluta dieci anni fa dall'allora rettore professore Lorenzo Ornaghi, l'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore si colloca in quella traiettoria ideale di generazione di valore e valori attraverso il confronto tra culture e realtà quotidiana, tra risorse e problemi, persone e istituzioni. La sintesi che l'Alta Scuola indica sul tema dell'enciclica è espressa nel sottotitolo del master *Environment and Human Development*, con cui ha preso il via nel 2008 la sua attività di ricerca e formazione: *Governance, Education, Scientific Knowledge. Governance, educazione e conoscenza scientifica* è la cifra di una proposta multidisciplinare all'incrocio tra attività euristica e consulenza a enti, associazioni e imprese. La *governance* politico-economica coniuga la cura delle relazioni interistituzionali e la formazione allo sviluppo umano, attraverso l'accostamento rigoroso ai fenomeni. La conoscenza scientifica *integra l'anelito* e la passione per la verità all'impegno e alla custodia *dei volti* per coltivare e custodire il creato.

"Laudato si', mi' Signore cum tucte le Tue creature!" cantava San Francesco d'Assisi, ricordandoci che "la nostra casa comune è anche come una sorella, con la quale condividiamo l'esistenza, e come una madre bella che ci accoglie tra le sue braccia" (Francesco 2015, n. 1). La coscienza dei "volti" è la via per educarci a globalizzare la solidarietà, perché niente di questo mondo deve risultarci indifferente. "Dal momento che tutto è intimamente in relazione e che i problemi attuali richiedono uno sguardo che tenga conto di tutti gli aspetti della crisi planetaria" l'enciclica riflette sui diversi elementi di un'ecologia integrale che comprenda chiaramente le dimensioni umane e sociali. È ben riconoscibile nel testo una tensione ecumenica. "Viviamo in un tempo in cui i problemi esistenziali fondamentali schiacciano le nostre divisioni tradizionali e le relativizzano quasi fino ad estinguerle. Per esempio, basta guardare a ciò che accade oggi in Medio Oriente: chi perseguita i cristiani chiede loro a quale chiesa o confessione appartengono? L'unità dei cristiani in questi casi si realizza *de facto* con la persecuzione e il sangue, ovvero attraverso un ecumenismo del martirio. La minaccia che ci presenta la crisi ecologica aggira o trascende in modo analogo le nostre divisioni tradizionali. L'invito di Papa Francesco è un invito all'unità: l'unità nella preghiera per l'ambiente, nello stesso Vangelo della Creazione e nella conversione dei cuori e degli stili di vita per rispettare e amare ogni persona e ogni cosa che ci viene data da Dio" (Zizioulas 2015, p. 7).

Un'ecologia e un umanesimo integrali: c'è una stretta relazione fra la nostra vita e quella della nostra madre terra, fra la nostra esistenza e il dono che Dio ci ha dato. Un'ecologia e un appello ecumenico che coinvolge tutti coloro che abitano il pianeta. "L'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme, e non potremo affrontare adeguatamente il degrado ambientale se non prestiamo attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado umano e sociale" (Francesco 2015, n. 48). Però così come diciamo *si degradano*, allo stesso modo possiamo far sì che "si sostengano" e si possano trasfigurare.

Ecologia umana, ecologia ambientale (Giovanni Paolo II 1991, n. 38): è una relazione che custodisce una possibilità, tanto di apertura, di trasformazione, di vita, quanto di distinzione e di morte.

3. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale

Tra controversie e ambiguità di diverso genere, la cultura della sostenibilità rappresenta una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà. Emblematici, in proposito sono i 17 *Sustainable Development Goals*, sottoscritti nel settembre del 2015 dai Paesi aderenti alle Nazioni Unite con l'impegno a raggiungerli entro il 2030. Gli obiettivi riguardano aspetti cruciali della cittadinanza planetaria, quali la lotta alla povertà e l'eliminazione della fame; adeguati standard di salute e benessere; istruzione di qualità; uguaglianza dei diritti tra i generi; acqua potabile e igiene; lavoro dignitoso e crescita economica; industria, innovazione e infrastrutture, riduzione delle disuguaglianze economiche; realizzazione di città e comunità sostenibili; consumo e produzione responsabili; contrasto al cambiamento climatico; tutela della vita nei mari, negli oceani e sulla terra; garantire pace, giustizia e istituzioni responsabili; rafforzamento delle *partnership* tra pubblico e privato per conseguire gli obiettivi (www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/).

Le questioni ambientali hanno assunto negli ultimi due decenni crescente rilevanza pubblica e occupazionale. Dagli anni Settanta del secolo scorso, la pedagogia ha sviluppato un interesse considerevole e una riflessione disincantata riguardo alla formazione umana "di fronte alla crisi di un'idea di civiltà che pare sospesa sull'abisso, legata con funi e catene e passerelle, dove tutto, invece d'elevarsi sopra, sta appeso sotto" (Calvino 1993, p. 75). Non sorprende che un gruppo di lavoro della *Società Italiana di Pedagogia* sia dedicato ai temi della *pedagogia dell'ambiente, dello sviluppo umano e della responsabilità sociale*, a cui prendono parte studiosi di diversi orientamenti e settori disciplinari della pedagogia. Ciò è documentato dal volume *Pedagogia dell'ambiente 2017* (con i contributi di C. Birbes, A. Bobbio, F. Bolsieri, S. Bornatici, G. Calvano, G. Dal Gobbo, L. Dozza, M. Fabbri, T. Grange, M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, M. Parricchi, F. Pinto Minerva, L. Santelli, R.C. Strongoli, M. Tomarchio, O. Vacchelli, A. Vischi), designando un emblematico *manifesto* della ricerca in corso. Occorre riconoscere l'articolazione e la vitalità di una prospettiva d'analisi pedagogica frequentata da un significativo numero di studiosi in Italia, tanto da sollecitare una seconda pubblicazione di studi, *Trame di sostenibilità*, curata da C. Birbes (2017), strettamente correlata all'iniziativa euristica del gruppo Siped.

Aperta al dibattito internazionale e multidisciplinare, particolarmente interessata alla dimensione *fondativa e progettuale*, la *Pedagogia dell'ambiente* individua un'area di aspettative pubbliche e un *luogo* di partecipazione, di responsabilità sociale ed economica, di intrapresa tecnologica. Un nuovo incontro tra cultura e politica, pedagogia e impresa deve voler e saper produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane. L'intima relazione tra crescente povertà e acuirsi della crisi ecologica mostra l'urgenza di una *conversione*, di eque decisioni *intra* e *intergenerazionali* che si proiettino nello spazio e nel tempo. Interpretare la fragilità dei sistemi che costituiscono il pianeta sollecita il rispetto e la *cura* per il creato: spetta a ciascuno decifrare e riconoscere i segni del degrado e della violenza verso l'ambiente e gli individui, considerare i vincoli dell'interdipendenza tra locale e globale, a partire dalle realtà delle migrazioni, del cambiamento climatico, dell'impatto esercitato dalle attività agricole e industriali per *concepire* il *senso umano dell'ecologia* e una cultura rivolta alla costruzione della pace, improntata alla speranza per le società e per tutte le parti che le compongono.

Di là da interessi estrinseci e strumentali, le scienze devono contribuire al-

l'edificazione della comunità umana, ridefinendo ragioni e obiettivi della conoscenza. *Fare esperienza* dei beni naturali significa *imparare* dall'ambiente e nell'ambiente, come insegnano molti autori nella storia del pensiero pedagogico. *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.

Il titolo del gruppo di lavoro della *Società Italiana di Pedagogia*, coordinato da M.L. Iavarone e P. Malavasi, sta a significare sia la scelta di un ambito specifico del sapere nell'enciclopedia delle scienze dell'educazione e della formazione, la *Pedagogia dell'ambiente*, sia l'impegno a coltivare, anno dopo anno, un campo euristico con l'intento di approfondirlo e attualizzarlo, valendosi di contributi innovativi, sulla scia di quanto è realizzato in un "rapporto". L'individuazione di un ambito disciplinare e la legittimazione di un autonomo statuto epistemico implicano questioni la cui consistenza euristica suscita un'attenta riflessione culturale. L'analisi della denominazione *pedagogia dell'ambiente* non può prescindere da domande fondamentali. Qual è l'oggetto specifico della disciplina? Quali sono le teorie più accreditate, le metodologie di ricerca maggiormente seguite, le principali partizioni? L'ambiente è per sua natura una "tematica" trasversale, incrocia problemi e settori disciplinari assai diversi. Qualsiasi disciplina che elegga l'ambiente ad oggetto d'indagine è in qualche modo costretta, vale sottolinearlo, ad "addentrarsi" in territori specifici quali l'ecologia e l'economia, le scelte politiche e giuridiche, le scienze umane e le arti. La pedagogia riferisce una prospettiva critica in ordine all'esperienza educativa. Si configura come *scienza pratica*, i cui orizzonti di ricerca *empirici* e *eidetici* si articolano con la dimensione *etico-educativa* che contrassegna *l'interpretazione e la progettualità del sapere pedagogico*. La *pedagogia dell'ambiente*, disciplina nel novero delle scienze pedagogiche, *identifica un ambito di discorso che ha per oggetto la riflessione sul rapporto tra formazione umana ed ambiente*, nelle sue diverse forme storico-culturali. In questo quadro significativa, la variegata rassegna di attività e percorsi didattici di educazione allo sviluppo sostenibile rappresenta uno specifico settore d'indagine per la *pedagogia dell'ambiente*, che si costituisce come *disamina intenzionale e rigorosa* su finalità e valori, procedure e metodologie.

La pedagogia dell'ambiente, ponendo l'enfasi su uno specifico ambito di teorie e pratiche educative, deve contribuire *all'unità del discorso pedagogico*, alla sua articolazione epistemica, senza indulgere alla frammentazione e all'eclettismo. La specificità euristica della pedagogia dell'ambiente, al pari delle altre "pedagogie del genitivo", ha da concorrere in modo critico tanto allo sviluppo del confronto pubblico tra le scienze quanto al rafforzamento della presenza della pedagogia nel dibattito culturale e sociopolitico attuale. Apprendere ed insegnare, innovare e competere richiedono *orientamenti valoriali ed azioni responsabili*. È in gioco una pedagogia "militante" ed emancipativa, per vivere il benessere ed educare alla qualità della vita, che si misuri con ed approfondisca, *iuxta propria principia*, peculiari temi di ricerca, tra i quali: i servizi *ecologici* e la *formazione alla sostenibilità nei diversi contesti educativi e sistemi d'istruzione*, le politiche per lo sviluppo umano integrale e la responsabilità sociale d'impresa, la cooperazione internazionale e la pace, la custodia del creato e la salute umana, le comunità di pratica professionali e i *green jobs*, l'educazione alimentare e il *food*

management, il consumo e il *green marketing*, la mobilità e il turismo sostenibile, il cambiamento climatico e i rischi idrogeologici, il *fund raising* per l'ambiente e la *smart city*, il *service learning* e la comunicazione ambientale nella prospettiva dei *Sustainable Development Goals* e della *Circular Economy*, delle *filieri progettuali Life+* e *Horizon 2020*.

Nel nostro Paese, la pedagogia dell'ambiente è chiamata a confrontarsi a partire dal 2017 con l'emanazione del *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità* elaborato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, come pure con il *Piano nazionale per la riduzione del rischio idrogeologico e per lo sviluppo delle infrastrutture idriche* e presumibilmente, a breve, anche con il *Piano nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici* promossi dal *Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del mare*. Si tratta inoltre di comprendere le reali opportunità aperte dalla Legge di *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione* n. 107/2015 e dai relativi decreti applicativi che hanno riportato nel nostro Paese – tra ostilità, scetticismo e speranze – la *Buona scuola* al centro del dibattito pubblico.

Sostanziare sul campo i cambiamenti determinati dai dispositivi normativi implica vie partecipative per sperimentare innovazioni e fecondare processi di crescita individuale ed organizzativa: l'alternanza scuola lavoro rappresenta uno degli ambiti più promettenti dove attuare un'educazione alla sostenibilità. Occorre poi comprendere se e a quali condizioni si tradurrà in un compiuto disegno normativo il cosiddetto disegno di legge lori sulla disciplina della professione dell'educatore e del pedagogo. Ciò implica definire obiettivi strategici e fasi di realizzazione, percorsi formativi multidisciplinari e modalità di coinvolgimento e partecipazione, nella prospettiva di affrontare in modo sistemico i problemi di impatto e la conversione ecosostenibile delle attività produttive, distributive e di consumo i cui aspetti tecnici e gestionali sono strettamente connessi con quelli etico-educativi e politico-economici.

Tra differenze di genere e *start-up company*, la cultura della sostenibilità costituisce per diversi aspetti un bene pubblico e una risorsa collettiva. Chiama in causa ricerca, formazione e Terza Missione delle università in dialogo con i territori, le istituzioni e i soggetti finanziari. Coinvolge la vita delle famiglie, l'assetto organizzativo delle imprese, i valori delle persone. Il "progresso" delle civiltà richiede un nuovo umanesimo "digitale" e la stessa costruzione di reti intelligenti e inclusive che oggi ridefinisce le aree urbane deve essere espressiva di scelte democratiche e *multistakeholder* su questioni come la gestione dei servizi, l'efficienza energetica, la mobilità integrata e i sistemi alimentari sostenibili, di immediata rilevanza per l'indirizzo e il governo delle società. *L'ambiente come energia per la vita* provoca politiche e saperi, ricerca e didattica a considerare il *creato come dono, a cui deve ispirarsi un'economia del capitale umano e un'educazione degli adulti*. La pedagogia, nella sinfonia delle tradizioni di ricerca e nella ricchezza dei suoi diversi settori disciplinari, è chiamata ad approfondire ed elaborare in modo progettuale temi e questioni *di frontiera*. Dal degrado ambientale alla *governance* dello sviluppo, dalla sostenibilità educativa al *Well-Being*, si tratta di raccordare formazione al lavoro e *cura* per le relazioni umane, mondo imprenditoriale e sussidiarietà, in società segnate dall'accelerato mutamento economico e tecnologico, in vista dell'educazione alla responsabilità personale e collettiva per l'esercizio del diritto alla cittadinanza attiva.

Di là e attraverso la contesa sulle risorse del pianeta e il sensazionalismo sui problemi dell'ambiente, al centro è la coscienza educativa e spirituale per generare quella fraternità, quella cittadinanza planetaria, all'alba di un *green new deal*, che non può esaurirsi soltanto nella scoperta di nuove classi di profitto, come

risultato di una reingegnerizzazione innovativa ed ecologica dei processi produttivi. Acqua, cibo, cambiamento climatico, salute, legalità, energia, mobilità, rischio idrogeologico, paesaggio – per indicare alcuni dei temi su cui si dovranno misurare equità, efficienza ed efficacia della *governance* globale – sono questioni cruciali che non possono essere affrontate senza ridisegnare i sistemi educativi ed imparare sempre e di nuovo a praticare la via del dialogo, imperniata sulla valorizzazione delle differenze tra popoli e culture, sull'apertura alla vita e ai diritti delle generazioni a venire.

Ad un'analisi disincantata dell'economia reale, si verifica negli ultimi decenni l'incremento della disuguaglianza tra paesi ricchi e paesi poveri, nonché l'aggravarsi delle sperequazioni all'interno delle stesse società dell'Occidente. Il divario tra le popolazioni del mondo non è mai stato così profondo.

La formazione è oggi chiamata in causa da quel complesso di fenomeni tecnologici, politico-sociali, economici e culturali comunemente denominato *globalizzazione*. I sistemi formativi si proiettano in uno scenario inedito. In quali modi la comunità internazionale deve operare per orientare la globalizzazione, ponendo un argine ai drammatici squilibri che si sono determinati? Come immaginare il compito della politica per generare uno sviluppo solidale? L'importanza crescente che la sfera della finanza sta acquisendo nella vita economica ha da suscitare una rinnovata riflessione pedagogica sulle dinamiche in atto e sulle possibilità progettuali nei diversi ambienti dell'educazione e dell'istruzione.

Il compito di elaborare nuove prospettive di azione in questo ambito riguarda l'intera società civile e investe coloro che a vario titolo si occupano della sua *formazione*, si adoperano ad elaborare e a trasmettere il deposito culturale delle sue tradizioni, a promuovere la coscienza e la conoscenza delle sue risorse e del suo "fondamento". Le sfide poste dalla globalizzazione finanziaria riguardano l'insegnare e l'apprendere, la dignità del lavoro e il futuro di ogni comunità. La formazione umana non può essere intesa come addestramento o omologazione e neppure interpretata in modo strumentale rispetto alle logiche organizzative dominanti. Un'autentica globalizzazione delle potenzialità educative si richiama ai principi di *equità* e *solidarietà*, congiunti a quelli di efficacia ed efficienza; al valore della libertà che è corresponsabilità per la "fioritura umana" di tutti gli individui. Parole come "educazione" e "formazione" sono sottoposte a una continua ridefinizione concettuale e ricorrono nella pubblicistica di diversi settori disciplinari secondo differenti semantiche. I valori educativi e gli ambiti d'esercizio della formazione devono essere pensati oggi nel contesto di una profonda, accelerata trasformazione delle società. In essa, molteplici fattori materiali e formali agiscono in modo simultaneo. La *linearità* del percorso istruzione-lavoro, ritenuta a lungo funzionale all'inserimento delle giovani generazioni nell'ambito della vita adulta, non è in grado di soddisfare le principali richieste socioeconomiche provenienti dalla cultura ambiente. Il ritmo sincopato dell'innovazione tecnologica rende rapidamente obsolete le conoscenze strumentali, per cui è da più parti intesa come *attuale* una formazione cognitiva rivolta a favorire *l'acquisizione della capacità di apprendere sempre nuove abilità, lungo tutto l'arco della vita*. Di là da stereotipi e preconcetti riguardo alla cosiddetta *società della conoscenza*, e alla natura dei fenomeni che la individuano, l'educazione è "al centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità: il suo compito è quello di consentire a ciascuno, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei fini personali" (Delors 1996, p. 15).

In Italia, le riforme succedutesi riguardanti il sistema formativo nazionale, i mutamenti introdotti in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, i corsi

di laurea e di specializzazione, i moduli e i dispositivi per la formazione degli insegnanti configurano, da diversi anni a questa parte, una complessa transizione giuridico-istituzionale, organizzativa e, *lato sensu*, culturale. Ciò va ben oltre i responsabili delle politiche della scuola e del *welfare* ed impone una particolare attenzione alle procedure decisionali ed operative con cui si introducono le innovazioni. Deliberare, in tali settori della legislazione, richiede un dibattito democratico che coinvolga la società civile. Il successo delle riforme passa attraverso la formazione del consenso sociale, che non può essere gestito dai soli organismi sindacali e di categoria, e la *valorizzazione del capitale umano*, del patrimonio di competenze e motivazioni tutt'altro che trascurabile che già opera in condizioni che non ne consentono la piena espressione. Un processo riformatore deve ispirarsi a una *ratio* pedagogica che dia *forma* a nuovi assetti formativi. Una riforma improntata ad accordare un'autonomia meramente funzionale, per attuare una diversa allocazione delle risorse materiali (ottimizzazione delle prestazioni e migliore erogazione del servizio), risponde a un'esigenza imprescindibile, ma è inadeguata rispetto alla complessa congiuntura storica odierna.

Dovrebbe crescere nella consapevolezza di tutti l'idea che *preoccupandoci* dell'educazione, progettiamo la società futura e il futuro di una società (probabilmente) più solidale. "Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi d'orientamento e ad essa spetta il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze" (MIUR 2014, p. 5). Nella prospettiva designata dalle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* viene ridefinito l'assetto della transizione scuola lavoro con la proposta di un impegno di integrazione sistemico che va gestito tanto sul piano della *governance* politico istituzionale quanto su quello tecnico operativo tramite un coordinamento interistituzionale. Raccordare e migliorare la qualità dei servizi educativi, la promozione di una formazione continua dei docenti e degli operatori passa attraverso lo sviluppo del lavoro di rete. Da *strumento* a *valore* permanente nella vita di ogni persona, l'orientamento configura, anche e in modo peculiare nell'attuale *green new deal*, l'importanza strategica dell'accompagnamento educativo e dell'*empowerment* nei processi di scelta e decisione. Occupazione attiva, crescita economica, sostenibilità ambientale e inclusione sociale *appartengono* a "una comunità orientativa educante" a cui sempre tendere, di là da concezioni mercantili e utilitaristiche della *formazione umana* (Gennari 2001; Malavasi 2007).

Notava U. Margiotta: "Sul piano della generazione delle conoscenze nelle nostre società dovremo fare i conti con il mito della 'società della conoscenza'. Ad esaminarlo bene scopriamo che esso si fonda su un modello tecnocratico di vita e pensiero" (1997, p. 37). Quanto sia stata lungimirante tale analisi è sotto gli occhi di tutti. In modo critico e progettuale, una pedagogia dell'ambiente, tra sviluppo umano e responsabilità sociale, non deve soggiacere a mode o catastrofi.

Laudato si'! ricerca, formazione, conversione per la formazione dei talenti (Giuliodori, Malavasi 2016). Con un atteggiamento *regolativo*, ciascuno di noi è coinvolto a *edificare la casa comune*, nel segno di un'*ecologia integrale*.

Riferimenti bibliografici

- Benedetto XVI (2009). Lettera enciclica *Caritas in veritate*. 29 giugno 2009. AAS 29, 641-709.
- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes, C. (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calabria, C. (2014). *Custodia del creato e riflessione pedagogica. Insegnamento sociale della Chiesa, sviluppo umano integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calvino, I. (1993). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: the Treasure within*. Paris: Unesco.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si' sulla cura della casa comune*. 24 maggio 2015. AAS CVII, 6, 847-873.
- Francis (2015). Encyclical *Laudato si' on care for our common home*. 24 maggio 2015. AAS CVII, 6, 847-873.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Giovanni Paolo II (1991). Lettera enciclica *Centesimus annus*. 1 maggio 1991. AAS LXXXIII, 793-878.
- Giuliodori, C., & Malavasi, P. (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2014). *Dare la vita. Fede, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P., & Zoboli, R. (2016). Cop 21, un passo avanti: la pace passa per il clima, *Vita e Pensiero*, 1, 5-8.
- Margiotta, U. & Baldacci, F. & Frabboni, F. (2012). *Lifelong/lifewide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche e operative*. Roma: Armano.
- Margiotta, U. (2007-2009) 2 voll. *Genealogia della formazione*. Venezia: Cafoscarina.
- Margiotta, U. & Minello, R. (2011). *POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- Zizioulas, I. (2015). In preghiera per l'ambiente. *Osservatore romano*, VII, 7.

Riferimenti sitigrafici

- http://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_it (ultima consultazione 20/05/2018).
- <http://www.cop21paris.org/> (ultima consultazione il 20/05/2018).
- <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (ultima consultazione 20/05/2018).
- <http://w2.vatican.va/> (ultima consultazione 20/05/2018).



La consapevolezza del bisogno e la promozione del *talento* per una scuola inclusiva

The need knowledge and talent promotion for an inclusive school

Damiano Meregalli

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
damiano.meregalli@unicatt.it

ABSTRACT

Focalizing the attention of the didactic-educational discussion on the need means to look for what characterized the human being. Taking into consideration the lack and the partiality, the need refers to an anthropological condition of not being complete which is common in all men and women: the person doesn't come to the world as a defined shape, but with a high potentiality to be discovered day by day.

The knowledge of not being enough leads man to take on the responsibility to look for a meaning and a sense to its existence.

The originality that defines the person is strictly connected to the opportunities of ones experience which are offered to him: in this prospect the education, defined as care and proximity, pushes man to recognise himself as a subject which tends to an whole, that can be reached in an intertwined bond. School being the model of the need seen as the main principal that forms the being, must offer same possibilities and resources to all the pupils so to expose skills and abilities: these peculiarities show the value of the person and allow to build an horizon of significant in which it is possible to orient ones life.

It's on the predisposition of formation patterns due to transform the natural abilities in skills that it is possible to measure the actual grade of school inclusion: a bet that school is called to reply to with profession and competence.

Porre al centro della riflessione didattico-educativa il bisogno significa voler andare alla ricerca di ciò che caratterizza l'umano. Nell'accezione di mancanza e parzialità, il sostantivo rimanda ad una condizione antropologica di incompiutezza che accomuna indistintamente ogni uomo: la persona non viene al mondo con una forma definita aprioristicamente, ma con un potenziale latente da scoprire nella quotidianità. La consapevolezza di essere insufficienti, invita l'uomo ad assumere su di sé la responsabilità di individuare un fine che possa attribuire un senso ed una missione all'esistenza.

L'originalità che identifica la persona è strettamente correlabile alle opportunità esperienziali che gli vengono offerte: in questa prospettiva, l'educazione, intesa come prossimità e cura, incoraggia l'uomo a riconoscersi come soggetto tendente verso una pienezza raggiungibile entro un legame di reciprocità.

La scuola, assumendo su di sé il paradigma del bisogno come principio costituente ogni soggetto, deve offrire a tutti gli alunni eguali possibilità e risorse affinché in ciascuno si rendano evidenti capacità e competenze: tali peculiarità manifestano il valore della persona e permettono di costruire un orizzonte di significato entro il quale orientare la vita. È sulla predisposizione di percorsi formativi volti a trasformare i doni individuali in abilità che si misura il grado effettivo dell'inclusione scolastica: una sfida alla quale la scuola è chiamata a rispondere con professionalità e competenza.

KEYWORDS

Need, Care, Special Needs, Inclusive School, Talents.
Bisogno, Cura, Speciali Necessità, Scuola Inclusiva, Talenti.

1. La centralità del bisogno nell'istituzione scolastica

Negli ultimi anni il termine *bisogno* ha assunto un ruolo centrale nelle riflessioni attorno alla formazione dei più giovani. Il MIUR nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) evidenzia come i docenti debbano definire le loro proposte didattiche in relazione ai «bisogni fondamentali e ai desideri dei bambini e degli adolescenti»¹; la scuola è chiamata a rispondere alle «inclinazioni personali degli studenti nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno». I Piani Educativi Individualizzati e Piani Didattici Personalizzati diventano espressione concreta di una comunità di adulti che progetta itinerari specifici avendo ben chiare le necessità di ogni studente.

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012² e la Circolare Ministeriale numero 8 del 6 marzo 2013 evidenziano, in continuità con le *Indicazioni*, come la scuola debba promuovere negli studenti la capacità di «dare senso alla varietà delle loro esperienze» coniugando «l'apprendimento e il saper stare al mondo» con originalità, criticità e creatività (Goleman, Ray & Kaufman, 2004): per portare a compimento questa sfida, l'istituzione deve saper coinvolgere anche i soggetti che, pur non avendo deficit o disabilità certificate, presentano una richiesta di attenzione speciale per molteplici ragioni: svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. La scuola odierna è così chiamata ad essere luogo di apprendimento in cui le diversità non vengono soltanto accolte ma valorizzate e utilizzate nelle attività quotidiane (Ianes, Cramerotti, 2013).

In tale scenario le «trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze che comunicano contenuti invariati, non sono più adeguate» perché non rispondenti ad una società complessa (Morin, 2000) e in continua evoluzione. La separazione delle discipline e la parcellizzazione del sapere, cui i programmi scolastici sono spesso protagonisti, conduce all'indebolimento del senso di responsabilità: ciascuno, infatti, tende a rispondere solo del proprio compito specifico senza cogliere la multidimensionalità che sottende alla conoscenza.

È necessario prendere atto della poliedricità della realtà (Bauman, 2005) per stimolare la persona a porsi in maniera critica e riflessiva (Lipman, 2005) nei confronti di essa: la capacità di spronare la curiosità negli alunni mettendo al centro della riflessione l'interrogativo (Meregalli, 2017), permette di scoprire il tessuto interdipendente ed interattivo tra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti.

Da queste riflessioni si evince come, anche le fragilità e le vulnerabilità (Crotti, 2009) degli studenti, ma non solo, necessitano di una lettura e interpretazione globale: un evento limitante può essere capito solo se inserito in una logica di sistematicità, multiformità e reciprocità causale. Anche la personalizzazione di un percorso didattico deve rispondere alle caratteristiche di varietà e temporaneità:

- 1 Le citazioni riportate nell'articolo senza uno specifico riferimento tra parentesi o nota a piè di pagina sono estrapolate dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate dal Ministero dell'Università e della Ricerca nel 2012.
- 2 Per l'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002; 2007) la salute è da intendersi non come assenza di malattia ma come benessere bio-psico-sociale. Tale assunto «obbliga a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone e non solo gli aspetti biostrutturali» (Ianes, Cramerotti, 2013, p. 31). Su questo principio si ispirano le normative ministeriali menzionate nell'articolo.

il sostegno messo in atto dai docenti deve consentire all'alunno di acquisire consapevolezza e di imparare a gestire il proprio limite nella prospettiva di un superamento o, se impossibile, di una positiva convivenza (USR Emilia Romagna, nota n. 6721, 29 maggio 2013). Non si può categorizzare un processo di supporto senza immaginare di ricollocare, evolvere e migliorare di continuo il proprio agire educativo (Canevaro, Malaguti, 2014); le azioni di sostegno non sono 'destini' pensati e organizzati a priori: è doveroso riconoscere ad ogni debolezza la sua dinamica evolutiva.

La scuola è, così, chiamata a consegnare ad ogni ragazzo gli strumenti cognitivi ed esperienziali per diventare l'adulto di domani a prescindere dalla condizione iniziale: i processi inclusivi di successo formativo e antropologico devono essere rivolti indistintamente a tutti i soggetti e a tutte le disuguaglianze delle quali ciascuno è portatore. È essenziale che l'istituzione scolastica, attraverso la guida di adulti-testimoni, diventi luogo nel quale sostenere i giovani nella ricerca di un senso per cui vivere mettendo al centro potenzialità e divergenze: la ricerca della 'volontà di significato' (Frankl, 2001) diventa la risposta ad un bisogno di pienezza a cui ogni uomo aspira.

2. Il bisogno come condizione fondante l'umano

In questa prospettiva, l'acronimo BES (Bisogno Educativo Speciale) rappresenta l'estrema sintesi del dibattito attuale: se l'obiettivo della scuola è quello di formare saldamente ogni persona sul «piano cognitivo e culturale», affinché ciascuno «possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali presenti e futuri» è basilare rimuovere quelle limitazioni che ne impediscono lo sviluppo e la partecipazione sociale.

Pur riconoscendo la positività della trasformazione in atto e auspicando che tale processo porti a recepire la scuola come luogo imprescindibile per la formazione personale e per la promozione di una società a 'misura d'uomo', è possibile rilevare un elemento di criticità rappresentato proprio dall'utilizzo dell'abbreviazione BES (Tomlinson 2012; Dovigo, 2017).

Nella volontà dei docenti di definire e rendere evidente i soggetti portatori di bisogni specifici viene attuata, talvolta con leggerezza, un'operazione di categorizzazione che inquadra la problematicità entro confini rigidi, settoriali ed immutabili. Alla praticità nell'utilizzo delle iniziali, s'insinua la pericolosità di ridurre a semplice 'caso' la persona svilendone implicitamente la preziosità e conseguentemente il rispetto. L'indiscussa 'funzionalità terminologica' rischia di imbrigliare l'individuo tra le maglie di etichette ghezzanti e discriminanti forviando così l'attenzione che deve essere riservata all'alunno e non semplicemente alla problematicità che egli esplicita.

Il bisogno viene qui inteso nell'accezione di limite, incertezza, ostacolo e, in virtù di queste 'complicanze esistenziali', necessitante di adeguati rinforzi. La mancanza mette in atto una serie di strategie compensative e/o dispensative che, se da un lato cercano di ovviare alla difficoltà, dall'altro la meccanicità con cui vengono erogate può oscurare il senso della progettualità educativa. L'individuazione di una esigenza specifica nell'alunno, non deve tramutarsi in una compilazione asettica di moduli da parte dei docenti ma, anzi, deve portare ad una coscienziosa analisi sul soggetto e sulle sue possibili zone di sviluppo sulle quali dover/poter lavorare.

Per ovviare a questa devianza è opportuno annoverare il *bisogno* tra le caratteristiche fondanti di ogni essere umano: da una prospettiva *limitante* ad un

presupposto *qualificante*. Nel bisogno è rintracciabile la radice comune dell'umano: egli è incompleto e mancante di qualcosa, per natura (Pico della Mirandola, 1486).

Assumere come fondamento antropologico il *bisogno* significa riconoscere che l'uomo è stato estratto dal «forno della creazione un po' troppo precocemente» (Savater, 2004, p. 11) e quindi non possiede in se stesso l'interezza (Geertz, 1988). Il trovarsi gettato nel mondo (Heidegger, 1979) porta l'uomo a sobbarcarsi del compito, arduo ma affascinante, di dare una *buona* forma al tempo della sua vita. Tale fisionomia si rende evidente strada facendo: l'essere umano è in continuo divenire e il suo compito è quello di individuare *scopi* che rendano degno di essere vissuto il proprio tempo. In questo modo l'esigenza di 'situarsi' porta l'uomo ad assumere l'*erranza* (Vico, 2005) come occasione per rispondere all'appello esistenziale: se con ogni uomo viene al mondo «qualcosa di nuovo, di primo e di unico» è doveroso sviluppare e dare corpo, ossia forma originale, a questa «irripetibilità» (Buber, 1990, p. 27).

L'uomo pur affermando di essere artefice della propria vita, deve riconoscere nel legame una componente attiva e significativa per il proprio processo di conoscenza: la possibilità di darsi una forma, infatti, avviene per mezzo della relazione con il diverso (Ricoeur, 1993). È il *non-io* che chiama alla vita l'*io*, che lo strappa dal torpore autoreferenziale sollecitando spiegazioni a comportamenti e scelte. È il *non-io* che risveglia l'*io* ponendolo in discussione e disincantandolo dal suo imperialismo dominante (Lévinas, 1984). È l'altro che «sorprende, che rende discontinui, che accende stupore nelle cose, che inoltra nella comprensione ma anche nell'inconcepibile e che apre al mistero» (Lorenzetti, 1996, p. 22).

Interessante a tal proposito come al termine *bisunnia*, cioè bisogno, corrisponda il verbo *curare*: nella sua declinazione al passivo, la possibilità di essere *curati* incoraggia l'uomo ad affrontare con maggiore decisione l'incompiutezza. La mancanza viene colmata dalla sollecitudine, dalla premura, dall'attenzione con cui il *diverso-da-me* accudisce la *mia* vita. Essere curati significa sentire su di sé uno sguardo paziente, amorevole che *mi* permette di crescere e di attualizzare la *mia* umanità.

Una delle più alte manifestazioni dell'essere curati è rappresentata dall'educazione (Potestio, Togni, 2011): mediante un legame intenzionato e orientato al bene, il *minister* viene costantemente spronato benevolmente dal *magister* ad occuparsi di sé in modo da fare della sua vita un'opera d'arte (Bauman, 2008).

L'azione educativa permette così al bisogno di realizzarsi, al desiderio di attuarsi, alla mancanza di giungere a compimento, al talento di tramutarsi in opportunità.

3. Formazione ai talenti ed inclusività scolastica

Se il bisogno è sinonimo di insufficienza, incompiutezza e povertà derivanti da imperfezioni e fallibilità insite nella natura umana, il talento, se supportato da un'efficace relazione educativa, rappresenta l'impegno del soggetto a scoprire le capacità, competenze, potenzialità, funzioni e disposizioni dell'animo che identificano il suo «senso di vivere» e il suo «valore esistenziale» (Tessaro, 2011, p. 282).

Il talento, nella sua accezione etimologica, assume le sembianze di una *tensione* dell'uomo verso qualcosa che dia *valore* all'esistenza: comprendere che si è nel bisogno significa di contro concepirsi come soggetti che aspirano ad una totalità in grado di placare l'inquietudine generata dalla parzialità. Il *bisogno* e il

talento sono quindi identificabili come due poli che portano l'uomo a riconosce-
re in sé una preziosità inestimabile.

Tuttavia la predisposizione alla ricerca della pienezza esistenziale deve essere costantemente sostenuta: ecco dunque che il compito principale dell'educazione sarà quello di camminare a fianco dell'uomo per spronarlo a 'conoscere se stesso'; è questo «esistere disorientante, perché mancanti di una mappa delle mosse esistive che rende ragione della necessità dell'azione educativa» (Mortari, 2002, p. 19). Sempre e comunque.

La scuola, identificabile come agenzia formativa per eccellenza, deve promuovere 'cammini di umanizzazione' e di 'conoscenza': la possibilità di progettare percorsi formativi che si basano sui talenti è sfida irrinunciabile per un'istituzione che si definisce *inclusiva*.

Si può individuare una correlazione tra educazione ai talenti e inclusività: anzi, la seconda è conseguenza della prima. Senza la pretesa di esaustività vengono proposte alcune riflessioni in merito.

La prima. Se per scuola inclusiva s'intende consegnare ad ogni ragazzo gli strumenti cognitivi necessari per riconoscere le proprie potenzialità, è del tutto evidente che si debbano abbandonare le visioni monolitiche e unidirezionali della trasmissione del sapere: dal momento che esistono molteplici modi di comprendere il mondo è urgente personalizzare i percorsi didattici per coinvolgere tutti e ciascuno. Privilegiare lo sviluppo di attitudini analitiche a discapito di quelle creative e pratiche (Sternberg, Spear-Swerling, 1996) significa precludere a una buona parte degli studenti l'opportunità di partecipare attivamente alla costruzione della propria identità, del proprio sapere e dello 'stare nella realtà' positivamente (ivi compresa la relazione con l'altro). L'individuazione delle intelligenze multiple (Gardner, 1987, 2007) deve spronare il docente a porre attenzione alle numerose manifestazioni d'interesse dei bambini per accrescerle consapevolmente: comprendere che ogni individuo ha differenti modi di apprendere significa predisporre percorsi didattici in grado di valorizzare le abilità di ciascuno. L'obiettivo è quello di trasformare il contesto-scuola rendendolo malleabile e polifunzionale in modo da accogliere e valorizzare qualunque differenza.

La seconda. Se il talento si configura come quella «postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere» (Margiotta 2018, p. 20) frutto di un'accorta azione educativa, allora la scuola deve offrire a ciascun alunno le risorse e gli incoraggiamenti imprescindibili per dare evidenza alle potenzialità. Ma ancora. In virtù di queste considerazioni, il talento è definibile come un apprendimento esperienziale nel quale giocano un ruolo determinante non solo i doni ma anche e soprattutto i fattori ambientali, interpersonali e culturali (Melchiori, 2017): pertanto è fondamentale che l'istituzione scolastica sia in grado di individuare le differenti aree d'interesse degli alunni per ottenere da ciascuno il massimo profitto.

La terza. Se l'educazione ai talenti si basa sul presupposto che ogni soggetto può svolgere un ruolo determinante nel miglioramento della società (Oliveri, 2017), allora la scuola dovrà trasformarsi in un laboratorio di democrazia (Mulè, 2010) dove ciascuno, mediante il riconoscimento dei propri e altrui talenti, è chiamato a realizzare un clima di tolleranza, rispetto e partecipazione consapevole: è la coscienza della difformità e il riconoscimento delle tendenze personali a costituire la grande risorsa del genere umano (Buber, 1990). Se alla base dell'esclusione vi è la presenza di ostacoli che limitano l'apprendimento e l'adesione alla vita sociale, l'educazione ai talenti permette di trasformare la comunità educativa in un luogo dove viene perseguito lo sviluppo integrale (sapere, saper

fare e saper essere) di ciascuno. Se ogni persona, grazie alla flessibilità dei percorsi didattici, riesce a identificare un proprio *fine*, e pertanto una *forma* soddisfacente con cui mostrarsi agli altri, il raggiungimento di tale scopo porterà ad evitare l'insorgenza di frustrazioni e insoddisfazioni che sfocerebbero in azioni antisociali e di esclusione. Rimuovere gli elementi devianti che ostacolano questo percorso è compito imprescindibile della scuola.

Conclusioni

Rendere esplicito il legame tra educazione ai talenti ed inclusione significa prodigarsi affinché al *bisogno* corrisponda un'*azione formativa* orientata alla scoperta della preziosità insita in ogni uomo. Tale indicazione di metodo è realizzabile solo se si coglie nella differenziazione delle potenzialità personali un'opportunità per aiutare tutti i giovani, e non solo coloro che manifestano delle fragilità, a trasformarsi in soggetti compiuti: la realizzazione individuale è possibile grazie alla varietà di percorsi formativi miranti a dare al tempo della vita la dignità di essere vissuto.

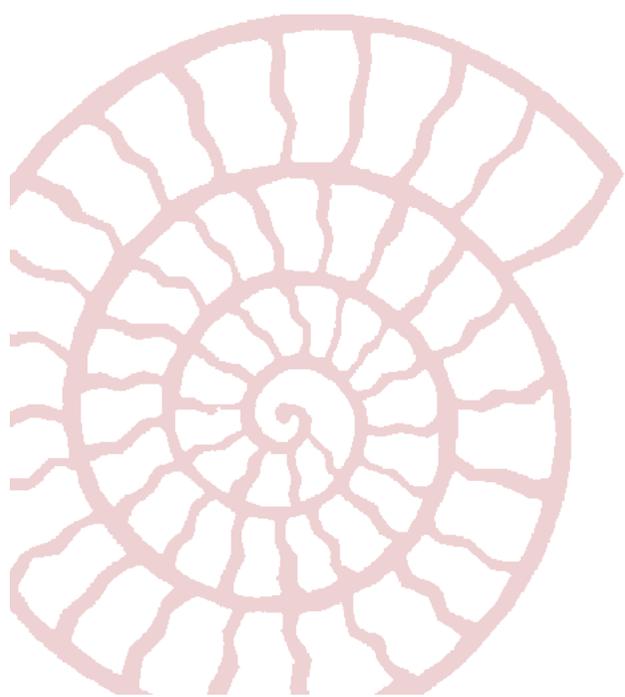
L'inclusione non può, pertanto, riguardare categorie predefinite a priori sulla base di modelli psicomedici (Cassata, 2006): ogni uomo è in continuo adattamento e divenire; assumere questa condizione significa riconoscere che nessuna persona è predestinata e definita in sé ma necessitante di una azione educativa volta a far comprendere e a far emergere le peculiarità. Se ogni uomo annovera il *bisogno* tra le condizioni qualificanti la sua natura e nel contempo percepisce di essere *aspirante verso qualcosa* che possa renderlo *completo*, è indiscutibile che la scuola, quale agenzia formativa per eccellenza, debba attivarsi affinché, grazie ad un'azione educativa efficace, flessibile e plurale possa rendere evidenti lo scopo verso cui tendere.

È su questo assunto che sarà possibile valutare il grado di inclusione scolastica rivolta indistintamente a qualsiasi studente: le persone sviluppano processi di inclusione quando sono accompagnate a riconoscere in loro stesse e negli altri un *valore*; la consapevolezza che in ciascuno vi è un potenziale di sviluppo positivo induce a creare un clima propositivo entro cui ogni differenza viene percepita come elemento stimolante per l'edificazione della personalità individuale e per la realizzazione di una società plurale ed accogliente.

Riferimenti bibliografici

- Buber, M. (1990). *Il cammino dell'uomo*. Magnano: Edizioni Qiqajon.
- Cassata, F. (2006). *Molti, sani e forti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Circolare Ministeriale n. 8, 6 marzo 2013. *Indicazioni operative*.
- Crotti, M. (2009). *La ferita di Medusa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Dovigo, F. (2017). *Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale*. Rivista Formazione, Lavoro, Persona, VII (20), p. 100-108.
- Frankl, V. (2001). *Un significato per l'esistenza*. Roma: Città Nuova.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Geertz, C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: Il Mulino.
- Goleman, D., Ray, M., Kaufman, P. (2004). *Lo spirito creativo*. Milano: BUR.
- Heidegger, M. (1979) *Essere e tempo*. Trad. it. Milano: Longanesi.

- Ianes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES*. Trento: Erickson.
- Lévinas, E. (1984). *Nomi propri*. Casale Monferrato: Marietti.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lorenzetti, L. (a cura di) (1996). *L'ascolto poetico della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Melchiori, R. (2017). *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo*. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), p. 65-85.
- Meregalli, D. (2017). *Abitare la solitudine. Percorsi di pedagogia introspettiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Mulé, P., (2010) *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza*. Cosenza: Edizioni Periferia. NotaUSR Emilia Romagna n. 67201, 29 maggio 2013.
- Oliveri, D. (2017). *Book smart – Street smart: non più contrapposizione ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola*. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), p. 171-183.
- Pico della Mirandola, G. (1486). *Discorso sulla dignità dell'uomo*. Trad. it. Brescia: La Scuola, 1997.
- Potestio, A., Togni F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Brescia: La Scuola.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Savater, F. (2004). *Il coraggio di scegliere*. Milano: Laterza.
- Sternberg, J. R., Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for thinking*. (Trad. it. *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacitazioni analitiche, creative e pratiche*. Trento: Erickson, 1997).
- Tessaro, F. (2011). *La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità*. *Formazione & Insegnamento*, IX (1), p. 279-296.
- Tomlinson, S. (2013). *Social Justice and Lower Attainers in a Global Knowledge Economy. Social Inclusion*. I (2), p. 102-113.
- Vico, G. (2005). *Erranza educativa e bambini di strada*. Milano: Vita e Pensiero.





Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti

Effects of epistemic virtues and of individual character on the education of talents

Rita Minello

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

ABSTRACT

Given talent is fostered by democracy-driven education that focuses on citizenship, a new conception of educational success emerges. An opportunity is thus given to reason about epistemic virtues: though intellectual, they are also related to successful citizenship and, as such, affect the development of individual talents. All capacitating aspects of epistemic virtues shall be investigated, especially with the purpose of making it truly feasible to foster talents from within the frame of educational systems. On top of this, some cultural perspectives are considered, which could play a generative role in orienting educators and teachers towards a humanist view of talents (hence, Humanism of talent).

Una nuova concezione di successo formativo, collegata con l'educazione democratica dei talenti orientata alla cittadinanza, offre l'occasione per ragionare sulle virtù epistemiche – intellettuali e civiche al contempo – che maggiormente incidono sulla formazione dei talenti. Virtù epistemiche delle quali vanno approfonditi i processi educativi capacitanti, al fine di rendere realmente realizzabile l'alimentazione dei talenti all'interno dei sistemi educativi. Vi sono anche antiche posizioni culturali da recuperare e valorizzare in chiave generativa per orientare educatori e formatori all'umanesimo dei talenti.

KEYWORDS

Talent, Humanism of talent, Cognitive factors, Non-cognitive factors, Epistemic virtues.

Talento, Umanesimo dei talenti, Fattori cognitivi, Fattori non-cognitivi, Virtù epistemiche.

Introduzione

Negli ultimi decenni la predizione del successo formativo è stata considerata in collegamento con fattori cognitivi come l'intelligenza e l'abilità scolastica, come pure con fattori/costrutti non-cognitivi. In particolare, negli ultimi anni i ricercatori del campo educativo e delle scienze sociali hanno riconosciuto che le competenze e i fattori non-cognitivi svolgono un ruolo fondamentale nel raggiungimento del successo formativo (Stankov & Lee, 2014). Per citarne alcuni: tenacia, curiosità, atteggiamenti, auto-rappresentazione, auto-efficacia, ansia, strategie, motivazione, perseveranza e fiducia sono tra quelli frequentemente citati nella letteratura. In alcuni casi i fattori non-cognitivi sono variamente considerati, ad esempio, certi si riferiscono a competenze e caratteristiche personali che cadono nel dominio affettivo. Si tratta di una definizione controversa.

Una posizione aperta e interessante identifica gli obiettivi di successo educativo con la formazione dei talenti, offrendo un quadro del talento derivante non tanto da componenti innate, ma da un insieme di costrutti cognitivi e non-cognitivi sui quali le agenzie formative devono impegnarsi meglio. Il riferimento va al recentissimo testo *La formazione dei talenti* (2108) dove Umberto Margiotta sostiene la forza del talento come principio formativo unitario di questo secolo

«E riteniamo urgente declinarne i poteri della sua diversità e il valore della sua condivisione. Se non si consente al talento di emergere, non si genera quella creatività, ovvero quella dignità personale, e dunque quella possibilità di mobilità negoziale (sia in senso orizzontale che verticale) che infine riverbera sul valore del sistema Paese, sul potenziale di crescita e di autonomia delle singole persone, sulla loro capacitazione e dunque sul loro posizionamento competitivo nella scena globale» (Margiotta, 2018, p. 18).

In tale contesto l'autore rifiuta la concezione di "talento" come mera abilità innata, né accoglie il riduzionismo di "talento" a "potenziale di apprendimento e di sviluppo", preferendo individuarlo in

«quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità» (Margiotta, 2018, p. 20).

Perché «non è solo la mente che pensa, ma l'uomo» affermava Sertillanges (1920, p. 35) nella celebre opera *La vie intellectuelle: son esprit, ses conditions, ses méthodes*, che nel 1920 anticipava molte delle attuali evidenze neuroscientifiche: se ora la neuroscienza ha reso molto improbabile l'idea di una vita della mente estranea al corpo, Sertillanges ne era già convinto:

«Ritieni che abbiamo pensato con intelligenza da soli? Che siamo solo un fascio di poteri in cui prendiamo per pensare questo o quello, lo strumento che vogliamo? Pensiamo "con tutta l'anima", ha detto Platone. Diremo, molto più tardi: *con tutto il nostro essere*. La conoscenza interessa tutto in noi, dall'idea vitale alla composizione chimica della minima cellula. [...] Su ciò tutti gli psicologi contemporanei sono d'accordo. L'evidenza non consente il dubbio. La psicologia dei sentimenti governa la pratica, ma anche ampiamente il pensiero. La scienza dipende dai nostri orientamenti appassionati e morali. Per placarci è necessario liberare in noi il senso del-

l'universale; perfezionare è liberare il significato della verità» (Sertillanges, 1920, pp. 35-36).¹

Una siffatta definizione di talento scorpora definitivamente il principio – elitario, neo-liberista, aprioristico e per certi aspetti allarmante – di “educazione dei plus-dotati” (*gifted*), dove la plus-dotazione è un dono, dal principio – democratico, a fondamento della cittadinanza – di “formazione dei talenti” come “frontiera per la vita umana” (Ivi, p. 41). Se la plus-dotazione è di pochi, il talento è di tutti, e si valorizza in una scuola capacitante, aperta ai talenti, che potenzi il successo formativo di ciascuno:

«Invece di una proprietà degli individui, caratterizziamo l'abilità e il talento come una serie di relazioni funzionali distribuite tra la persona e il contesto, e attraverso la quale la persona-in-situazione appare accortamente dotata di abilità» (Ivi, p. 49).²

Se la formazione dei talenti si avvale di relazioni e costrutti cognitivi e non-cognitivi sui quali i sistemi educativi possono consistentemente intervenire, gli studiosi devono interrogarsi seriamente sui processi educativi e capacitanti che sviluppano i talenti, democraticamente intesi (Minello, 2016).

Sono noti diversi studi *generali* sui fattori, tanto cognitivi, quanto non-cognitivi, che incidono sul successo formativo di un soggetto, ma *non specificamente legati al principio di talento*. Citiamo, a titolo di esempio, uno tra i maggiori studi contemporanei dell'intelligenza e dello sviluppo cognitivo, Sternberg, che, all'interno dei suoi studi sugli stili cognitivi (1987; 1988; 1996) si occupa specificamente delle variabili non cognitive che possono mettere in pericolo la realizzazione di individui anche molto intelligenti. Secondo Sternberg (1996) ci sono venti ostacoli alla piena realizzazione di un buon pensatore, che non appartengono strettamente alla componente cognitiva, ma che, in qualche misura, sono più affini alla componente epistemica del talento: ne possono determinare la direzione e porsi come auto-limitanti.³

- 1 Tra i pensatori contemporanei vicini alla tradizione platonica che hanno creduto in una vita intellettuale, l'hanno sperimentata loro stessi e sono stati in grado di descriverla in modo ammirevole, c'è Simone Weil: «L'intelligenza può essere guidata solo dal desiderio, ci deve essere piacere e gioia. L'intelligenza cresce e porta frutto solo nella gioia. La gioia di imparare è essenziale per gli studi come la respirazione per i corridori. Dove lei è assente, non ci sono studenti, ma povere caricature di apprendisti che alla fine del loro apprendistato non avranno nemmeno un lavoro» (Weil, 1950, p. 153).
- 2 Nel liberare il principio di formazione dei talenti dalle derive neo-liberiste e dalle speculazioni sui *gifted children*, Margiotta si colloca sulla scia de *Il mio credo pedagogico* di Dewey, il quale ipotizza: «un collegamento molto stretto e diretto tra la formazione della personalità del soggetto, educazione, libertà e democrazia, considerando la libertà non tanto come una condizione di totale assenza di vincoli sociali per un individuo concentrato sul soddisfacimento dei propri interessi, quanto una caratteristica della relazione interpersonale, e come il principale orizzonte di possibilità entro cui scegliere in modo autonomo all'interno della comunità di cui si è parte» (Margiotta, 2018, p. 30).
- 3 I venti ostacoli alla piena realizzazione di un buon pensatore: Mancanza di motivazione; Mancanza di controllo dell'impulsività; Mancanza di costanza e perseveranza; Uso delle abilità sbagliate; Incapacità di tradurre il pensiero in azione; Mancanza di orientamento produttivo; Incapacità di portare a termine un compito; Rimandare l'inizio; Paura del fallimento; Dilazione; Attribuzione della responsabilità alla persona sbagliata; Eccessivo

Gli esiti della più recente indagine di Sedlacek, (2015) sintetizzano come segue i fattori non-cognitivi che incidono nel successo dello studente, derivanti da sette precedenti ricerche:

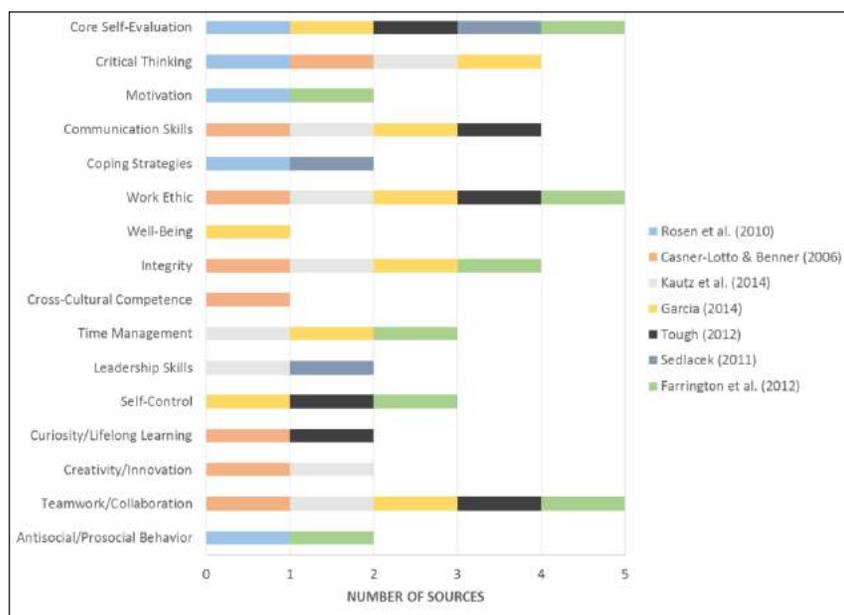


Fig. 1. Esame dei costrutti non-cognitivi che incidono nel successo dello studente (Sedlacek, 2011)

Nel successo formativo l'indagine di Sedlacek identifica come prioritari i fattori auto-valutativi, di etica del lavoro, e di capacità di lavoro in team.

Dagli studi generali sui fattori cognitivi e non-cognitivi del successo formativo, è necessario spostarsi sui fattori più specifici che possono essere utilizzati come leva capacitante per la formazione dei talenti, nell'orizzonte del successo.

In questa sede mi occuperò, in particolare, dello spazio poco battuto che identifica i legami intercorrenti tra educazione e sviluppo delle virtù epistemiche del soggetto, poiché quando Margiotta parla di talento come *insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità*, chiama in causa termini come "virtù" e "carattere" che esprimono una connotazione morale e, al contempo, civile.⁴ Di tali termini, già negli scritti anti-

autocompatimento; Eccessiva dipendenza; Affondare nelle difficoltà personali; Distrazione e mancanza di concentrazione; Impegnarsi in troppe o in troppo poche cose; Incapacità di rinviare le gratificazioni; Capacità di vedere gli alberi ma non la foresta; Mancanza di equilibrio tra pensiero critico-analitico, creativo-sintetico e pratico-contestualizzato; Troppa o troppo poca fiducia nelle proprie capacità. (Sternberg, 1996).

4 «Un terzo paradigma che voglia cogliere le sfide sostanziali poste da una teoria formativa dell'azione e delle decisioni umane, deve potersi contrapporre non tanto alla variante debole, ma a quella forte del paradigma formativo: gli esseri umani, infatti, operano sulla base di meccanismi cognitivi che non si possono garantire a priori. Non-

chi ritroviamo un'attenta analisi, in stretto riferimento all'esperienza conoscitiva. Ritengo si tratti di posizioni culturali da recuperare e valorizzare in chiave generativa, per orientare educatori e formatori all'*umanesimo dei talenti*.

1. Umanesimo dei talenti e virtù epistemiche: alcuni precursori

Aristotele segna una netta distinzione tra “virtù di carattere” e “virtù dell'intelletto,” e sembra riconoscere la centralità di alcune disposizioni del desiderio, dell'agentività e del sentimento nella vita della mente. (Aristotele, Retorica, I, 11, 1370a 6; Etica Nicomachea, 1174b30-1175a4). Nota è anche la posizione aristotelica di *habitus* come un modo di essere (*houtòs échein*, possedersi, stare, comportarsi in un certo modo) ma anche come un comportamento che dura nel tempo, una reazione costante di fronte a qualcosa: per esempio reagire bene o male di fronte all'insorgere di passioni (Aristotele, Etica Nicomachea, II, 5, 1105b 26-27). La nozione di *habitus*, in riferimento all'agire umano, rappresenta un'attività immanente in grado di modificare la personalità e l'agentività del soggetto.

In termini aristotelici, l'*habitus* si declina come: a) disposizione (*diathesis*), caratteristica costante che resiste ai cambiamenti, che sono invece discontinui e passeggeri (Aristotele, Categorie, 8, 8b 25 – 9a 15); b) attitudine e carattere (*èthos*); essendo l'attitudine, secondo Aristotele, l'attività pratica di un individuo con un determinato abito – vale a dire il modo di comportarsi di un individuo a seconda del suo carattere – l'individuo che agisce secondo un'abitudine, non si conforma alla natura, come accade quando usa la sensazione, né agisce contro natura, come avviene con la violenza, poiché il carattere “è cosa simile alla natura” (Aristotele, Retorica, I, 11, 1370a 7-8): la ripetizione continua di comportamenti porta alla luce delle caratteristiche naturali che possediamo in potenza, trasformandole in abiti attuali e costanti, quasi in una “seconda natura”, una natura acquisita (Aristotele, Etica Nicomachea II 1, 1103a 20 – 1103b 25); c) consuetudine o familiarità (*synethesia*), intesa come “dimestichezza formatasi dopo ripetute abituali esperienze” (Ivi). La condotta consuetudinaria e abituale di un individuo, secondo il suo carattere, genera, nella tesi di Aristotele, l'etica, un comportamento morale individuale ripetuto e costante (Aristotele, Etica Nicomachea II 1, 1103a 17-19).

Ma proprio dallo studio della componente esperienziale della conoscenza, in particolare quando la conoscenza si lega alla realizzazione del talento personale, ricaviamo l'idea che carattere e virtù non si esauriscono negli ambiti morali e civili, ma possiedono una più specifica dimensione intellettuale ed epistemica. Su che cosa si basi tale dimensione intellettuale ed epistemica è tema variamente dibattuto negli ultimi secoli.

Secondo i principi presentati da Locke nel Libro IV del *Saggio sull'intelletto umano*, l'eccellenza epistemica non è strettamente una questione di capacità co-

stante i loro metodi cognitivi imperfetti, possono adottare comportamenti pro-attivi, che modificano attivamente la realtà, piuttosto che adattarsi passivamente. E ciò si verifica grazie alle capacità immaginative, che permettono di liberarsi dai vincoli dell'adattamento e dell'evoluzione naturale e rendono fallaci, ma anche creative e innovative, le loro azioni. Per dare una qualche consistenza teorica a un terzo paradigma è necessario possedere una valida teoria della formazione dei talenti che tenga in considerazione anche quei processi di apprendimento che hanno come oggetto la realtà sociale» (Minello, 2012, pp. 111-112).

gnitiva. Si presenta anche come funzione di un certo stato volitivo e affettivo che deve essere “preparato” o “coltivato”: sostanzialmente è definibile come “amore della verità” (Locke, 1690, Libro IV).

La seguente affermazione di apertura del *Discours de la Méthode* di Cartesio dipinge un quadro simile:

«non basta avere buono l'ingegno; la cosa principale è usarlo bene. Le anime più grandi, come sono capaci delle maggiori virtù, così lo sono dei più grandi vizi; e quelli che camminano assai lentamente possono progredire molto di più, se seguono sempre la via diritta, di quelli che, correndo, se ne allontanano» (Descartes, 1637, p. 3).

Tanto Locke, quanto Descartes ritengono che l'eccellenza cognitiva sia molto di più della mera capacità o velocità intellettuale. Un buon pensatore deve essere disposto a usare le sue capacità cognitive bene, con attenzione e diligenza.

In sintesi, tre studiosi come Aristotele, Locke, Descartes, suggeriscono che l'eccellenza epistemica è in parte costituita da disposizioni come: amore per la verità, attenzione intellettuale, diligenza intellettuale, e piacere nell'esercitare l'attività epistemica. Tutti fattori di natura pertinente al carattere.

Ciò richiama inoltre l'attenzione ad una dimensione della psicologia umana che è strettamente analoga, ma non identica a quella che di solito identifichiamo col carattere personale. Baehr (2016) specificamente, suggerisce l'esistenza di una dimensione di carattere personale che si trova tra:

«(1) le qualità o capacità che tipicamente si associano all'eccellenza epistemica e (2) le nozioni morali, civili e familiari di carattere e di virtù. Spesso, noi associamo l'eccellenza epistemica con il talento cognitivo superiore o la capacità intellettuale pura. Ma la dimensione delle capacità in questione è epistemicamente focalizzata: si tratta di essere “amorevolmente” orientati verso le virtù epistemiche e disposti a pensare e informarsi in vari modi appropriati. Tuttavia, a differenza della capacità cognitiva pura, questa dimensione è robustamente volitiva, desiderativa, e affettiva. È anche qualcosa che deve essere coltivato nel tempo attraverso la pratica e la ripetizione. In questi aspetti, è strettamente analoga al carattere morale e civile» (Baehr, 2016, p. 14).

Infine Zagzebski (1996), cercando di identificare la struttura della virtù epistemiche/intellettuali, attraverso un'analogia di virtù intellettuali e virtù morali, afferma che tali virtù sono composte sia da una componente motivazionale, sia da una tendenza al successo formativo. La componente motivazionale, secondo Zagzebski, guida le nostre azioni e ci fornisce “un insieme di orientamenti verso il mondo” (1996, p. 136). Come tale, questa componente richiede che un soggetto possieda motivazioni virtuose. Ma lo studioso definisce la motivazione “in termini di fine a cui mira e di emozione cui sottende” (ibid.). Questo suggerisce uno stretto legame tra la componente motivazionale e la componente di ricerca del successo formativo. Le motivazioni virtuose non sono sufficienti, il soggetto deve anche agire virtuosamente.

2. Legami tra virtù epistemiche e educazione

Concentriamoci perciò sul ruolo delle “virtù di carattere intellettuale” nella vita della mente, tra cui annoveriamo virtù come curiosità, attenzione, apertura men-

tale, coraggio intellettuale, ma anche prudenza e diligenza intellettuali, poiché le ricadute formative di questi aspetti sono ancor oggi poco studiate. Un gruppo di filosofi contemporanei si focalizza nell'applicare le teorie sulle virtù epistemologiche a domini come; giurisprudenza (Amalyia, 2008), studi storici (Paul, 2011), medicina (Marcum, 2009) e altri. Sorprende, tuttavia, che un'attenzione non sufficiente sia rivolta alla formazione di un quadro di virtù epistemiche in ambito educativo (eccezioni recenti: Battaly, 2006; MacAllister, 2012; Kotzee, 2014, Baehr, 2016), componente fondamentale del raggiungimento degli obiettivi educativi, soprattutto se concepiti in termini di capacitazione e competenze: per capacitarci e per sviluppare e padroneggiare individualmente le competenze serve infatti una buona base di: curiosità apertura mentale, tenacia, e altro.

Alcuni noti obiettivi educativi come "amore per l'apprendimento", "apprendimento permanente" e "pensiero critico", senza azioni educative che puntino preventivamente alla formazione delle virtù epistemiche, sono destinati a rimanere nebulosi, spesso irraggiungibili. Gli attuali studi psicologici e filosofici sulla formazione del carattere restano scorporati dalle proposte di applicazione educativa. Eppure, data la somiglianza strutturale e sostanziale tra le virtù intellettuali, da un lato, e le virtù morali e civili, dall'altro (Cfr. Baehr, 2016), appare determinante finalizzare l'educazione allo sviluppo delle virtù intellettuali, non solo per meglio operare al raggiungimento degli obiettivi educativi più comuni, ma anche per aprire le regioni dell'educativo a una più vasta gamma di obiettivi.

Si ravvisa anche un forte legame tra le virtù epistemiche e le competenze non cognitive, come sono considerate, ad esempio, curiosità e apertura mentale. Da molti studiosi le competenze non cognitive sono considerate punti di forza del carattere, in particolare nel caso di bambini talentuosi (Tough, 2012).

Gli studi necessari ruotano attorno ad alcune domande-chiave: (1) Qual è la natura e la rilevanza per la formazione del talento di aspetti come la curiosità, l'umiltà intellettuale, e l'apertura mentale? (2) In che modo gli obiettivi della crescita intellettuale sono in relazione con gli altri obiettivi educativi quali il pensiero critico, la rielaborazione dei saperi, e la responsabilità civica? Si tratta di obiettivi che si sovrappongono tra di loro o che cooperano sinergicamente? (3) In un contesto scolastico, come possono essere promosse le virtù intellettuali, per realizzare una vera e propria educazione dei talenti, distogliere da fattori di distrazione, pigrizia mentale, da interessi eccessivi e/o inconcludenti, senza essere troppo invadenti o esigenti? Quali condizioni devono essere soddisfatte? Quali strategie possono essere impiegate?

3. Le virtù epistemiche centrali per la formazione dei talenti

Per aumentare, in un soggetto, la comprensione degli aspetti del mondo, va considerata, in particolare, l'importanza dell'apertura mentale, fortemente interagente con la natura del comprendere e con l'intuizione.

Ma vi sono anche altre virtù epistemiche che rivestono un ruolo centrale nella formazione dei talenti e, prima ancora, nell'approccio formativo di successo. Esaminiamo qui di seguito quelle fondamentali.

Curiosità. La curiosità è un esempio paradigmatico di virtù epistemica primaria. La virtù intellettuale della curiosità condivide un certo numero di caratteristiche in comune con tutte le virtù intellettuali. Possiamo caratterizzarla come una tendenza a porre domande, a mettere in discussione gli esiti: la persona curiosa è

caratterialmente motivata a porre domande che migliorino la sua condizione epistemica, vuole sinceramente conoscere e capire la risposta, vuole impegnarsi in una valida discussione. Come tale, la curiosità è caratterizzata in parte da un vero e proprio tentativo di ottenere informazioni, pur non escludendone, a volte, l'assenza. Di qui la tendenza verso il successo formativo.

L'attività interrogativa è una caratteristica onnipresente nell'apprendimento di tutti i giorni. I bambini, in particolare, sono spesso avidi di interrogativi e, come tali, la discussione svolge un ruolo significativo nella loro interazione con il mondo e con gli altri. Questa tendenza naturale alla domanda si manifesta in una grande varietà di contesti, compresi gli ambienti formali di apprendimento come la classe. Esporre i bambini ad interrogativi fornisce un valido strumento per la promozione della fioritura intellettuale. L'attività interrogativa, che avvia la ricerca, attivata dalla curiosità, indice di umiltà intellettuale, dovrebbe quindi essere sfruttata dagli educatori come una piattaforma da cui partire per educare alla virtù intellettuale. L'aula scolastica offre abbondanti opportunità per sollevare discussioni, per raffinare la curiosità e l'umiltà intellettuale, senza incentivare la passività.

Umiltà intellettuale. Sul piano etico l'umile è uno che manca di alcuni o tutti i seguenti difetti: snobismo, vanità, bisogno di dominio (gioia di signoreggiare sugli altri o di avere grande influenza su di loro), iper-autonomia (eccessiva autosufficienza), pretenziosità, ipocrisia, arroganza, superbia, invidia, presunzione, e forse altri. Questi atteggiamenti del carattere hanno in comune il fatto che implicano tutti una predisposizione inappropriata per la gloria, l'onore, la centralità dello status personale, il prestigio, il senso di superiorità. Sempre sul piano etico, ne deriva che l'umiltà è essenzialmente una categoria che si inquadra attraverso l'assenza: mancanza di arroganza, di vanità, iper-autonomia, etc.

Sul piano epistemico, sarebbe perciò fuorviante parlare di questo tipo di umiltà come se fosse esclusivamente una virtù. L'umiltà intellettuale dello studioso può invece essere concepita come una virtù intellettuale più sofisticata dell'originaria curiosità, dato che, plausibilmente, richiede l'esistenza di un qualche tipo di ricerca intellettuale su cui si può essere intellettualmente umili. È associata all'amore per la conoscenza. Ma è necessario evitare di educare un carattere intellettualmente umile in contrasto con le esigenze della vita morale e civile, poiché gli obiettivi della pratica educativa sono molto più ampi dell'educazione epistemica dell'individuo, mirando a sviluppare e coltivare, negli studenti (e negli insegnanti), quelle caratteristiche che li rendono buoni membri della società.

Fiducia. L'insegnante dovrebbe promuovere nell'allievo la "fiducia nelle proprie forze", sviluppando in tal modo quella fiducia in se stesso necessaria per il successo formativo. Tale fiducia emerge come l'esatto contrario dei fideismo radicato nei pregiudizi, nelle logiche che escludono prospettive alternative. Idealmente, l'educazione dovrebbe sfidare il fideismo bigotto offrendo prospettive che abbattano i pregiudizi (conoscenze di fatti, idee, etc.), rafforzando livelli di conoscenza e di comprensione. Da queste riflessioni la fiducia emerge come una qualità sociale e intellettuale complessa. Si coltiva e esprime attraverso pratiche sociali condivise, nel contesto di attività e progetti intellettuali di sostegno comune. Se il primo livello è rappresentato dalla conquista della fiducia nelle proprie possibilità, il secondo livello si caratterizza come fiducia collettiva: quella che investo negli altri, compresi i coetanei, gli insegnanti e le comunità sociali con cui ci si confronta. Un terzo livello di fiducia intellettuale è rappresentato dalla fiducia nelle "norme di valore" derivanti dall'eredità umana, di cui l'insegnante è il

“custode vivente” (Oakeshott, 2004, p. 379). Tali pratiche di fiducia plasmano fortemente i contesti professionali e sociali.

Comprensione. Il fenomeno chiamato “comprensione” è la condizione che ci permette di cogliere con sufficiente accuratezza la rappresentazione prospettica di una certa parte del mondo. (Riggs, 2016).

Ma cosa è una “rappresentazione prospettica” (o “punto di vista”)? È qualcosa di molto simile all’idea di coerenza all’interno di un sistema di credenze. Una “prospettiva” è un complesso di rappresentazioni i cui componenti – colti consapevolmente o inconsapevolmente dal soggetto – sono interconnessi e si presentano secondo modi coerenti di: evidenza, esplicatività, ecc. che rafforzano le credenze. Una caratteristica importante di queste interrelazioni è che sono di rinforzo reciproco. Congiuntamente, realizzano la prospettiva “appendere insieme” o “conferire senso”. Questa connessione potrebbe non essere apertamente notata dalla persona che organizza la prospettiva (Riggs, 2010). Prendiamo in forma abbastanza libera questo approccio, consapevoli del fatto che vi sono molte variabili non facilmente controllabili, che richiederebbero studi specifici ed approfonditi di filosofia dell’educazione, al di là della logica e dell’epistemologia generale. Ad esempio: fino a che punto il rafforzamento reciproco delle credenze è dovuto a conoscenze (*doxa*) supplementari, o a disposizioni personali? Fino a che punto le emozioni incidono sulla qualità della rappresentazione prospettica, e come agiscono? In ogni caso, assumiamo come base di partenza la coerenza dell’insieme che offre comunque un tipo di comprensione, legata a un punto di vista.

Un’altra caratteristica importante della rappresentazione prospettica è che ciascuna rappresentazione può sovrapporsi ed essere disposta gerarchicamente, passando da complessità 1 a complessità 2, e così via:

«La mia comprensione del teorema di Pitagora costituisce una parte della mia comprensione della geometria, che a sua volta costituisce una parte della mia comprensione della matematica in generale. Intuitivamente, noi non rappresentiamo il mondo come un elenco di proposizioni che abbiano senso. Quando un pensiero viene in mente, si porta con sé gli altri. La maggior parte delle proposizioni di senso sono inserite in un contesto ricco di altre comprensioni soggettive, che sono più o meno intrecciate tra loro» (Riggs, 2016, p. 20).

Sono senza dubbio intrecci e gerarchie epistemici, che chiamano in causa molti punti di vista: a) *Punto di vista psicologico*: sono elementi associati e interrelati nella nostra mente, che si contestualizzano di volta in volta in modi diversi. Nella sua concezione olistica, Quine (1990)⁵ potrebbe aggiungere che, attraverso l’esperienza sensibile, tali intrecci soddisfano il tribunale delle nostre norme epi-

5 La tesi, originariamente proposta da Duhem (1906) relativa al mondo fisico, è stata accolta, sviluppata ed estesa da Quine. Secondo Quine, non solo una teoria fisica, ma qualsiasi sistema di credenze, compreso il sistema complessivo di tutte le nostre credenze o conoscenze sul mondo, ha un carattere olistico, nel senso che è costituito da una rete di credenze che si sottopongono al “tribunale dell’esperienza sensibile” non individualmente, ma solo come un insieme complesso. Tale posizione olistica viene comunemente chiamata “tesi Duhem-Quine”.

stemiche come persona giuridica. È raro che una proposizione incorporata in una prospettiva possa essere valutata indipendentemente dalla prospettiva stessa. b) *Punto di vista causale*. In primo luogo, non è utile pensare di cogliere il contenuto di ciò che si comprende come una questione separata dalla rappresentazione di quel contenuto, poiché la prospettiva è un principio di organizzazione della *doxa*. Una rete di credenze di prim'ordine fa la differenza nella comprensione esperta di un contenuto ("afferrare un contenuto") e delle sue proposizioni relazionali. c) *Punto di vista epistemico*. Caratterizzare una condizione epistemica derivante dai punti precedenti, è fattore prezioso ai fini della comprensione e dei risultati di apprendimento. Dall'altro lato, le virtù intellettuali di apertura e intuizione, sono cruciali per raggiungere una buona condizione epistemica di base.

Apertura mentale. Essere aperti di mentalità ci rende consapevoli delle prospettive alternative e disposti a dare loro opportuna attenzione. Essere penetranti ci dà la possibilità di effettuare i collegamenti e esaminare i modelli che indicano la superiorità epistemica di un punto di vista rispetto ad un altro, portando a potenziali progressi nella comprensione.

«Una persona aperta tipicamente (a) è disposta (entro certi limiti) all'azione (b) per superare un punto di vista cognitivo predefinito (c) al fine di prendere seriamente i valori qualitativi di (d) un punto di vista cognitivo migliore» (Baehr, 2011, p. 266).

I meriti di questo tipo di intelligenza sono: possibilità di raggiungere un punto di vista cognitivo personalizzato, essere sufficientemente sensibili ai segnali che indicano posizioni alternative, e possedere una propensione ben calibrata per esercitare queste capacità.

Essere di mentalità aperta è fattore primario per la persona di talento, per non rimanere bloccata nella propria direzione mentale, quando è produttivo cambiare carreggiata. Si richiede la flessibilità della mente e del carattere quando l'approccio a un problema ha origine da un punto di vista predefinito dall'interno, secondo il quale si interpretano situazioni, eventi o informazioni. Una mente aperta richiede che il soggetto sia disposto, e sia in grado, di liberarsi, almeno per un momento, da questo punto di vista predefinito, per "trascendere", o anche per assumere un punto di vista cognitivo diverso, o almeno prenderne sul serio le caratteristiche positive. Nel cambiamento di prospettiva, la motivazione è importante, poiché il soggetto, per ragionare in forma flessibile, deve essere disposto a farlo.

Va osservato che, per essere di mentalità aperta, quando si affronta un problema intellettuale non c'è bisogno di prendere sul serio ogni alternativa cognitiva (standard troppo basso): farlo non sarebbe intellettualmente virtuoso, poiché non tutti i punti di vista alternativi sono degni di seria considerazione, la flessibilità mentale aiuta a distinguere le alternative valide da quelle non significative (standard più elevato). Una persona che persiste nel non riconoscere che ci sono punti di vista cognitivi alternativi al suo è spesso un ragionatore che opera secondo pregiudizi.

Intuizione. L'intuizione non viene spesso indicata come una virtù intellettuale o civile, tuttavia, se esercitata in assenza di pregiudizi, esercita un rapporto speciale sull'apprendimento che conduce a un aumento della comprensione. La mente talentuosa non ha, semplicemente, qualche episodio isolato di intuizione, qualche "epifania", essa si caratterizza per possedere la componente intuitiva come

“proprietà” come “vision” di approccio alla conoscenza. L’intuizione rappresenta sostanzialmente, nell’approccio cognitivo, un diverso dominio, che è possibile applicare all’interno del dominio delle relazioni interpersonali, per sviluppare profonda intimità con qualcuno (empatia). Nel dominio della “narrazione” l’intuizione è necessaria per capire come un sistema di credenze o di proposizioni formino un insieme coerente. Nel dominio della logica formale si richiede una sorta di intuizione, di “insight”, che opera a livello estremamente astratto, al fine di ottenere una maggior comprensione. Si tratta di un processo di “insight” connesso al processo logico che il matematico Poincaré (1908) ha descritto in dettaglio. L’intuizione, secondo Poincaré, sta alla base della “comprensione del nuovo”, della scoperta, è componente forte della creatività, intesa come capacità di unire elementi preesistenti in combinazioni nuove, che siano utili. Il criterio intuitivo, inoltre, è importante per riconoscere l’utilità della combinazione nuova. Com’è noto, Poincaré racconta di aver risolto un complesso problema matematico mentre stava salendo su un autobus e non ci stava pensando. La soluzione, balenata all’improvviso, era completamente diversa da tutte quelle precedentemente prese in considerazione.

Quindi la combinazione di apertura mentale e capacità intuitive fornisce la possibilità di estendere la nostra comprensione, presentando al pensiero promettenti prospettive alternative (insight) che ci consentono di allargare gli orizzonti (apertura mentale). Il progresso epistemico si verifica probabilmente solo per mezzo di una tale combinazione, ma non senza difficoltà educative.

In primo luogo, l’intuizione è senza dubbio una caratteristica difficile da infondere in qualcuno. Esso può dipendere, in misura maggiore di altre virtù, da competenze o abilità innate. Ma anche in questo campo, proprio come in altri, l’esperienza può essere un insegnante efficace. In primo luogo, espone gli studenti alla storia delle idee appartenenti a diversi settori: scienza, struttura sociale, morale pubblica e altro (evitando di concentrarsi su un solo settore), offre agli studenti la possibilità di comprendere come gli elementi di esperienza di una generazione siano stati organizzati e suggerisce come potrebbero essere riorganizzati in futuro. In secondo luogo, gli studenti hanno bisogno di sviluppare una struttura intuitiva in collegamento con lo spostamento dei punti di vista personali. Alcune persone manifestano naturalmente attitudine a tali collegamenti, ma sicuramente essa va coltivata e educata in tutti. Anche quando i bambini sono troppo piccoli per comprendere il principio della diversità dei punti di vista possono ricevere beneficio intellettuale dall’esposizione a una certa varietà degli stessi, ad esempio su eventi storici, problemi, persone, etc.

Condotta intellettuale. La condotta intellettuale, sostanzialmente, può essere definita come il modo di una persona di condurre, dirigere e gestire le sue attività intellettuali; il modo in cui si formano le credenze, gli interrogativi e, soprattutto, il modo di interagire con altre persone, idee e tradizioni in affinità col principio di umiltà intellettuale, di correttezza e di integrità. È dotata di componenti affettive, comportamentali, di disposizioni cognitive. Si manifesta in termini di stile e di comportamento. Trapela, tra gli altri aspetti, attraverso la postura del corpo, il tono e il linguaggio. Il modo in cui una persona si presenta intellettualmente viene espresso nel modo in cui enuncia le richieste, esprime le preoccupazioni, presenta opinioni, giudizi e critiche, difende le convinzioni personali di fronte alla sfida, e così via.

Ci si potrebbe chiedere come la condotta intellettuale si distingua dalla condotta sociale, data la loro evidente affinità. In altre parole, come sia possibile distinguere ciò che Locke chiama “condotta della comprensione” da un’accezione

più ampia di comportamento personale e sociale (Yolton, 1998). In effetti, nella formazione dei talenti, si dovrebbe respingere l'idea di una netta distinzione tra un comportamento intellettuale e sociale, data la centralità delle nostre attività intellettuali negli impegni e nelle pratiche sociali. Uno dei motivi principali per cui etica ed epistemologia sono così profondamente compenstrate è che tutto ciò che facciamo nel mondo sociale implica nozioni epistemiche e conoscenze, dubbi, evidenze, e così via, un dato di fatto riconosciuto anche dallo scetticismo contemporaneo, per il quale l'epistemologia si fa regolativa dell'etica (Kidd, 2012). Secondo tale prospettiva, ogni virtù epistemica funziona realmente quando si fa componente attiva delle esigenze sociali e etiche (Roberts e Wood, 2007).

La capacità di regolazione degli atteggiamenti intellettuali dell'agire collettivo è un aspetto essenziale della buona condotta intellettuale, soprattutto perché la nostra capacità di coltivare certe virtù è cruciale premessa della nostra capacità di impegnarci con le persone, le idee, anche molto diverse dalle nostre. La capacità di regolazione determina anche l'ambizione per il raggiungimento degli obiettivi, risorsa positiva dello studente e dello studioso, i quali, quando attivano processi di identificazione, affinano la ricerca e la realizzazione di un progetto di studio o lavoro mirato e raggiungibile. L'umiltà, da questo punto di vista, può amplificare, così come attenuare, le ambizioni personali: l'umiltà epistemicamente fruttuosa non richiede né l'ignoranza, né auto-umiliazione.

L'istruzione può contribuire alla coltivazione di buona condotta intellettuale in diversi modi. Un ambiente formativo può contribuire a: informare gli studenti circa le forme di comportamento intellettuale corrette o viziate; stimolare gli studenti a perseguire il piacere di una buona condotta intellettuale: ciò che cercava di ottenere Confucio quando insegnava agli studenti ad apprezzare la "facilità armoniosa" della buona condotta come "bella", qualcosa da amare e da emulare, lodando uno studente per il suo atteggiamento mentale o di umiltà, o, rimproverandolo per l'arroganza o la slealtà (Yolton, 1998).

In età contemporanea, l'erosione dell'ideale della correttezza è stato accelerato dal predominio del relativismo, del postmodernismo e delle altre dottrine della "verità-negata": dal momento in cui tutte le "verità" sono "costruzioni" o "semplici opinioni", allora non c'è bisogno di impegnarsi nel riconoscimento delle condizioni di fiducia o di regolazione del comportamento intellettuale. Né si potrebbero sollecitare le regioni educative a instillare negli studenti un "orientamento fondamentale" verso i beni intellettuali come la verità, se non esistono verità verso le quali devono essere orientati (Williams, 2006). Non c'è più nemmeno bisogno di coltivare l'umiltà. Un secondo ostacolo per coltivare correttezza e umiltà sono le pratiche di educazione contemporanea, che creano le condizioni ottimali per inaridire l'istruzione: aumento delle dimensioni della classe, burocratizzazione delle pratiche educative e delle policy, etc. Tali pressioni e vincoli impediscono la realizzazione di rapporti formativi ricchi tra studenti e insegnanti e tra gli insegnanti con i colleghi. Esse, inoltre, erodono la concezione umanistica dell'educazione come un'arena per la coltivazione e l'esercizio delle virtù che sono, per Platone e per Confucio, i cardini della vita sociale e civile; attraverso l'istillazione della "cultura del sospetto" minano, altresì, in forma crescente, la fiducia degli studenti nei loro stessi insegnanti, che dovrebbero invece prendere ad esempio di buona condotta intellettuale da emulare (Nussbaum, 2010, p 130). Se è così, la corruzione degli spazi edificanti dell'educazione determinano attivamente anche il degrado di molti altri settori della vita umana (Cooper, 2008).

Se queste preoccupazioni sono corrette, i sistemi educativi contemporanei stanno fallendo in quello che molti scrittori fin dall'antichità identificano come uno degli scopi principali dell'educazione: indurre, ispirare e istruire gli studenti

nel progetto auto-educativo di coltivare e di esercitare quelle virtù che sono parte integrante una vita buona e fiorente.

Critica epistemica. Se l'umiltà epistemica è l'eccellenza nell'attribuire l'ignoranza a se stessi, mettendo in discussione il sapere personale, la critica epistemica rappresenta l'eccellenza nell'attribuire l'ignoranza ad altre persone, mettendo in discussione che gli altri sappiano. Essere intellettualmente umile significa essere scettico rispetto a se stesso, essere intellettualmente critico si traduce nell'essere scettico rispetto alle altre persone. Eppure, umiltà epistemica e critica epistemica sono, in qualche modo, in tensione problematica tra loro. La persona epistemicamente umile e al contempo critica sarà quindi costretta a scegliere, in alcuni casi particolari, se essere scettica rispetto a se stessa o rispetto ad altre persone. Ma potrà operare la scelta migliore rispetto alla specifica circostanza.

Secondo i principi dello scetticismo metodologico contemporaneo (dubbio metodico, disaccordo, falsificazionismo)⁶, la critica epistemica è una virtù civica: l'articolazione e la difesa delle proprie opinioni e argomentazioni, come l'impegno critico nell'analizzare e/o confutare opinioni e le ragioni degli altri, sono entrambi elementi essenziali del dominio delle virtù civiche. Più in generale, seguendo il punto di vista scettico, lo stesso scetticismo andrebbe considerato come una preziosa virtù civica, antidoto alla stagnazione intellettuale, che invece sarebbe un male per le società democratiche liberali (Popper, 1963, Putnam, 1981). Dal punto di vista democratico-liberale, infatti, la vita intellettuale democratica prospera solo quando si presume che l'ignoranza e la conoscenza comune debbano essere ottenute attraverso un dibattito critico e aperto. Essere scettici – posizione non priva di costi sociali – è quindi essenziale per avvalorare l'esistenza di uno spazio di ragioni pubbliche. Affrontare cautamente posizioni scettiche, senza estremismi, significa valutare criticamente gli argomenti offerti attraverso il dubbio, in modo da offrire punti di vista alternativi.

La connessione tra scetticismo e democrazia liberale non desta sorprese, nasce dall'ipotesi che la democrazia liberale si distingue dagli altri modelli sociali dal modo in cui gestisce il disaccordo. Nelle democrazie liberali ci aspettiamo, e celebriamo, l'esistenza di differenze profonde e fondamentali tra le persone:

6 Lo scetticismo metodologico contemporaneo non prevede la sospensione del giudizio (*epoché*), che, secondo gli scettici classici, era necessaria ad assicurare al saggio l'imperturbabilità (*atarassia*). Già nel pensiero di E. Husserl (1859-1938), la sospensione del giudizio muta posizione e diventa il mezzo per giungere a un atteggiamento filosofico che pone "tra parentesi" sia ciò che è soggettivo e psicologico, sia il dato oggettivo empirico: ma non è possibile escludere mediante l'*epoché* la coscienza stessa che, dunque, costituirà un *residuo fenomenologico*, in quanto è essa stessa ad attuare l'*epoché* con il mondo e, pertanto, non può attuarlo su di sé, non può in alcun modo mettersi "tra parentesi". Secondo le correnti attuali, l'auto-attribuzione di ignoranza non richiede più razionalmente la sospensione del giudizio, sulla base del fatto che "non si deve credere che *p* sia tale se non si sa che *p* è tale". Tale credenza non accrescerebbe la conoscenza. Evitando però di cadere nell'opposto della sospensione del giudizio, che è la formulazione di un "giudizio prematuro", solitamente abbreviato in "pregiudizio". Mentre il pregiudizio implica trarre una conclusione o emettere un giudizio prima di avere l'informazione pertinente a tale giudizio, la sospensione del giudizio implica l'attesa del verificarsi di tutti i fatti prima di prendere una decisione. In ogni caso, lo scetticismo metodologico contemporaneo propone piuttosto la "sospensione dell'incredulità" (*suspension of disbelief*) (Cfr. Buchanan, 2010).

nelle loro visioni del mondo, opinioni politiche, credenze e pratiche religiose, moralità e epistemologie, preferenze e valori, modi di vita; viene sottolineata l'importanza politica di riconoscere e rispettare la differenza (Rawls, 1971).⁷

4. Implicazioni per l'educazione

Le considerazioni precedenti suggeriscono che almeno alcuni dei nostri sforzi educativi dovrebbero essere spesi per aiutare gli studenti a sviluppare queste virtù intellettuali/epistemiche. L'argomento è controverso, sia per quanto riguarda l'idea stessa, sia per le modalità di attuazione.

Anzitutto, è utile riconoscere il ruolo importante che gli stati affettivi giocano nella cognizione umana: che emozioni e stati affettivi influenzano il nostro pensiero è ormai noto (Damasio 1995; 2000), ma è più discutibile affermare che i processi di pensiero passano attraverso gli stati affettivi, anche se crescono le evidenze che lo suffragano (Gibson, 1997; Elliott et Al. 1998; Buck et Al. 2004; Morgante, 2009; Jung et Al. 2014).

Oltre alla salienza degli stati affettivi sulla cognizione, per generare un atteggiamento propositivo, non vanno dimenticati aspetti come la convinzione, la credenza. Ma anche gli atteggiamenti mentali possiedono, in genere, una componente affettiva. In tal caso, gli studenti possono essere guidati verso la virtù intellettuale educando le loro buone abitudini affettive. Genitori e educatori possono aiutarli a reagire alle idee conflittuali con lo stato affettivo "curiosità" piuttosto che con "paura", pensando alle opportunità piuttosto che alle minacce.

Stabilire la promozione delle virtù epistemiche come un ideale educativo fondamentale è ambizioso, poiché non si possono fondere, nell'*habitus* formativo, "disposizioni" e "virtù", che pure si rivelano particolarmente affini. Inoltre, non sempre un intelletto virtuoso va al passo con l'intelletto razionale, né l'inferenza "la virtù si traduce in ragione" è oggi particolarmente credibile, piuttosto, banalizza la ricchezza della mente umana. Eppure, se siamo interessati ad aiutare gli studenti a diventare buoni pensatori critico-virtuosi, il compito propriamente educativo consiste nel promuovere le virtù epistemiche: un intelletto virtuoso non deve essere forzatamente razionale.

Va segnalata anche una fondamentale distinzione tra capacità cognitive e facoltà/virtù epistemiche, che riguarda lo status *assiologico* di queste ultime, rispetto alle prime. Le virtù epistemiche sono tenute ad essere al servizio della realizzazione umana e, come tali, dovrebbero essere valutate per se stesse e non

7 Gli scettici, da parte loro, hanno sempre sottolineato l'importanza epistemologica della differenza. Sesto Empirico è stato ispirato e affascinato da tutte le differenze culturali e individuali, e Hume ha energicamente difeso "la grande varietà di inclinazioni e interessi intrinseci alla nostra specie, di cui ogni uomo sembra pienamente soddisfatto. Limitarlo a quelli del suo prossimo sarebbe esporlo alla più grande infelicità" (Hume, 1739/1985, p. 95). La parte "liberale" della democrazia ha lo scopo di garantire la realizzazione di ogni persona nel corso della vita e di garantire che nessuno è obbligato ad adottare lo stile di vita del suo vicino di casa. La "democrazia" si propone di affrontare la pluralità risultante dai modi di vita, fornendo un mezzo per il coordinamento pacifico tra gruppi eterogenei di persone. Nel pensiero classico e moderno, spesso, essere scettici è considerata una posizione pregevole nelle società democratiche liberali, in cui la differenza è un elemento inevitabile ed essenziale.

soltanto considerate strumentalmente in termini di utilizzo pratico (anche se tendono ad essere concretamente utili). Le capacità cognitive, al contrario, sono specificamente valutate in termini di utilità pratica. Le capacità cognitive tendono spesso a compiti cognitivi specifici; le virtù epistemiche, al contrario, sono tratti cognitivi molto ampi del soggetto.

Una volta che riconosciamo questa distinzione tra le capacità cognitive, da un lato, e le virtù epistemiche, dall'altro, allora siamo in grado di comprendere un equivoco fondamentale nella formazione dei talenti: offrire una particolare attenzione, nella formazione del soggetto, allo sviluppo delle caratteristiche cognitive, senza occuparsi particolarmente delle virtù epistemiche. Eppure, una più esigente scelta degli obiettivi epistemici dell'educazione potrebbe orientare il soggetto verso un potenziamento critico del talento, piuttosto che mantenerlo soltanto a livelli di conoscenza.

Va sottolineato che l'educazione alle virtù epistemiche è la naturale alleata dell'anti-individualismo: la domanda epistemica risiede nella comunità:

«è solo a causa della riflessione di coscienza della comunità che una certa persona o associazione di persone acquisisce lo status che le consente di parlare autorevolmente per la comunità» (Zagzebski, 2012, p. 158).

Tale concezione anti-individualista delle virtù epistemiche è basilare in un'educazione del talento orientato a fondamento della cittadinanza.

Per migliorare la conoscenza, anche la capacità di giudizio va perfezionata attraverso una formazione adeguata dei talenti.

Ciò che le osservazioni precedenti suggeriscono è che gli sforzi di insegnanti, ma anche genitori, per la formazione del carattere intellettuale devono prendere seriamente in considerazione le varie dimensioni delle virtù epistemiche, le quali dovrebbero fungere da base per le pratiche pedagogiche e per gli interventi formativi. Nel ragazzo talentuoso, un approccio di successo alla formazione del carattere intellettuale non potrà che essere metodologicamente eclettico. Educare le virtù epistemiche è certamente uno sforzo, ma ne vale la pena: il loro importante contributo alla cittadinanza democratica, e la loro incidenza sulla dimensione sociale, morale e degli altri della vita umana, ci dovrebbero renderci desiderosi di educare i nostri studenti in modo da facilitare il potenziamento epistemico congiunto alla generazione del talento.

Ecco alcuni suggerimenti per gli educatori che intendono aiutare gli studenti ad affrontare percorsi sociali della conoscenza e, quindi, sviluppare testimonianza di virtù epistemica all'interno della comunità: (a) incoraggiare un approccio equilibrato al sapere, tra scetticismo e credulità; (b) contrastare il dogmatismo, ad esempio coltivando l'apertura a fonti alternative di informazione; (c) riconoscere l'ingiustizia epistemica promuovendo un impegno per la diversità epistemica, per l'inclusione delle persone e dei gruppi oppressi, incoraggiando una consapevolezza responsabile per le esclusioni ingiuste; (d) valorizzare l'impegno politico, per incoraggiare la futura partecipazione democratica.

5. Questioni aperte e tracce per ulteriori ricerche

In questa sezione finale, discuterò brevemente diverse questioni aperte e piste di riflessione degne di ulteriore ricerca, scelte fra quelle che toccano problemi di natura concettuale.

Tra le questioni aperte, quella che si rivela più cogente riguarda come valutare la competenza epistemica negli studenti.

Lo studio psicologico dello sviluppo epistemico dei bambini e dei giovani è fortemente influenzato dal lavoro pionieristico di William Perry (1970), che si è occupato di studenti universitari. Studio meglio conosciuto come studio dell'“epistemologia personale” o della “cognizione epistemica.” Perry ha lavorato nella tradizione di Kohlberg (1968; 1984) modellando il suo “Schema di sviluppo intellettuale ed etico durante gli anni del college”. Come Kohlberg, Perry pensa che lo sviluppo epistemico dei giovani progredisce attraverso stadi (dal pensiero etico pre-convenzionale, al convenzionale, e, quindi, al post-convenzionale). Lo studioso postula che gli studenti universitari arrivino all'università convinti che la conoscenza è assoluta e che le autorità sono fonti infallibili di questa conoscenza. In seguito acquisiscono l'idea che ci sono molteplici fonti di conoscenza che possono rivendicare diverse ma ugualmente valide opzioni di conoscenza (“molteplicità”). Successivamente, passano alla convinzione che ciò che viene chiamato “conoscenza” sia relativo a qualche contesto (“relativismo”). Infine, arrivano a una sofisticata forma di relativismo, in cui sono “certi circa la verità contestualizzata di una richiesta di conoscenza” (“impegno nel relativismo”) (Perry, 1970, in Feucht, Bendixen, 2010, p. 6). Quindi lo schema di Perry concepisce lo sviluppo epistemico soprattutto come rifiuto del realismo a favore di forme sempre più sofisticate di relativismo. Tuttavia, nessuna delle fasi che egli abbozza contiene dettagli sufficienti per modellare una posizione epistemica coerente e, in realtà, disegna una via cognitiva unidirezionale.

Qualche serie di valutazioni dell'epistemologia personale degli studenti esiste, la più nota è il questionario epistemologico di Schommer (1990), che si occupa di analizzare il processo di raggiungimento della conoscenza. Chinn, Buckland, Samarapungavan (2011) indagano le fonti della conoscenza stessa (ad esempio, autorità o studio individuale) e l'importanza dell'interazione fra pari.

Sono anche presenti molte ricerche empiriche sull'epistemologia personale, a livello di bambini e giovani, che identificano opinioni sulla conoscenza, sulla credenza, e sul livello di autorità in classe.

Al momento, gli studi di ricerca sulle epistemologie personali possono cogliere qualche elemento circa le convinzioni individuali professate in materia di credenze e di conoscenze, ma non arrivano a definire le regole o procedure di ragionamento che lo studente applica giornalmente nelle sue attività epistemiche. Chinn et Alii dichiarano la necessità di estendere la ricerca a:

- Obiettivi epistemici in relazione alla virtù epistemica.
- Struttura della conoscenza e del successo epistemici.
- Fonti e giustificazione della conoscenza.
- Virtù e vizi epistemici.
- Processi affidabili e inaffidabili per il raggiungimento di obiettivi epistemici. (Chinn, Buckland, e Samarapungavan, 2011, p. 142)

Basandosi sul lavoro sul pensiero riflessivo di Dewey (1910), autori come Glaser (1984), Ennis (1991), Paul (2011) hanno individuato le abilità di pensiero critico di base (come riconoscere gli argomenti, la loro analisi, la critica delle ipotesi non dichiarate, etc.) e studiato metodi per misurare e migliorare il pensiero critico negli studenti.

Più di recente, Perkins et al. (2000) studiano la disposizione di alcuni tratti intellettuali e sottolineano che la maggior parte delle prestazioni intellettuali nei questionari viene indagata come “centrata sulle abilità”, non sui meta-processi, né sulle inclinazioni o sulla sensibilità alla ragione.

Sosa (2007) afferma che la competenza epistemica si sta rivelando condizione necessaria per la conoscenza. Gli studi relativi a tale competenza epistemica, devono soddisfare due condizioni: (1) devono derivare dall'esercizio di un'affidabile disposizione di formazione delle credenze in condizioni appropriate per il suo esercizio e (2) devono considerare che l'esercizio della disposizione, in tali condizioni, non dovrebbe produrre false credenze. Tuttavia Shanton (2011), basandosi sulla recente ricerca psicologica, mostra che i ricordi emessi dal recupero episodico della memoria non riescono a soddisfare nessuna delle condizioni poste da Sosa. Ciò richiede di abbandonarle come condizioni necessarie per la conoscenza.

Sostanzialmente, pur avendo limitato la citazione ad alcuni tra gli studi più importanti nel settore della valutazione della competenza epistemica, ne ricaviamo una considerazione di genericità rispetto alla necessità di maggior conoscenza scientifica delle competenze epistemiche, mentre si rafforza la convinzione della necessità di avviare importanti studi sul collegamento tra competenze epistemiche e talento, studi al momento scarsamente significativi sul piano quantitativo e qualitativo. Dopo analoghe constatazioni, proprio recentemente, Busmann e Kötter, (2018) dichiarano:

«Poiché l'argomento è intrinsecamente interdisciplinare, affermiamo che la didattica della scienza e della filosofia dovrebbero lavorare congiuntamente per stabilire un modello di competenza epistemica e sviluppare concetti che facilitino tale modello. Facciamo una proposta per collocare la struttura della competenza epistemica come base per la discussione».

Del resto, va riconosciuto che, essendo tutta la nostra vita cosciente composta di una qualche forma di pensiero, il campione dei comportamenti epistemiche che una tale indagine dovrebbe misurare sarebbe costituito da una gamma enorme.

Le sfide nella progettazione di indagini valutative nel campo delle virtù epistemiche, vengono identificate come segue:

- Sfide per raggiungere maggior chiarezza su ciò che si sta valutando (qual è il costrutto "virtù" che si cerca di identificare). Questo non è di per sé semplice.
- Sfide che colleghino strettamente l'educazione alle virtù epistemiche con la formazione dei talenti.
- Sfide per progettare valutazioni che escludano altre possibilità ragionevoli che motivino il successo formativo al di fuori del contesto epistemico.
- Sfide volte a offrire agli insegnanti ulteriori indicatori di sviluppo epistemico.

Con la terza sfida si misura Kotzee (2015, pp. 142-162) che identifica, come indicatori dello sviluppo epistemico:

- Indicatori globali di virtù epistemica: self-report (con misure adeguate per escludere problemi di veridicità), diari di bordo, osservazione, etc.
- Indicatori di sensibilità intellettuale: individuare il problema che richiede lo sforzo maggiore di pensiero da parte di qualcuno, identificare la virtù epistemica utilizzata per porre e risolvere il problema, etc.
- Indicatori di capacità di ragionamento: test standard di pensiero critico, dibattiti, saggi, e altre forme di scrittura efficace (se utilizzati in modo appropriato).
- Indicatori di motivazione intellettuale: evidenze, possibili spiegazioni, saggi (per testare la capacità generativa), singoli progetti di ricerca, etc.

- Indicatori di motivazione intellettuale: reazione emotiva degli studenti ai casi di cattiva condotta intellettuale (ad esempio, la disonestà) o buona condotta intellettuale (ad esempio, il pensiero particolarmente approfondito e chiaro).

Come scrive Fowers, in realtà il problema “non è tanto sapere se la virtù può essere misurata, ma come e per quali scopi può essere misurata” (2014, p. 2). L’affermazione vale tanto nel domino etico, quanto in quello intellettuale.

Dopo aver trattato il principale problema della valutazione delle competenze epistemiche, indico altre questioni aperte e piste di riflessione degne di ulteriore ricerca.

Relazione tra tipi di virtù. Se alcune virtù epistemiche possono funzionare come le virtù civiche, e alcune virtù intellettuali sono affini a certe nozioni morali, emerge la questione di come, più in particolare, le virtù epistemiche e intellettuali possano essere distinte da altri tipi di virtù come quelle civiche e morali.

Rapporto tra singole virtù. Molte osservazioni presentate suggeriscono una stretta relazione tra determinate coppie o gruppi di virtù, per esempio, tra umiltà epistemica e apertura mentale. Queste connessioni possono essere sondate in maggior dettaglio, per far luce su tutta la gamma di forme in cui le virtù in questione dipendono l’una dall’altra, con un occhio attento all’ipotesi di “unità” delle virtù epistemiche”. Ad esempio: alcune virtù sono di una natura tale da non poter essere possedute in assenza di altre? E una tesi relativa all’*unità* di tali virtù (in modo tale che non si possa avere una sola virtù epistemica senza possederle tutte) è troppo radicale, oppure plausibile?

Rapporto tra virtù intellettuali ed emozioni. Abbiamo visto che le virtù epistemiche hanno una dimensione affettiva e che questa dimensione è importante per l’acquisizione di una comprensione adeguata. Tuttavia tale territorio resta in gran parte inesplorato. In che modo le emozioni o altri stati affettivi possono migliorare l’attività cognitiva, che è caratteristica della virtù epistemica? In che modo esse possono inibire o minare questa attività cognitiva? Senza le risposte a queste e ad altre domande, la nostra comprensione delle virtù epistemiche, nel contesto educativo, sarà notevolmente limitata.

Relazione tra virtù epistemiche e razionalità. Un punto di forte correlazione riguarda il rapporto tra virtù epistemiche e razionalità. Una persona può possedere virtù epistemiche, pur essendo un pensatore povero di componenti razionali. Vale la pena di ottenere una migliore comprensione di tali aspetti.

Il valore delle virtù intellettuali. Le virtù intellettuali sono preziose sul piano epistemico, civico, e morale. Ma sicuramente le forme specifiche di valore si diversificano. Dal punto di vista educativo, per esempio, sarebbe importante ottenere maggior chiarezza su quali virtù facilitino uno specifico tipo di pensiero o di ragionamento richiesto in un contesto disciplinare. Quali virtù sono più importanti per imparare la matematica? Quali sono le più pertinenti allo studio della storia, o della letteratura?

I temi e le domande segnalate per l’approfondimento, sono ben lungi dall’essere complete. Infatti, chiamano in causa studi transdisciplinari che coinvolgono filosofi, psicologi, sociologi, teorici dell’educazione e anche altri. Si ritiene tale ricerca estremamente utile per migliorare la qualità delle pratiche educative volte alla capacitazione del talento.

Riferimenti bibliografici

- Amalyia, A. (2008). Justification, Coherence, and Epistemic Responsibility. *Episteme*, 5, pp. 306–319.
- Aristotele (1973) *Opere* (a cura di G. Giannantoni). *Metafisica*. Bari: Laterza.
- Aristotele (1973) *Opere* (a cura di G. Giannantoni). *Retorica*. Bari: Laterza.
- Aristotele (1973). *Opere* (a cura di G. Giannantoni). *Categorie*. Bari: Laterza.
- Aristotele (1973). *Opere* (a cura di G. Giannantoni). *Etica Nichomachea*. Bari: Laterza.
- Baehr, J. (2011). *The Inquiring Mind: On the Intellectual Virtues & Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, J. (2016). Character and virtue: moral, civic, and intellectual. In Baehr, J., *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*. (pp. 1-17). New York, NY: Routledge.
- Baehr, J. (2016). *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*. New York, NY: Routledge.
- Battaly, H. (2006). Teaching Intellectual Virtues. *Teaching Philosophy*, 29(3), 191–222.
- Buchanan, I. (2010). *A Dictionary of Critical Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Buck, R., Anderson, E., Chaudhuri, A., & Ray, I. (2004). Emotion and reason in persuasion: Applying the ARI model and the CASC Scale. *Journal of Business Research*, 57(6), 647-656.
- Bussmann, B., Kötter, M. (2018). Between scientism and relativism: epistemic competence as an important aim in science and philosophy education. *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1, 82-101.
- Chinn, C. A., Buckland, L. A. & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments from Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141–67.
- Cooper, D. E. (2008). Beautiful People, Beautiful Things. *British Journal of Aesthetics*. 48(3), 247–260.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York, NY: Harcourt. Tr. it. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam Publishing. Tr. it. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, & chercher la vérité dans les sciences. Plus la dioptrique, les météores et la géométrie qui sont des essais de cette Méthode*. Leyde: Ian Maire.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Duhem, P. (1906). *La théorie physique. Son objet et sa structure*. Paris: Chevalier et Rivière; trad.it (1978) *La teoria fisica: il suo oggetto, la sua struttura*. Bologna: Il Mulino.
- Elliott, C.; Brzezinski, J.; Sheth, S.; and Salvatoriello, R. (1998). Story-morphing in the affective reasoning paradigm: generating stories automatically for use with 'emotionally intelligent' multimedia agents. In *Proceedings of the Second International Conference on Autonomous Agents*. Minneapolis, MN: ACM Press.
- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14, 5–25.
- Feucht, F. C. & Bendixen, L. D. (2010). Personal Epistemology in the Classroom: A Welcome and Guide for the Reader. Bendixen, L. D., Feucht, F. C. (eds). *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research and Implications for Practice* (pp. 3–28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, J. J. 1977. The theory of affordances. In Shaw, R., Bransford, J., (eds.), *In Perceiving, acting and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsday, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, R., (1984). Education and knowledge – The role of knowledge. *American Psychologist*, 39(2).
- Hume, D. (1739/1975). *Enquiries Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals*. P.H. Nidditch (ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Jung, N., Wranke, C., Hamburger, K., Knauff, M. (2014). How emotions affect logical reasoning: evidence from experiments with mood-manipulated participants, spider phobics, and people with exam anxiety. *Front Psychol.*, 5, 570.

- Kidd, I. J. (2012). Humane Philosophy and the Question of Progress. *Ratio*, 25(3), 277–290.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Kotzee, B. (2015). Problems of Assessment in Educating for Intellectual Virtue. Baehr, J. (2016). *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 142–162). New York, NY: Routledge.
- Kotzee, B. (ed.) (2014). *Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. London: The Baffet.
- MacAllister, J. (2012). Virtue Epistemology and the Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 46, 251–270.
- Marcum, J. (2009). The Epistemically Virtuous Clinician. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 30, 249–265.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U., Minello, R. (2012). Dalla diaspora all'integrazione: nuovi paradigmi per la formazione (pp. 71–124). Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori,
- Minello, R. (2016). Processi storico-formativi dell'inclusione educativa femminile: teorie di genere e implicazioni per la ricerca educativa (pp. 19–44). *Educazione di genere e inclusione. Come ricomporre le frontiere dell'alterità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morgante, T. (2009). *Ragione ed emozione. Il linguaggio del cuore nel processo cognitivo-educativo*. Firenze: Firenze Atheneum.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Oakeshott, M. (2004). *What Is History? And Other Essays*. Exeter: Imprint Academic.
- Paul, H. (2011). Performing History: How Historical Scholarship Is Shaped by Epistemic Virtues. *History and Theory*, 50, 1–19.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Poincaré, G. H. (1908). *Science and méthode*. Paris: Flammarion.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York, NY: Routledge. Trad. it. (1969). *La scienza, congetture e confutazioni. Congetture e Confutazioni: lo sviluppo della conoscenza scientifica* (pp. 68–69). Bologna: Il Mulino.
- Putnam, H. (1981). *Reason, truth and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quine, W. V. O. (1990). *Pursuit of Truth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University. Tr. it. (2008). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Riggs, W. (2010). Open-Mindedness. *Metaphilosophy*, 41, 172–188.
- Riggs, W. D. (2016). Open-Mindedness, Insight, and Understanding. In Baehr, J. *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*. (pp. 18–37). New York, NY: Routledge.
- Roberts, R., Wood W. J. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Clarendon Press.
- Schommer, M. (1990). The Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.
- Sedlacek, W. E. (2015). Using noncognitive variables in assessing readiness for higher education. *Readings on Equal Education*, 25, 187–205.
- Sertillanges, A. D. (1920). *La vie intellectuelle: son esprit, ses conditions, ses méthodes*. Paris: Éditions de la Revue des Jeunes.
- Shanton, K. (2011). Memory, Knowledge and Epistemic Competence. *Review of Philosophy and Psychology*, 2011, 2(1), 89–104.
- Sosa, E. (2007). *A virtue epistemology: Apt belief and reflective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Stankov, L., Lee, J. (2014). Overconfidence Across World Regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 24.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Press.

- Sternberg, R J., Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for Thinking*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Tough, P. (2012). *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Weil, S. (1950). *Waiting for God*. New York: HarpPerenM.
- Williams, B. (2006). *Ethics and the Limits of Philosophy*, with commentary by A. W. Moore. London: Routledge.
- Yolton, J. W. (1998). Locke: Education for Virtue. A. O. Rorty (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives* (pp. 172–188). London: Routledge.
- Zagzebski, L. (1996.) *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.



La gestione del talento nella scuola del futuro, a partire dalla leadership del Dirigente scolastico

The Management of Talent in the School of the Future, starting from the Leadership of the School Manager

Paolina Mulè

Università degli Studi di Catania

pamule@unict.it

ABSTRACT

In this essay, after reflecting on the management of improvement processes through the leadership, organizational skills and management of human resources of the school manager, we will try to clarify the sense of the role of the school manager, as a promoter and guide for teachers of construction of personalized paths, aimed at discovering and enhancing students' talents to transform them into skills. It is a matter of creating a collaborative culture, with the primary task of coordinating and enhancing human, professional and instrumental resources in the school as a service and not as an apparatus. It follows the importance of the centrality of the person as a value, as pedagogical evidence. In short, personalization appears to be the main road to be taken if you want to guarantee the educational success of each student since it is intended as an enhancement of potential, talents, motivations, interests and attitudes, decision-making skills and construction of pathways learning and growth co-constructed with the students themselves, active protagonists of education.

In questo saggio, dopo avere riflettuto sulla gestione dei processi di miglioramento attraverso la leadership, le competenze organizzative e la gestione delle risorse umane del dirigente scolastico, si tenterà di precisare il senso del ruolo del dirigente scolastico, come promotore e guida per i docenti nella costruzione di percorsi personalizzati, volti a scoprire e valorizzare i talenti degli studenti per trasformarli in competenze. Si tratta di creare una cultura collaborativa, con il compito precipuo di coordinare e valorizzare le risorse umane, professionali e strumentali nella scuola intesa come servizio e non come apparato. Ne consegue l'importanza della centralità della persona come valore, come evidenza pedagogica. In sintesi, la personalizzazione appare la strada maestra da intraprendere qualora si voglia garantire il successo formativo a ciascun allievo/studente, poiché è da intendersi come valorizzazione di potenzialità, talenti, motivazioni, interessi e attitudini, capacità di decisione e come costruzione di percorsi di apprendimento e di crescita co-costruiti con gli studenti stessi, protagonisti attivi dell'educazione.

KEYWORDS

Talento, Gestione, Leadership, Dirigente scolastico, docente.
Talent, Management, Leadership, School Manager, Teacher.

Premessa

Riflettere oggi sulla gestione del talento nella scuola del futuro in Italia ma anche in Europa, significa cercare di comprendere quali modelli di riferimento, quali strumenti, quali implicite pedagogici sono presenti nelle due figure principali della scuola: il docente e il dirigente scolastico. Assicurare il diritto all'educazione e all'istruzione è stato l'impegno della scuola nella seconda metà del XX secolo, ma forse mai come oggi costituisce la sfida sulla quale si misurano le professionalità degli operatori scolastici tutti, a cominciare dal dirigente scolastico. Al preside, che richiedeva atteggiamenti esecutivi, si sostituisce il dirigente scolastico che al pari di un "manager" di una "impresa", ovviamente in questo caso quella educativa, deve gestire sul piano amministrativo, gestionale, didattico, curricolare e organizzativo la scuola. La *governance* della scuola appare tra le più difficili e cariche di responsabilità. Indubbiamente, al nuovo dirigente scolastico si richiedono conoscenze e competenze, ma queste da sole non bastano, in quanto ciò che maggiormente lo qualifica, sono gli atteggiamenti, i suoi modi di essere, di porsi, di vivere i problemi che deve affrontare.

Gli atteggiamenti, come le conoscenze e le capacità, non sono innate ma si costruiscono attraverso processi di apprendimento che non si limitano all'acquisizione di nozioni ma si impiegano nella soluzione delle situazioni problematiche. L'obiettivo principale del dirigente Scolastico, primo responsabile della scuola, è il successo formativo dei singoli alunni/studenti. Il suo compito è quello di garantire l'efficacia dell'azione educativa, coordinando le attività, collaborando alla definizione dei percorsi formativi, promuovendo e collaborando all'elaborazione di progetti, verificando il rispetto degli adempimenti delle scelte operate, degli impegni pedagogico – didattici assunti, regolando comportamento e disciplina degli alunni/studenti (Mulè, 2015). Egli ricerca l'efficienza nella gestione delle risorse umane e materiali: a) definendo i compiti del personale, b) coordinando la valutazione della qualità dei risultati, c) motivando alunni e personale, mediando e risolvendo problemi e conflitti; d) promuovendo il pieno funzionamento degli Organi Collegiali (Romei, 1991).

In questo saggio, dopo avere riflettuto sulla gestione dei processi di miglioramento attraverso la leadership, le competenze organizzative e la gestione delle risorse umane del dirigente scolastico, si tenterà di precisare il senso del ruolo del dirigente scolastico, come promotore e guida per i docenti nella costruzione di percorsi personalizzati, volti a scoprire e valorizzare i talenti degli studenti per trasformarli in competenze. Si tratta di creare una cultura collaborativa, con il compito precipuo di coordinare e valorizzare le risorse umane, professionali e strumentali nella scuola intesa come servizio e non come apparato. Ne consegue l'importanza della centralità della persona come valore, come evidenza pedagogica. In sintesi, la personalizzazione appare la strada maestra da intraprendere qualora si voglia garantire il successo formativo a ciascun allievo/studente, poiché è da intendersi come valorizzazione di potenzialità, talenti, motivazioni, interessi e attitudini, capacità di decisione e come costruzione di percorsi di apprendimento e di crescita co-costruiti con gli studenti stessi, protagonisti attivi dell'educazione.

1. La gestione dei processi di miglioramento: leadership, organizzazione, risorse umane per scoprire il talento dei docenti

Il dirigente scolastico, come leader educativo, espleta al meglio il proprio ruolo nella misura in cui è capace di prestare sempre più attenzione alla gestione delle risorse, principalmente umane, oltreché finanziarie e tecnologiche e ai bisogni dell'organizzazione interna ed esterna. Assumendo per primo modalità comportamentali esemplari, egli dev'essere capace di stimolare ed animare tutto il personale scolastico, orientandolo verso obiettivi di produttività e di collaborazione.

Il dirigente scolastico si identifica perciò come agente di cambiamento, capace di sostenere le situazioni complesse e *in divenire*, di elaborare una visione strategica e creativa sulle possibilità e sugli obiettivi futuri, responsabilizzando e sostenendo i suoi collaboratori.

Una buona leadership appare legata a specifici fattori, quali: a) la capacità di conoscere e utilizzare il sistema delle comunicazioni interpersonali; b) l'abilità di saper motivare i collaboratori comprendendone le aspettative, considerandone le attese personali e di ruolo e, in particolare, rispettandone le espressioni emotive; c) la capacità di saper decentrare la leadership e determinare più livelli di responsabilità organizzativa, pur nell'unitarietà della "visione" e della gestione; d) la centralità dell'apprendimento organizzativo come fattore di sviluppo e cambiamento dell'unità scolastica (Bush, 1995).

Il dirigente scolastico agisce, pertanto, sugli atteggiamenti delle persone, sulla loro motivazione, sulle loro attese rispetto ai compiti svolti e sui loro concreti comportamenti. Il dirigente leader indica la meta da raggiungere, ispira condivisione e coinvolgimento; è un modello ed un esempio, occupa posizioni di prestigio tra i suoi pari, si pone all'avanguardia, è più uno stratega che un tattico. Il suo potere è carismatico. Egli deve possedere doti comunicative, culturali e personali che gli consentano di gestire al meglio un insieme di rapporti soggetti a molteplici aspettative: rapporti con i docenti, con il personale A.T.A., con gli studenti e le famiglie, con l'Ufficio Scolastico Regionale e il Centro dei Servizi Amministrativi. Le aspettative degli individui si concretizzano in: direttive, risultati, favori, collaborazione, ascolto, cortesia, riconoscimenti, chiarimenti, puntualità, risposte, fedeltà, sostegno, equilibrio, incoraggiamento, motivazione, ecc.

È evidente che molte sono le differenze tra management e leadership. Se il management indica lo svolgimento di determinate attività, la leadership indica, invece, lo stile con il quale queste attività vengono svolte. Così come è stato più volte ribadito da Schmidt e Tannenbaum, ogni manager ha due interessi determinanti: 1) il conseguimento dei risultati; 2) le relazioni interpersonali. Nel primo caso il manager è concentrato sul compito, nel secondo invece sulle persone (Schmidt e Tannenbaum, 1958). Con questa concezione ci troviamo di fronte a due stili di leadership contrapposti: uno stile che si concentra soltanto sui risultati, in questo caso ci troviamo di fronte a un manager autocratico o parernalistico, che ordina o persuade i suoi dipendenti, oppure al contrario un manager che sia democratico o consultivo, che cerca invece di condeterminare o di coinvolgere i suoi dipendenti per il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Tuttavia, questa concezione di leadership è stata superata nel 1964 da Blake e Mouton, che invece propongono cinque modelli di leadership, che mettono in stretta correlazione entrambi gli stili di leadership: a) *autoritario/assertivo* che in genere si caratterizza per essere 1) aggressivo 2) desidera che le cose siano fatte a modo suo; 3) preferisce parlare anziché ascoltare; 4) non si preoccupa troppo delle opinioni altrui; 5) diventa aggressivo se si sente sfidato; 6) è tenace in quanto porta a termine ciò che incomincia; 7) controlla in modo diretto il personale

alle sue dipendenze. b) *sollecito*: 1) si preoccupa degli individui; 2) ama piacere agli altri; 3) evita i conflitti aperti e calma le situazioni difficili con le lusinghe; 4) vuole che la scuola sia serena e felice; 5) esalta il successo fino all'adulazione; 6) non si cura della negligenza e delle prestazioni inadeguate; 7) è proteso al management collettivo; c) è *servizievole*; d) *motivazionale*: 1) si accorda sugli obiettivi con lo scopo di ottenerli; 2) controlla e verifica le prestazioni in relazione agli obiettivi; 3) aiuta le persone per trovare una soluzione alle prestazioni inadeguate; 4) affronta i problemi con calma; 5) valuta e condivide i piani d'intervento; 6) coinvolge il personale nelle decisioni che lo riguardano; 7) facilmente delega; 8) prende decisioni nel momento e nel modo giusto. e) *amministrativo*: 1) si muove secondo le regole precostituite; 2) è un conservatore; 3) è affidabile; 4) è coscienzioso, anziché essere creativo e innovativo. 5) passivo o politico. Quest'ultimo stile di leadership non si interessa né alle persone, né tanto meno ai risultati, questi tipi di dirigenti si sentono frustrati, disillusi e si sentono anche minacciati, ciò provoca che abbiano fondamentalmente un comportamento che sia o passivo o politico. Se il comportamento passivo presenta le seguenti caratteristiche: a) non fa di più di quanto gli venga effettivamente richiesto; b) è contrario al cambiamento; c) è negligente se non viene controllato; d) rimprovera facilmente i suoi dipendenti e collaboratori, in generale il prossimo per aver creato delle condizioni insostenibili. Il comportamento politico, invece, è caratterizzato da: a) un'accesa e frequente critica; b) un'attenzione agli sbagli altrui; c) una costante preoccupazione (Blake e Mouton, 1964)

Al dirigente scolastico si richiedono doti creative, utilizzo razionale di risorse umane e materiali, atti di responsabilità, discrezionalità ed autonomia. Egli deve saper: 1) organizzare e pianificare: comprendere le priorità e redigere un piano d'azione e d'intervento, tenendo ben presenti anche eventuali imprevisti; 2) delegare il lavoro: far capire ai propri collaboratori il significato, l'utilità e la valenza del proprio lavoro, cosa ognuno deve fare e con quale autonomia, considerando i tempi di realizzazione del lavoro. L'obiettivo principale è quello di coinvolgere il personale scolastico e fare in modo, che tutti gli obiettivi posti in essere dall'istituzione scolastica siano conosciuti, condivisi e condivisibili; 3) valutare il lavoro: verificare *in itinere* le prestazioni svolte per apportare i giusti correttivi all'azione. L'azione correttiva per essere quanto mai efficace deve essere: tempestiva, adeguata, serena, impegnativa; 4) riconoscere il lavoro del personale: valorizzare le competenze, elogiare i propri collaboratori. L'elogio deve essere: sincero, specifico, tempestivo, personale (Osborne, Gaebler, 1999; Barzanò 2008).

Un manager è un individuo che: a) sa quello che vuole e fa in modo di ottenerlo; b) è responsabile del controllo delle risorse e assicura che se ne faccia un buon uso; c) svolge in modo efficace il suo lavoro e cerca continuamente di migliorare; d) è responsabile dei risultati del personale che dirige o di cui fa parte integrante; e) crea un clima o un contesto ambientale che spinge gli individui a dare il meglio di sé stessi.

Un manager eccellente deve essenzialmente possedere delle qualità, che possono essere suddivise in: a) conoscenza dei fatti essenziali; b) notevole competenza; c) costante sensibilità agli eventi; d) capacità di analisi, di soluzione dei problemi, di decisione e di giudizio; e) capacità e qualità per la vita sociale; f) solidità emotiva; g) atteggiamento costruttivo inteso come capacità di reagire in modo costruttivo agli avvenimenti; h) creatività; i) agilità mentale; l) abitudini e capacità d'apprendimento equilibrate; m) conoscenza di se stessi (Susi, 2000).

2. La centralità dell'apprendimento organizzativo come fattore di scoperta del talento degli studenti

Un ruolo fondamentale nella gestione di tutti i processi scolastici è giocato dalla documentazione che permette di formalizzare chi fa che cosa, di stabilire cioè le responsabilità per ogni attività, la sequenza rigorosa delle operazioni, i controlli e le misurazioni necessarie. Il controllo continuo delle attività garantisce la conformità del processo ai requisiti fissati in fase progettuale, il raggiungimento degli obiettivi, l'andamento e i risultati del processo stesso. La documentazione consente, inoltre, la riproducibilità del processo secondo le modalità fissate e indipendentemente dalla figura dell'operatore. Il governo dei processi permette di ipotizzare un miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'attività d'aula attraverso il controllo dei processi di progettazione/programmazione, erogazione e valutazione dell'attività centrale della scuola: l'applicazione estensiva di questo metodo consente agli istituti scolastici di rendere il servizio più efficace e coerente con un'identità di scuola resa esplicita nella *mission*.

Per determinare tutto ciò è fondamentale che il dirigente scolastico possa disporre di risorse umane adeguate. Egli, deve pertanto definire le competenze necessarie per il personale docente, per il personale di supporto alla didattica e per il personale tecnico-amministrativo e preoccuparsi che il personale esegua attività che influenzano la qualità del servizio di formazione attraverso il possesso di competenze stabilite, grazie ad un adeguato grado di: a) *Istruzione*, cioè del livello scolastico certificato dal titolo di studio; b) *Addestramento*, acquisito ad esempio frequentando corsi di formazione specifici; c) *Abilità*, acquisite sia attraverso attività formative, sia attraverso l'esercizio della professione; d) *Esperienza*, che abbia attinenza sia con la funzione che con il ruolo che andrà a ricoprire (Davies Brent, J. Davies Barbara, 2011).

La verifica delle competenze per l'affidamento di uno specifico incarico diventa la cartina al tornasole principale, sia in fase di selezione, sia in fase di assegnazione dello stesso all'interno della struttura formativa. Il dirigente scolastico, pertanto, tra le altre azioni che rivolge al personale ATA, deve promuovere azioni per la formazione pedagogica e docimologica del personale docente, al fine di sviluppare, diffondere e condividere le migliori pratiche didattiche, di supporto all'apprendimento e di valutazione.

Si delinea così una modalità di perseguimento della qualità scolastica che coinvolge la scuola sul piano interno ed esterno ed è strettamente collegata ad un costante accompagnamento del soggetto in formazione, ad una sollecitazione alla mobilitazione di tutte le sue risorse. Ciò comporta una continua attenzione alla logica organizzativa del servizio, ai valori, alle finalità e agli assunti etici che permettono al docente, fuori di una logica comportamentista, di agire il suo sapere per l'alunno/studente, mediandolo con la personalità dello stesso, col contesto in cui vive, con la direzionalità educativa che persegue. Se l'apprendimento e l'insegnamento non possono essere scissi dalla persona, ugualmente la qualità della relazione educativa non potrà essere rinvenuta nella pianificazione segmentata e formale dei processi di erogazione del servizio educativo. Il motivo ispiratore di fondo della qualità scolastica va rinvenuto prima di tutto nell'agire educativo del docente, ma anche del dirigente, nel sostenere il suo percorso, secondo un'etica professionale, che si costruisce nella comunità di pratiche (Gardner Howard, 2005).

La valorizzazione delle diversità personali avviene, da un lato, attraverso un concetto di equità che fa emergere, accanto alle competenze basilari – o competenze chiave – necessarie a tutti i cittadini, la specificità di ciascuno, le sue poten-

zialità singolari, il suo talento personale (processo di personalizzazione); dall'altro, attraverso l'adozione di una politica valutativa che metta in grado di evidenziare in ogni studente le proprie potenzialità oltre quindi la "misurazione di indicatori oggettivi riferiti al successo scolastico degli allievi" e che opti per una valorizzazione del *merito* (descrittori di valutazione dell'apprendimento). Il merito qui viene inteso come quell'intelligenza, a cui si uniscono l'impegno e lo sforzo per la realizzazione.

Una scuola meritocratica che voglia premiare i talenti per come si presentano non è, cioè, sufficiente ad assicurare l'emergere dell'eccellenza personale di ciascuno come "diritto al successo formativo". L'eccellenza personale va valorizzata e identificata sin dall'iniziale percorso scolastico educativo, in modo che possa adeguatamente venire coltivata e potenziata. Solo allora il rispetto delle differenze diviene un tutt'uno con il rispetto dell'identità che, appunto, è unica, singolare, irripetibile e dunque diversa, per cui «nessuno dovrebbe sentirsi penalizzato dal fatto che, rispetto ad altri, non possiede le stesse doti naturali». In tal modo, la valutazione ad opera del docente avviene non più sulla base esclusiva dei risultati delle prove oggettive degli studenti, ma anche in rapporto ad una professionalità conviviale, in quanto «sostenuta da una solida fiducia nell'educazione e nella sua capacità di far fruttare i talenti di ognuno» (Lichtner, 1999).

E ancora, anche attraverso l'assunzione pedagogica dell'idea di competitività come esaltazione dei talenti personali ed emulazione dell'altro, per imparare da lui e migliorare se stesso. Del resto, oggi pare «più competitivo il paese in cui ogni persona trova il modo di esprimere un'eccellenza propria, che porta poi l'impresa culturale e professionale che ha avviato ai vertici della concorrenza [...]». Il motore di tutto, dunque, resta sempre la capacità e la competenza di ciascuno. A livello di personalizzazione, si agisce prima di tutto sul singolo alunno/studente senza dover necessariamente effettuare una comparazione con altri suoi coetanei, costituendo quest'ultima un "passaggio didattico" ulteriore (Baldacci, 2005).

Pertanto, il primo impegno del dirigente scolastico è quello di promuovere una programmazione che si configuri come integrazione dei piani educativi personalizzati dei singoli alunni/studenti, cioè di quegli itinerari rispondenti ai livelli di sviluppo e di apprendimento, agli stili ed ai ritmi apprenditivi di ciascuno ed il Piano dell'Offerta Formativa Triennale (PTOF) rappresenta tale integrazione. Ma ciò che occorre è soprattutto l'attività programmatica periodica, quotidiana, dei singoli momenti dell'attività educativa e didattica, con l'avvertenza, però, che la programmazione sia, non solo personalizzata, ma anche e soprattutto il frutto di un impegno continuo di ricerca, di studio, di sperimentazione (Mulè, 2016).

La personalizzazione rappresenta quindi un'idea pedagogica fondata che esige, per essere attuata, dei cambiamenti riguardo alla professionalità e alla didattica scolastica. A riguardo, è ampiamente noto che l'insegnamento non può più limitarsi ad una mera trasmissione di conoscenze (modello gentiliano), ma deve focalizzare l'attenzione sulle lacune, abilità, talenti dello studente per fargli raggiungere il 'successo formativo, secondo la prospettiva deweyana in base alla quale il docente deve creare le condizioni per un apprendimento costruttivo e efficace. Si tratta perciò di rendere l'allievo protagonista del processo formativo assumendo, come docente, il ruolo di *coaching* (allenatore) e di coordinatore delle attività didattiche che però l'allievo in prima persona deve realizzare. Il docente come progettista della formazione, è colui che non solo spiega, ma guida e organizza il lavoro degli studenti; stimola la loro iniziativa; media e contiene emozioni e preoccupazioni, recuperando così anche il senso della vocazione alla "cura" educativa, intesa come componente decisiva della sua professionalità. Ne consegue che il principio di personalizzazione implica, inoltre, l'adozione di un

modello di didattica scolastica, che faccia leva su tre dimensioni collocate in un rapporto non gerarchico, ma reticolare: quella degli *obiettivi formativi*, delle *metodologie plurali*, dell'*orientamento formativo*. Gli *obiettivi formativi* sono obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, ovvero adattati alla realtà particolare di ciascuna unità scolastica e personalizzati in compiti di apprendimento resi accessibili ai ritmi evolutivi di ciascun allievo/studente. Essi richiedono sempre la mobilitazione di prospettive pluri-inter-transdisciplinari perché rispondono all'esigenza dello studente di maturare una visione unitaria dei problemi e della realtà. Ciascuna scuola dovrà, perciò, sforzarsi di individuare gli obiettivi formativi più adatti per i propri studenti e finalizzare gli obiettivi delle discipline al conseguimento di quelli formativi, trasversali alle varie aree di sapere. Questo perché, come sostiene Morin le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l'esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà (Morin, 2000)

Sul piano delle *metodologie* il principio di personalizzazione si traduce nell'integrare e differenziare in modo flessibile la pluralità delle attività didattiche tradizionalmente praticate nella scuola, dalla lezione frontale al lavoro cooperativo, riservando un'attenzione peculiare al laboratorio. Il lavoro nella classe, infatti, benché più sistematico, ha anche l'effetto negativo di incoraggiare il conformismo e di penalizzare gli studenti più e meno svegli. Di qui l'importanza dei laboratori dove si lavora per gruppi di compito, di livello ed elettivi e non più per ripartizioni pedagogiche legate all'età anagrafica piuttosto che ai livelli reali di maturazione di ciascuno (Bertagna, 2000; García Hoz, 2005).

Per quanto riguarda il laboratorio, fermando l'attenzione sul compito, le *Raccomandazioni* suggeriscono vari esempi su come introdurre i laboratori negli insegnamenti disciplinari (osservazione ed esperimenti di scienze, lavoro su documenti, attività sportive e motorie, attività espressive di danza, di mimo, di recitazione, di disegno). Ogni Collegio dei docenti prefigura all'inizio dell'anno scolastico le attività che intende realizzare, tenendo conto dei bisogni emersi, delle risorse e dei vincoli della scuola e valorizzando anche le competenze dei docenti.

Nel laboratorio per gruppi di livello gli obiettivi specifici di apprendimento, trasformati in obiettivi formativi da ciascun docente, possono essere tradotti in "moduli di lavoro" progressivi che costituiscono strumenti di sviluppo per l'acquisizione graduale di conoscenze e di abilità. Nel modulo di lavoro vengono predisposte unità di apprendimento, caratterizzate da momenti operativi (il fare) che si intrecciano ai momenti conoscitivi (il sapere). Le unità di apprendimento costituiscono quindi un vero e proprio percorso, attraverso il quale l'alunno/studente si appropria dei nuclei fondanti delle discipline, delle regole e delle principali tecniche, necessarie per affrontare un problema complesso posto all'interno di una situazione reale o simulata che viene riconosciuta come significativa dagli allievi. I gruppi di livello si compongono sia di allievi che provengono dello stesso gruppo classe, sia di allievi provenienti da gruppi classe diversi (in verticale o in orizzontale). I laboratori per gruppi elettivi lasciano spazio allo sviluppo delle attitudini personali e consente di diversificare il percorso formativo in relazione agli interessi dei singoli alunni. Le implicanze per lo sviluppo della motivazione e dell'autostima, per l'affermazione di sé, in quanto essere capace di realizzarsi in modo unico, di riconoscersi diverso dagli altri, sono sicuramente evidenti a tutti (Robinson, Shore Bruce, Enersen Donna, 2007).

Il principio di personalizzazione si traduce infine in una marcata accentuazione della dimensione orientativa della scuola. Una didattica orientativa si configura come un'azione di "accompagnamento" dello studente; favorisce l'iniziativa di quest'ultimo e ne potenzia i livelli di autogestione e di autovalutazione; valorizza

le dimensioni affettive e relazionali della formazione oltre che quelle cognitive; incoraggia le prime manifestazioni attitudinali e la progressiva chiarificazione del progetto personale di vita dell'allievo; promuove un'alleanza educativa con la famiglia il cui apporto è determinante per integrare le proposte scolastiche e sostenere le motivazioni e il coinvolgimento degli studenti (Bertagna, 2003).

La realizzazione del principio di personalizzazione richiede, dunque, significative innovazioni nell'esercizio della professione docente. Al riguardo occorre chiedersi quali siano o quali possano essere le caratteristiche individuali che risulta necessario considerare in quella azione di personalizzazione. Sono tratti di personalità, dimensioni caratteriali, ma anche fattori collegati con bioritmi, abitudini, e con potenzialità intellettuali personali. A questi occorre aggiungere anche storie personali, vicende scolastiche precedenti; insomma una molteplicità di variabili fortemente intrecciate tra loro e sicuramente interdipendenti. Ogni allievo/a partecipa al percorso formativo con propri stili di apprendimento dettati da caratteristiche cognitive personali, da una storia personale, dai trascorsi scolastici, dai propri tempi e ritmi di apprendimento, da un linguaggio proprio, da emozioni proprie (Li-fang Zhang, Sternberg Robert, Rayner Stephen, 2012).

A questo punto è giusto anche chiedersi, dunque, quale sia il professionista della scuola adeguato alla prospettiva della personalizzazione? Sicuramente colui che non solo ha acquisito e possiede con sicurezza ed in profondità tutte le conoscenze e abilità relative ad una particolare funzione della persona, ma chi è competente nel promuovere processi di crescita e maturazione relativi a determinate funzioni, dimensioni e competenze della persona. È un docente che possiede una sorta di specialismo integrato: conoscere e operare rispetto ad una funzione della persona nelle sue complesse relazioni con il mondo significa conoscerne e praticarne i risvolti materiali, fisiologici, psicologici, sociali, culturali, metodologici ed epistemologici, teorici e pratici. Si tratta di un insegnante con l'attitudine ad integrare, a mettere in relazione, a correlare pensiero, azione, emozione, fisicità, e che si senta chiamato a costruire ponti per collegare ciò che non avrebbe mai dovuto essere distinto (Pritchard, 2009). È quindi importante che il docente crei questo equilibrio fra l'unità della persona e l'unità del suo apprendimento e qualora il docente non fosse in grado di realizzare ciò, è compito del dirigente scolastico sostenerlo adeguatamente anche attraverso la costruzione di spazi di incontro, di comunità di pratiche riflessive, in cui i docenti comunicano tra loro le *best practices* da applicare quotidianamente in classe per sviluppare tale equilibrio.

Conclusioni

In questa breve disamina si ferma l'attenzione principalmente sul ruolo del dirigente scolastico come promotore e guida per i docenti della scoperta dei talenti degli studenti attraverso competenze manageriali, organizzative e di leadership educativa. In particolare, ciò che qualifica i dirigenti sono gli atteggiamenti, i suoi modi di essere, di porsi, di vivere i problemi che deve affrontare, la sua capacità di negoziazione nei casi di gestione dei conflitti relazionali. Deve essere in grado quindi di creare cultura collaborativa, con il compito precipuo di coordinare e valorizzare le risorse umane, professionali e strumentali nella scuola-servizio pubblico, nella quale deve attuare una politica gestionale basata sul contributo dei singoli, ciascuno dei quali si senta responsabilizzato e sollecitato a investire le proprie capacità e attitudini, in un continuo processo di *empowerment* che non può limitarsi a coinvolgere pochi operatori, ma richiede la collaborazione di

tutti i professionisti educativi coinvolti. Ciò è fondamentale per raggiungere l'obiettivo principale da far raggiungere agli studenti, ossia assicurare agli allievi/studenti lo sviluppo pieno, riconosciuto e condiviso del loro potenziale di apprendimento, nonché la possibilità concreta di orientare conoscenze, abilità e competenze verso l'esercizio dei propri talenti.

Pertanto, il dirigente scolastico assume, quindi, il ruolo di promotore del rispetto della persona e della personalizzazione formativa, al fine di consentire al docente di far scoprire i talenti presenti nella classe. La centralità della persona è quindi un aspetto ritenuto fondamentale e ogni intervento educativo dovrebbe ruotare necessariamente attorno a ciò, nel tratteggiare insegnamenti, apprendimenti, relazioni. La personalizzazione è la strada maestra da intraprendere qualora si voglia garantire il successo formativo a ciascun allievo, poiché è da intendersi come valorizzazione di potenzialità, motivazioni, interessi e attitudini e come costruzione di percorsi di apprendimento e di crescita co-costruiti con gli alunni stessi, veri protagonisti dell'educazione.

Tuttavia, può accadere che molti docenti e dirigenti si trovino in difficoltà, anche se motivati, nel momento in cui si chiede loro di rompere i propri schemi programmatori, introducendo opzionalità di percorsi e flessibilità di metodi che favoriscano lo sviluppo della persona non solo in termini di acquisizione di conoscenze, ma soprattutto in termini di sviluppo di competenze personali.

La personalizzazione dei processi educativi richiede, infatti, superamento delle difficoltà di resistenza al cambiamento, passaggio da una società fondata sull'offerta formativa ad una fondata sulla domanda formativa. In buona sostanza una scuola responsabile ed autonoma, capace di rispondere ai bisogni di ciascuno e di adattarsi alle peculiarità delle persone che accoglie (Bertagna, 2000; Baldacci 2005; Chiosso 2008). Inoltre, la personalizzazione presuppone una relazione sistemica tra scuola e collettività, riconosce la centralità dei bisogni della persona umana durante tutto l'arco della vita e necessita di un sistema scolastico che operi attorno all'allievo, valorizzando il vero potenziale di ognuno e dando i mezzi per realizzarlo.

In ultima analisi, è soltanto attraverso un'attenta organizzazione dei curricoli in generale e dei processi di personalizzazione, in particolare, che i docenti devono scoprire/elevare collegialmente, grazie alla guida del dirigente scolastico, i talenti degli studenti sviluppandoli in competenze disciplinari, tecnico-professionali, trasversali.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione*. Roma: Armando.
- Benetton, M. (2004). *L'altra qualità. La scuola tra management ed educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Blake, R. R., Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Huston, TX: Guef Publishing.
- Bush, T. (1995). *Manuale di Management scolastico*. Trento: Erickson.
- Chiosso, G. (2008). *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: Il Mulino.
- Davies, B., Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Garcia Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Gardner, H. (2005). *The Development and Education of the Mind*. The selected works of Howard Gardner. New York, NY: Routledge.
- Gozzer, G. (1989). *Dirigere scuole*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano, Franco Angeli.

- Li-fang Zhang, Sternberg, R. J., Rayner, S. (2012). *Handbook of Intellectual Styles. Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*. New York, NY: Springer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulè, P. (a cura di) (2015). *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mulè, P. (a cura di) (2016). *La Buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Osborne, D., Gaebler, T. (1995). *Dirigere e governare. Una proposta per reinventare la pubblica amministrazione*. Milano: Garzanti.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning. Learning theories and learning styles in the classroom*. New York, NY: Routledge.
- Robinson, A., Shore B. M., Enersen, D. L. (2007). *Best Practices in Gifted Education. An Evidence-Based Guide*. Waco, TX: Prufrock.
- Romei, P. (1991). *La qualità nella scuola*. Milano: McGraw-Hill.
- Schmidt, W. H., Tannenbaum, R. (1958). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-101.
- Susi, F. (2000). *Il leader educativo*. Roma: Armando.



Formazione degli insegnanti e 'pensiero pedagogico scientifico': un insegnamento orientato dai 'venti della ricerca'

Teacher training and 'scientific pedagogical thought': a teaching oriented by 'research winds'

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell'Aquila

antonella.nuzzaci@univaq.it

ABSTRACT

The purpose of this contribution is to examine the role that educational research plays in teacher training. In fact, educational research, as an important factor in the development of teaching professionalism, occupies an important place in teaching-learning processes because it helps to make appropriate decisions in specific classroom contexts and to innovate the educational action system. The importance of educational research, especially of empirical research, can not be ignored if we want to improve teacher training and increase the quality of the education system as a whole, making it increasingly fair, healthy and meaningful; therefore, the function of research is rather broad and incisive for the growth and development of education and society.

L'obiettivo di questo contributo è quello di esaminare il ruolo svolto dalla ricerca educativa nella formazione degli insegnanti. La ricerca educativa infatti, quale importante fattore di sviluppo della professionalità docente, occupa un posto importante nei processi di insegnamento-apprendimento perché aiuta ad assumere decisioni appropriate negli specifici contesti d'aula e a innovare il sistema di azione didattica. L'importanza della ricerca educativa, specialmente di quella empirica, non può essere ignorata se si vogliono migliorare i percorsi di formazione degli insegnanti e accrescere la qualità del sistema dell'istruzione nel suo complesso, rendendolo sempre più giusto, sano e significativo; pertanto, la sua funzione è piuttosto ampia e incisiva per la crescita e lo sviluppo dell'educazione e della società.

KEYWORDS

Higher Education, Educational Research, Scientific Thought, Teacher Training, Empirical Research.

Istruzione superiore, Ricerca educativa, Pensiero scientifico, Formazione degli insegnanti, Ricerca empirica.

1. Ricerca e formazione degli insegnanti

Mentre si progredisce nella comprensione della complessità dell'insegnamento si cambiano le aspettative e le idee su ciò che gli allievi dovrebbero imparare a scuola e su ciò che gli insegnanti dovrebbero insegnare loro per cercare di tenere il passo con i progressi della conoscenza e della società tecnologicamente avanzata. Cresce anche enormemente la lista di competenze e conoscenze che gli insegnanti dovrebbero possedere per insegnare e il corredo di saperi di cui hanno bisogno per esercitare adeguatamente la loro professione (Darling-Hammond & Bransford, 2005). In questo senso, generalmente si legge sui testi specialistici e non che gli insegnanti dovrebbero padroneggiare gli argomenti che insegnano, sapere utilizzare strategie efficaci, impiegare strumenti di progettazione e valutazione in maniera appropriata, saper analizzare e interpretare i dati e sapere come si sviluppano gli allievi sia dal punto di vista cognitivo che socio-emozionale, sapere quali siano le tecnologie migliori per rendere più idoneo il loro apprendimento, sapere come e cosa comprendono quando apprendono, nonché le modalità attraverso le quali facilitare il loro processo di acquisizione; è però già sufficiente fermarsi a questa prima lista di necessità per capire quanto tutto questo sia abbastanza complicato. Si tratta, in altre parole, di ciò che gli studiosi di settore chiamano l'area delle "conoscenze e competenze metodologico-didattiche", che si presenta come un campo diversificato e complesso da trattare. Ma quando, come, dove e da chi gli insegnanti dovrebbero acquisire questi tipi di conoscenze e competenze?

I percorsi di preparazione degli insegnanti vengono ideati e strutturati nei Paesi europei in modo tale da ricoprire tutte le aree della conoscenza pedagogica, anche se spesso finiscono necessariamente per dare priorità ad alcune escludendone altre. Così come talvolta è accaduto che, nonostante gli sforzi, tale formazione sia rimasta ancora troppo astratta non riuscendo a creare opportunità reali che potessero mettere in grado i futuri insegnanti di connettere quanto imparato nei corsi universitari agli aspetti pratici del loro lavoro e di coniugare nell'insegnamento proficuamente teoria e pratica. La questione continua a complicarsi anche quando, una volta entrati nella scuola, ci si aspetta che gli insegnanti mostrino di essere professionalmente adeguati al mondo che si trasforma continuamente, ovvero che coltivino una formazione in servizio, che consenta loro di aggiornare periodicamente le loro competenze per generarne didatticamente delle nuove e che partecipino al proprio sviluppo professionale per rendere il loro lavoro di qualità elevata e i contenuti della loro azione fortemente connessi alla quotidianità delle loro pratiche.

Questo, ovviamente, vuol dire che i percorsi di preparazione degli insegnanti in fase iniziale e continua dovrebbero essere strutturalmente idonei a far evolvere le competenze e le esperienze dei futuri insegnanti nelle "aule universitarie" e di quelli in servizio in quelle "scolastiche", mettendoli in grado di imparare ad apprendere in contesto formativo e lavorativo, usando appropriatamente i dettami (teorie, approcci ecc.), gli strumenti e i risultati della ricerca educativa per riuscire ad apprendere dall'insegnamento e ad accrescere la propria professionalità. Ciò è stato oggetto di estrema attenzione da parte degli studiosi di tutto il mondo, anche in riferimento al fatto che, generalmente, accade come, ogni Paese, consideri non sempre appropriato il proprio sistema di istruzione e quello di formazione degli insegnanti e cerchi progressivamente di migliorarli, ma, in questo tentativo, solo molto raramente, a differenza di altri settori, i decisori politici fanno ricorso ai risultati della ricerca scientifica più avanzata e specie quella applicativa, volta a tentare di individuare soluzioni ai problemi che via via emergono in precisi contesti; e questo appare davvero un po' strano.

2. Senza la ricerca non può esserci un insegnamento di qualità

La ricerca scientifica viene descritta, da più parti, in senso generale, come una procedura di raccolta e analisi sistematica dei dati raccolti per scopi specifici (McMillan & Schumacher, 2010), condotta per produrre nuove conoscenze in vari campi educativi, al fine di identificare ed esplorare eventuali problemi emergenti e generare soluzioni pertinenti, oltre che di verificare quanto un processo sia efficiente e produttivo nella pratica (McMillan & Schumacher, 2010; Yıldırım, Ihan, ekerci, & Sözbilir, 2014).

La consapevolezza circa il ruolo che la ricerca educativa svolge nella comprensione e nel far progredire l'insegnamento, in termini di interpretazione e uso dei risultati, è fondamentale per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Molti studi infatti si sono concentrati proprio nel cercare di determinare in che modo essa possa essere impiegabile per agire in aula e modificare la pratica di insegnamento. Tuttavia, è stato anche spesso osservato come in campo educativo tali studi non sempre riescano a generare soluzioni repute sufficienti dagli insegnanti per risolvere problemi reali (Biesta, 2007; Everton, Galton, & Pell, 2002; Gore & Gitlin, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; 2004; Shkedi, 1998; Yıldırım, Ihan, ekerci, & Sözbilir, 2014). Si aggiunge a quanto detto che, in letteratura, ancora troppo scarse possono dirsi le esplorazioni che analizzano il valore e la rilevanza che le ricerche educative hanno per le pratiche di insegnamento (Çepni & Küçük, 2003; Ekiz, 2006). Studi condotti su gruppi di docenti intervistati indicano come questi ultimi non abbiano mai o raramente beneficiato dei risultati della ricerca per mettere in atto pratiche idonee di insegnamento (Nuzzaci, 2012; Çepni & Küçük, 2003), abbiano difficoltà a comprenderli e ad usarli (Yıldırım, Ihan, ekerci, & Sözbilir, 2014) e siano completamente ignari dello sviluppo dell'avanzamento degli studi di settore rispetto a specifiche problematiche. In una esplorazione, ad esempio, tesa ad esaminare le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della ricerca educativa, Ekiz (2006) scopre come essi la considerino un tipico lavoro degli "scienziati", a cui avrebbero voluto partecipare come docenti. Ciò mostra come sia presente in questi ultimi, fin da quando sono ancora in fase di formazione iniziale, un certo bisogno di acquisire comportamenti e atteggiamenti positivi verso la ricerca educativa, per realizzare adeguatamente gli obiettivi dell'istruzione e accrescere la competenza professionale (Nuzzaci, 2018).

Un certo filone di ricerca è volto poi a comprendere come l'atteggiamento assunto dagli insegnanti nei confronti della ricerca didattica e dei suoi affetti (De Jong, 2004; Ekiz, 2006; Everton, Galton, & Pell, 2002), proprio in fase di formazione iniziale, possa contribuire a chiarificare la dimensione metodologica dell'insegnamento (Cousins & Walker, 2000; Everton, Galton, & Pell, 2002; Isakson & Elsworth, 1978; Oztürk, 2010; Papanastasiou, 2005; Walker, 2010). In un'analisi trasversale sul corpus di ricerca si osserva come uno dei fattori maggiormente studiati e che pare incidente sulla formazione insegnante sia, in particolare, quello della credenza di auto-efficacia (Bandura, 1997) nella propria capacità di organizzare ed eseguire una serie di azioni e di elaborare interventi didattici diretti ad ottenere un certo risultato; tale genere di credenza è descritta in termini di capacità di insegnare e di produrre cambiamenti positivi influenzanti il grado di successo e il genere di comportamento di uno studente (Dembo & Gibson, 1985; Schriver & Czerniak, 1999). Si nota, dunque, come gli insegnanti con credenze di auto-efficacia più elevate applichino in classe metodologie di insegnamento diversificate, partecipino favorevolmente ad attività di ricerca e siano complessivamente meno stressati (Chan, 2004; Küçükyılmaz & Duban, 2006); e, inoltre, come

tali credenze vengano influenzate da diversi fattori e variabili (Çalıkan, Sezgin, & Özcan, 2010; Cerit, 2010; Yalçın, 2011). L'auto-efficacia è legata alla percezione individuale oggettiva e obiettiva (Hoy & Spero, 2005), oltre che all'ambiente, alle caratteristiche personali dell'individuo e, nel caso degli insegnanti, ad una certa "affettività professionale" che si esprime nel tentare di realizzare un insegnamento efficace (Çelikten, Anal & Yeni, 2005). Gli insegnanti che hanno un elevato livello di auto-efficacia hanno la tendenza ad impegnarsi positivamente in una pianificazione organizzativa e sono più disposti ad utilizzare nuovi approcci, metodi e tecniche per soddisfare le esigenze di apprendimento degli studenti (Güleba İlan, 2003). La maggior parte degli studi mostra poi come l'autoefficacia incida sul processo decisionale degli insegnanti, sulla loro motivazione, sull'apprendimento e sul rendimento (Pajares, 1996; Schunk, 1995) e influenzi gli sforzi diretti a realizzare una progettazione dell'istruzione adeguata per lo sviluppo di comportamenti diretti ad organizzare le attività necessarie volte a determinare negli allievi un certo livello di prestazioni: tutto questo diviene di grande importanza per indurre gli insegnanti ad assumere un atteggiamento positivo nei confronti della ricerca educativa e per riuscire ad approfittare di essa.

La letteratura poi evidenzia pure come tale atteggiamento si formi tendenzialmente nel momento in cui gli insegnanti sono in formazione iniziale piuttosto che in servizio. È vero infatti che la metodologia di ricerca è quasi sempre presente tra le discipline obbligatorie nei programmi di formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado di tutto il mondo, mentre non sempre gli viene attribuito il giusto valore in sede di formazione in servizio. Pertanto, capire quale sia l'atteggiamento assunto nei confronti della ricerca e quali convinzioni siano possedute dagli insegnanti circa l'efficacia di un insegnamento da essa guidato, diviene centrale se si intende sviluppare una conoscenza che non sia solo trasmissiva e cumulativa, ma capace di dotare i futuri docenti di quelle competenze atte a consentirgli di identificare, selezionare e affrontare problemi didattici emergenti per tentare di risolverli in situazione. L'importanza di formare insegnanti "efficaci", di dare luogo ad un insegnamento di "elevata qualità" e di individuare i fattori capaci di influenzare i risultati degli studenti (McKinsey, 2007; 2010; OECD, 2005), sta assumendo un ampio riconoscimento ormai da più parti ed è legata all'urgenza di fornire loro una preparazione adeguata e consentirgli uno sviluppo professionale tale che gli consenta di aggiornare continuamente le loro conoscenze, di approfondire la loro comprensione sulla realtà insegnativa e di far progredire il corredo delle loro abilità sul piano dell'expertise. E si è riscontrato come le variabili (Brandon, 2000) profondamente influenzanti il sistema di convinzioni (Küçükylmaz & Duban, 2006) risultino fortemente incidenti sulla formazione, soprattutto su quella legata allo svolgimento delle attività di tirocinio (pratica dell'insegnamento).

La formazione degli insegnanti, insieme alle strategie per il reclutamento e la fidelizzazione (con cui è intimamente connessa), è concepita come il modo più diretto ed efficace di elevare la qualità dell'istruzione (OECD, 2011), tanto che organismi internazionali sostengono, a più livelli, che le riforme dell'istruzione che non riescono a tenere conto di tale formazione non possono dirsi che "condannate all'inefficienza" (OECD, 2011, p. 12). La sfida per i decisori politici rimane allora quella di chiarire il modo migliore per organizzarla, cioè di dedicarle un preciso posto nelle diverse "fasi" della carriera professionale dei docenti, strutturando con cura i percorsi che permetteranno a questi ultimi di usare in maniera più efficace il tempo dedicato alla formazione, di mobilitare il corredo di competenze e conoscenze e i generi di esperienza necessari atte a svilupparli; e, soprattutto

to, di valutare fino a che punto le decisioni assunte si basino su una buona conoscenza della ricerca sull'insegnamento.

Sebbene l'analisi comparativa riveli, inoltre, come i decisori politici, in diverse parti del mondo, abbiano risposto in maniera assai diversa alle questioni del reclutamento degli insegnanti e cercato di stimolare approcci più informati alla pratica professionale, la natura precisa della connessione tra ricerca educativa, apprendimento e sviluppo professionale degli insegnanti non può dirsi ancora pienamente compresa ed esaurientemente affrontata (Whitty et al., 2012), anche se ampiamente riconosciuta. Proprio dunque in un momento in cui la formazione degli insegnanti è in fase di sviluppo attivo, posta al centro di un acceso dibattito nazionale e internazionale, una delle domande ricorrenti fra tutti coloro che cercano di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è legata proprio a come incentivare l'uso della ricerca per informare la progettazione, il carattere e il contenuto dei programmi di formazione degli insegnanti. Tuttavia, mentre è generalmente accettata l'idea che nessun sistema educativo può permettersi di non essere guidato da una ricerca solida (sono intensi i dibattiti su cosa si intenda per "evidenza", per esempio, e su ciò che costituisca una ricerca attendibile e pertinente in educazione), è meno chiaro in quale misura gli stessi professionisti debbano essere attivamente coinvolti nel processo di ricerca, sia come consumatori esigenti che come produttori attivi di conoscenza. Quindi, rimane ancora da indagare fino a che punto il processo di coinvolgimento nella ricerca di ricercatori, professionisti e politici sia associato a significativi miglioramenti della qualità dell'insegnamento e dei risultati di apprendimento degli studenti, oltre che di considerare come precise scelte politiche e culturali sulla formazione degli insegnanti abbiano implicazioni pratiche per innestare o meno un adeguato sviluppo professionale.

3. Formare negli insegnanti il pensiero scientifico

La letteratura suggerisce come vi siano diversi modi in cui la ricerca possa contribuire a rafforzare i percorsi di formazione degli insegnanti. In primo luogo, predisponendo programmi informati di conoscenze basate sugli studi più accreditati rispetto alla vasta gamma di discipline accademiche e tradizioni epistemologiche (inclusi, ad esempio, gli studi di psicologia dello sviluppo infantile, di didattica e riguardanti i processi di insegnamento-apprendimento, così come pure i saperi pedagogici e l'impatto di fattori contestuali ecc.). In secondo luogo, tenendo in considerazione i più consolidati modelli e approcci alla ricerca, utilizzati per informare la progettazione e la struttura dei programmi di formazione degli insegnanti e per aiutare i formatori degli insegnanti ad individuare strategie e strumenti adeguati per far divenire i docenti validi e perspicaci consumatori di ricerca, cioè metterli in grado di sviluppare abilità e conoscenze per usare, per esempio, diversi tipi di prove e adattarle (con il supporto appropriato) ai propri contesti (Bell, Cordingley, Isham, & Davis, 2010), sostenerli nella conduzione di forme di ricerca-azione, individualmente e collettivamente, sotto la guida degli esperti o in autonomia per studiare l'impatto di particolari interventi o per esplorare gli effetti positivi e negativi della propria pratica, supportarli nella partecipazione alla ricerca (Bell, Cordingley, Isham, & Davis, 2010), come partecipanti attivi o come co-progettisti, sia per svolgere piccoli studi sia per effettuare quelli su più larga scala guidati da gruppi di ricerca professionisti.

Da qui si comprende come, in questo periodo di grandi cambiamenti e responsabilità dell'istruzione, agli insegnanti venga richiesto di dimostrare il cor-

retto utilizzo della scienza per esercitare il “mestiere di insegnante” e di avvalersi di approcci, modelli, metodologie e strumenti paragonabili a quelli di altri generi di professionisti; pensiamo, per esempio, ai compiti di un medico, allorché si cimenta con le prove che dovrebbe essere in grado di produrre quando cerca di dimostrare l'efficacia di un trattamento specifico. Come per la medicina, costruire una pratica di insegnamento fondata su una solida base scientifica significa riuscire ad operare significativamente nell'insegnamento dimostrando di possedere un “pensiero scientifico” capace di agire in maniera didatticamente efficace. Un altro esempio in questo senso è quello dell'ingegneria. Gli ingegneri, quando progettano edifici per esempio, si trovano ad applicare molte regole, fondamentali, dell'ingegneria, e ad aderire anche a principi statici e strutturali. Se non lo facessero, i loro edifici, per quanto belli, potrebbero risultare insicuri, rischiando di mettere a repentaglio la vita della gente. Allo stesso modo, un insegnante cerca di progettare sequenze di apprendimento che stimolino gli studenti e li inducano a imparare, sequenze che però non devono essere belle da mostrare, ma utili e metodologicamente appropriate, fondate su principi pedagogici scientifici, che, come gli edifici, se fossero costruite male fallirebbero l'obiettivo. A differenza di quanto si creda, però, il fatto che le sequenze didattiche siano costruite male non è senza conseguenze: se è vero che un edificio costruito male mette a repentaglio la vita delle persone che lo utilizzano e, qualche volta, genera anche gravi disastri, una progettazione didattica poco accurata o non adeguata è solo apparentemente senza effetti, poiché, in realtà, potrebbe lasciare nell'allievo tracce profonde e produrre intensi “vuoti conoscitivi”, che potrebbero trasformarsi in veri e propri “deficit cumulativi”; questi ultimi, specchio dell'inefficacia didattica, si riferiscono ad uno dei concetti più noti sulla deprivazione ambientale e sullo svantaggio culturale, che sono da considerarsi una delle chiavi di volta della logica della compensazione affermatasi nella ricerca educativa di maggior pregio (Passow, 1968; 1970; Stinchcombe, 1969) e che costituiscono il riflesso di effetti cumulativi di un curriculum troppo esigente per coloro che non presentano in ingresso, ad un certo segmento di istruzione, le competenze e le conoscenze adeguate per affrontarlo con il conseguente carico di frustrazione, confusione, demoralizzazione e alterata fiducia in se stessi da sopportare.

Per le ragioni sopra riferite, acquisire un pensiero scientifico diviene la base di robusti percorsi di formazione degli insegnanti, poiché tale pensiero consente a questi ultimi di divenire professionisti riflessivi, capaci di indagare sulla propria pratica e di esaminare i propri contesti d'aula per scoprire cosa in essi funzioni meglio per far avanzare conoscitivamente loro e i loro studenti. Negli ultimi anni, l'obiettivo più importante in fatto di scientificità in educazione ha comportato percorsi di preparazione che consentissero a ciascun insegnante di essere scientificamente formato e di comprendere i paradigmi mutevoli della conoscenza scientifica di area pedagogica che li orientassero nell'agire didattico, come sapere diretto a produrre apprendimento. Pensiamo, in questo senso, a tutte le esperienze italiane che si sono susseguite negli ultimi anni (il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di vecchio e nuovo ordinamento, i Tirocini Formativi Attivi, i percorsi di specializzazione del sostegno ecc.). Tale radicale cambiamento in area educativa si è determinato anche a seguito dei mutamenti sociali, tecnologici e culturali che hanno investito la società e che hanno richiesto una trasformazione della professione insegnante sul piano della capacità dei futuri insegnanti di intervenire consapevolmente in contesti ad elevata varietà e variabilità e di assumere decisioni appropriate in merito a precisi aspetti didattici e socio-culturali. Si è tratta, dunque, di sviluppare negli insegnanti una comprensione concettuale della “scienza pedagogica” per penetrare l'epistemologia pe-

dagogica scientifica e per creare consapevolezza circa i cambiamenti di paradigma nel tempo, che sono nella natura stessa della scienza. Per riuscire ad ottenere tali risultati, si rende utile fornire ai futuri insegnanti conoscenze pedagogiche e didattiche non interpretabili come “certezze” o “dati assoluti” ma come “modi di vedere” un certo fatto o fenomeno educativo, per giungere ad una decodifica della conoscenza scientifica, che li spinga a spiegare le proprie osservazioni e opinioni piuttosto che attingere ad un prescrittismo pedagogico rassicurante ma di scarsa rilevanza conoscitiva.

La costruzione di un pensiero scientifico pedagogico richiede dunque lo sviluppo di abilità di ricerca che aiutino i docenti a comprendere i concetti scientifici, i meccanismi, i metodi, gli strumenti e i significati della ricerca scientifica, dei suoi avanzamenti e delle sue scoperte. Questo per impedire che gli insegnanti nell'azione si facciano guidare dal senso comune, che ha a che fare con quell'insieme organico di certezze di fatto e di principio comuni antecedenti ad ogni riflessione critica e con quanto spontaneamente e generalmente si pensa riguardo l'istruzione (cioè considerato come vero, buono e giusto, senza giustificazione razionale (compito quest'ultimo specifico invece della scienza); o ancora che si confrontino con l'idea che l'importante in educazione è che “qualcosa si faccia o vada bene” e che, essendo l'educazione una disciplina che si riferisce all'“umano”, non ci siano modi certi per verificare ciò che funziona meglio di altro. È infatti ormai dato acquisito che gli insegnanti non debbano basare la loro pratica di insegnamento solo sull'intuizione o sull'ultima moda più diffusa, che sono le vie su cui si edifica un ambiente fertile per vendere “rimedi educativi non validati e a basso costo”, non supportati da una ricerca consolidata, ma assunti che potrebbero definirsi presupposti meramente retorici.

Così mentre acquisire un pensiero pedagogico scientifico consente all'insegnante di agire con una metodologia pianificata e appropriata, comprendere l'epistemologia scientifica della didattica lo aiuta non solo ad interiorizzare concetti o teorie, ma anche ad imparare come fare per proporre la conoscenza entro una struttura organizzata e coerente che tiene conto della specifica visione culturale di ogni studente. Il pensiero scientifico pedagogico inizia a svilupparsi quando l'istruzione viene approcciata con organicità e sistematicità e con argomentazioni e discussioni che alimentano l'acquisizione di un pensiero critico riferito a quelle abilità intellettuali che coinvolgono l'intento dell'individuo di ottenere prove circa l'accuratezza, l'affidabilità e la veridicità delle affermazioni da lui o da altri espresse riguardo un particolare aspetto o evento educativo. Questo genere di abilità sono volte a promuovere la qualità dell'istruzione perché sostengono l'allineamento e la coerenza tra pensiero e azione. In questo senso, il pensiero scientifico fa leva su quello critico, il quale viene gestito da principi e dati scientifici (Osana & Seymour, 2004), includendo sia le prove argomentative sia i processi di ragionamento logico e statistico. Pertanto, il pensiero critico, specchio di quello scientifico, è pensiero di ordine superiore, che consente agli individui di mettere in discussione ipotesi, concetti e fenomeni e creare argomentazioni valide, basando la conoscenza contestuale di un particolare argomento didattico su prove causali forti. D'altra parte, esso potenzia anche le abilità richieste per stabilire una efficace e chiara relazione interpersonale che consente agli insegnanti di determinare la validità dei “concetti e presupposti didattici”, oggetto di discussione.

Le abilità proprie ed afferenti al pensiero scientifico di ambito pedagogico sono legate a quello critico nel senso che esse si innestano e si apprendono a quel livello di profondità della conoscenza che si definisce anche all'interno di precisi contesti e relazioni di causa ed effetto. Così il pensiero critico è parte di quello

scientifico quando si connota come capacità di pensare in modo chiaro e razionale su cosa fare o cosa credere, includendo la capacità di impegnarsi in un pensiero riflessivo e indipendente (Nuzzaci, 2011a), di cogliere le connessioni logiche tra le idee, di identificare, costruire e valutare fatti, eventi situazioni ecc., di rilevare incongruenze ed errori comuni nel ragionamento, di risolvere sistematicamente i problemi, di identificare la rilevanza e l'importanza di alcuni costrutti, idee, concetti ecc., e di riflettere sulla giustificazione delle proprie credenze e valori (Nuzzaci, 2011b).

Per riuscire ad usare la ricerca nell'insegnamento occorre dunque che gli insegnanti imparino a pensare scientificamente e a riflettere criticamente in senso pedagogico, ovvero utilizzando diverse prospettive per prendere in considerazione i possibili effetti delle loro idee, concezioni, usi e di quelli di altre persone, nonché di essere consapevoli degli eventuali errori e pregiudizi in cui potrebbero incorrere insegnando (pensiamo, in tal senso, a tutta la letteratura che riguarda gli "effetti" nella valutazione, come pigmalione, alone ecc., dei quali occorre tener conto nell'analisi critica dei risultati nella didattica). Per sviluppare queste abilità, è indispensabile predisporre percorsi di formazione "metodologicamente sicuri" con l'intento di mettere in grado gli insegnanti di selezionare, esaminare e affrontare con strumenti appropriati eventi, fenomeni e fatti emergenti nella didattica. Ciò significa coltivare un pensiero scientifico. Fare infatti affermazioni su aspetti noti e ripetere quello che tutti pensano è un'ovvietà; anche se è normale che questo avvenga; cosa rara è invece che ci si fermi a riflettere sulle affermazioni comunemente prodotte, poiché gran parte dei pensieri sono spesso lasciati a se stessi, nel senso che molti di essi sono di fatto distorti, parziali, disinformati, deformati ecc.; nella didattica ciò che produciamo, costruiamo o decostruiamo dipende in modo preciso dalla qualità del pensiero che produciamo: se esso è scadente la didattica sarà scadente, se esso è elevato la qualità dell'istruzione sarà elevata. Comprendere il valore della ricerca pedagogica coltivando un pensiero qualitativamente elevato vuol dire collocarsi sulla strada indicata da Dewey, che sollecita a pensare ad un problema senza dover smettere di chiederci cosa sia quello a cui stiamo pensando considerandolo nelle sue distinzioni e relazioni (Dewey, 1931). Si tratta, in questa accezione, di migliorare la qualità di un pensiero che non sfugge mai all'esistenza qualitativa per migliorare la qualità del pensiero pedagogico, prendendo abilmente in carico le strutture profonde dell'azione didattica e perseguendo standard di qualità elevati. Il risultato è quello di un insegnante capace di sollevare questioni didattiche vitali e problemi emergenti, formulandoli chiaramente e precisamente, di raccogliere e valutare dati e informazioni rilevanti, usando idee astratte per interpretarle in modo efficace, giungere a conclusioni e soluzioni scientifiche ragionate, validandole in riferimento a criteri pertinenti, di riflettere all'interno di sistemi convergenti di un pensiero rigoroso, riconoscere e valutare le ipotesi scientifiche, le implicazioni e le pratiche conseguenze e di comunicare efficacemente con gli altri nel proporre soluzioni complesse a specifiche problematiche. Il pensiero scientifico, in sostanza, consente di alimentare la capacità di pensare a punti di vista alternativi, di sviluppare una pratica governata da un ragionamento procedurale e organizzato, dove le competenze in uso sono dirette a creare un ambiente in cui poter svolgere compiti significativi attraverso un'azione coordinata e coesa.

Gli "insegnanti efficaci", talvolta inconsapevolmente, si impegnano ad usare un pensiero scientifico nelle loro classi in una varietà di modi quando valutano le prestazioni degli studenti, sviluppano piani individualizzati per i loro studenti, riflettono sulla loro pratica o si impegnano nella ricerca d'azione, sull'azione e per l'azione (Nuzzaci, 2006). I meccanismi scientifici di "empirismo sistematico"

– come ad esempio un test iterativo di ipotesi che vengono riviste dopo la raccolta di dati – possono essere rinvenuti in molte delle attività condotte dagli insegnanti, quando pianificano l’istruzione, valutano le precedenti conoscenze degli studenti, sviluppano ipotesi sui modi migliori per raggiungere gli obiettivi, predispongono una sequenza, un piano di insegnamento o una programmazione didattica basandoli su precisi presupposti, osservano i risultati e fondano le loro azioni didattiche successive sulle prove raccolte (Nuzzaci, 2012). Lo stesso ciclo di valutazione appare ancora più simile al metodo scientifico quando, per esempio, gli insegnanti elaborano e implementano un piano personalizzato per gli studenti con disabilità o valutano i loro punti di forza o le loro difficoltà di apprendimento, avanzando ipotesi su problemi specifici, selezionando obiettivi curriculari significativi, insegnando e verificando i risultati raggiunti con quelle particolari strategie di insegnamento adottate: se l’intervento didattico avesse successo (ovvero gli obiettivi fossero raggiunti) il ciclo continuerebbe con nuovi obiettivi, se, al contrario, non avesse successo (gli obiettivi non fossero raggiunti) il ciclo ricomincerebbe con la predisposizione di nuove ipotesi di lavoro.

Nella pratica il pensiero scientifico si esprime anche quando gli insegnanti si impegnano nella ricerca d’azione, una forma di ricerca sulla propria pratica, che ha come scopo principale il miglioramento di quest’ultima. Indagine progettata per essere utilizzata dagli insegnanti per tentare di risolvere i problemi e migliorare le pratiche professionali nelle proprie classi, la ricerca azione comporta osservazioni sistematiche e forme di raccolta dati che possono essere poi impiegati nella riflessione, nel processo decisionale e nello sviluppo di strategie di classe più efficaci (Parsons & Brown, 2002). Stokes (1997) discute, a tale proposito, dei progressi che nella scienza derivano proprio da una “ricerca ispirata all’utilizzo” e al miglioramento della pratica con osservazioni in contesti applicativi; ed è proprio per tale ragione che, secondo McNiff, Lomax e Whitehead (1996), la ricerca d’azione condivide molte caratteristiche con altri tipi di ricerca, nel senso che conduce alla conoscenza, fornisce prove per supportare questa conoscenza, rende esplicito il processo di indagine attraverso cui emerge la conoscenza e collega le nuove conoscenze con quelle pre-esistenti; in questo senso essa nutre e si nutre di pensiero scientifico pedagogico.

4. Gli insegnanti come consumatori di “evidenze”

Uno dei fattori che fino ad oggi ha impedito agli insegnanti di essere efficaci “consumatori” di ricerca educativa è stata proprio la mancanza di un pensiero pedagogico scientifico, oltre che un orientamento e una formazione scarsamente legati ad una pedagogia di tipo empirico, che potesse contribuire ad interiorizzare i significati di processo e procedura scientifica, il loro legame con la realtà e il modo in cui essi si traducono in una crescita cumulativa della conoscenza che porta a pratiche di istruzione validate. Solo recentemente si è prestata attenzione a tali aspetti. La pratica didattica ha pertanto sofferto molto a causa del fatto che il suo modello dominante per risolvere i problemi è stato prevalentemente di matrice politica più che scientifica con conseguente incapacità di fondare la pratica su atteggiamenti e valori della scienza; questo ha reso gli insegnanti molto suscettibili verso la cosiddetta “sindrome dell’autorità”, la quale è assai lontana da una azione basata sull’evidenza e più vicina al prescrittivismismo.

La società e la cultura contemporanee, invece, essendo molto più complesse rispetto al passato, spingono a cercare non l’informazione ma meccanismi di controllo della qualità dell’informazione e dei “rimedi educativi”, i quali se non

verificati e non supportati da una base di ricerca consolidata portano a screditare la scienza, le “prove” scientifiche e le “pratiche virtuose”, sostanzialmente basate su una robusta ricerca sull’istruzione. Per questa ragione occorrono strumenti per valutare la credibilità delle numerose e varie fonti di informazione con cui l’insegnante si confronta; come altrettanto importante diviene la capacità di riconoscere le conclusioni basate su una ricerca credibile. Acquisire tali strumenti significa consentire agli insegnanti di comprendere valori scientifici e modalità di apprendimento per ricavare inferenze dalle prove di ricerca che emergono in contesto attraverso il processo scientifico (Shavelson & Towne, 2002). Gli insegnanti possono trarre beneficio dalla comprensione di due aspetti che riguardano la ricerca e le inferenze causali: il primo è un fatto semplice (ma a volte oscurato dalla letteratura) che concerne le affermazioni sulle migliori pratiche didattiche che sono dichiarazioni che contengono un’asserzione causale e affermano che un tipo di metodo o pratica sono causa di risultati positivi; il secondo riguarda il modo in cui la logica del metodo sperimentale fornisce il supporto fondamentale ai docenti per fare inferenze causali.

Nella discussione sulla necessità di separare le prove di ricerca dall’opinione comune quando si assumono decisioni sulla pratica didattica, Levin e O’Donnell (2000) sottolineano l’importanza di permettere agli insegnanti di diventare valutatori indipendenti di evidenze, condizione che richiama pure la possibilità di riuscire ad integrare esperienza e consapevolezza situazionale, e validi fruitori di letteratura scientifica (ovvero professionisti consapevoli dell’importanza di una ricerca pubblicata su riviste scientifiche che prevedono un processo di revisione tra pari e che prevede una replica dei risultati da parte di altri ricercatori, di un consenso generale degli studi all’interno di una particolare comunità fondata sull’esistenza di una massa critica di fonti che puntano a particolari conclusioni ecc.). In tale direzione, l’“empirismo” in educazione ha a che vedere con il modo di guardare il mondo, di manipolarlo, quando possibile, di osservare i risultati e di cercare di associare i risultati alle caratteristiche osservate, ponendo alla base del suo modo di procedere il metodo scientifico e l’idea che le teorie dovrebbero essere fondate sull’osservazione diretta dei fenomeni e dei fatti piuttosto che essere ricavate con l’intuito. Esso esprime nella ricerca un approccio pratico (osservativo e sperimentale) alla conoscenza, la quale si raggiunge dopo aver fatto esperienza (induzione). Nelle sue due dimensioni, osservativa e sperimentale, è possibile sostenere che nella ricerca empirica quando il ricercatore non interviene per manipolare il valore delle variabili indipendenti ma per rilevare i dati che interessano essa è del primo tipo, ovvero osservativa; quando accade il contrario, ovvero almeno una variabile indipendente viene manipolata intenzionalmente dal ricercatore per indirizzare i fenomeni nella direzione desiderata essa è del secondo tipo, ovvero sperimentale. È ovvio che la ricerca osservativa e quella sperimentale non esauriscono tutta la gamma della ricerca educativa, ma solo quella definita come “empirica”, aggettivo tradizionalmente considerato in senso negativo nella culturale italiana, che vede anteporre in maniera apprezzabile ciò che è frutto di un impegno intellettuale a ciò che è fattuale e applicato nella pratica. Fare ampie distinzioni metodologiche tra i tipi di ricerca è però indispensabile per capire come essi potrebbero essere utilizzati nei processi di insegnamento-apprendimento.

A questo “agire” si rifanno i migliori insegnanti, quelli che rifiutano il prescrittismo pedagogico e rifuggono termini come “occorre, bisogna, è necessario ecc.” a favore di approcci all’insegnamento pragmatico-riflessivi che privilegiano un “fare” didattico “mosso dai venti della ricerca” e volto al miglioramento della pratica educativa, rifiutando a priori lo scollamento tra didattica come scienza e

azione insegnativa concreta, i quali, al contrario, richiedono invece una logica integrazione; la stessa integrazione si evolve costantemente seguendo i “cambiamenti” propri di un pensiero scientifico sull’insegnamento che hanno bisogno di essere incorporati nei “mutamenti didattici” e organizzativi della scuola e dell’aula. Si tratta dunque nella didattica di quell’attività pratica, intesa come comportamento intellettuale o scientifico, tesa alla realizzazione di un fine concreto. Usando l’“epistemologia pratica” di John Dewey, è possibile affermare che la ricerca non può fornirci regole per l’azione, ma solo ipotesi per una soluzione intelligente e consapevole dei problemi; può dirci solo in cosa una situazione o una soluzione particolare ha funzionato, ma non ciò che funzionerà in qualsiasi situazione futura. Il ruolo dell’insegnante in questo processo non è dunque quello di tradurre le regole generali nelle situazioni specifiche quanto piuttosto usare i risultati della ricerca per risolvere i problemi che via via emergono: il che significa che i risultati della ricerca non possono essere semplicemente tradotti in regole di azione, poiché il punto è che né il ricercatore né l’insegnante dovrebbe accettare le definizioni di problemi e di fini predeterminati. In questa direzione, Dewey argomenta in modo convincente come, sia nella ricerca che nella pratica professionale, ogni fine sia nella natura di un’ipotesi e come tale ipotesi debba essere formulata, sviluppata e validata in stretta relazione con le condizioni esistenziali come mezzi (Dewey, 1938/1986). Similmente, dovremmo avvicinarci alle definizioni di un certo problema con ipotesi che possono variare a seguito del processo di indagine; il che vuol dire che non si dovrebbe essere sperimentali solo rispetto ai mezzi, ma anche rispetto ai fini e all’interpretazione dei problemi che affrontiamo. Seguendo queste indicazioni l’indagine scientifica può aiutare a scoprire se ciò che didatticamente si persegue sia ottenibile, ma anche se sia auspicabile ottenerlo. In tale accezione, la conoscenza della relazione tra azioni e conseguenze può essere utilizzata solo per rendere maggiormente incisivo e risolutivo il “fare” professionale; e pertanto la ricerca si dovrebbe occupare non solo di investigare l’efficacia e l’adeguatezza dei mezzi, ma anche di esplorare la desiderabilità dei fini educativi, ossia volgersi ad integrare i giudizi di valore con una pratica basata sull’evidenza, la quale si concentra prevalentemente sul primo compito presupponendo che l’unico modo in cui la ricerca possa essere rilevante per la didattica sia quello di fornire le conoscenze strumentali o tecniche (giudizi di fatto). Spesso accade che gli insegnanti siano convinti che alcune spiegazioni e metodi siano migliori di altri, che esistano validi, se non fallibili, modi per scoprire quali siano le pratiche didattiche più efficaci e che i fatti e gli eventi del mondo educativo siano prevedibili e controllabili attraverso manipolazioni impiegabili nella loro pratica professionale. In questa ottica interpretativa, portare avanti un’alleanza tra ricercatori e insegnanti in educazione contribuisce proprio a sfatare i pregiudizi e le misconcezioni, che alimentano un pensiero non scientifico in educazione. Elliott a questo proposito sostiene, per esempio, come il coinvolgimento degli insegnanti nella ricerca possa essere una componente fondamentale del processo di costruzione della loro professionalità (Elliot, 2001), come ormai rimarcato, a diverso livello, dai diversi organismi nazionali e internazionali, i quali sottolineano sempre più l’importanza di istituire una costante sinergia tra mondo della scuola e quello della ricerca. Si sta dunque progressivamente imponendo un’idea di insegnamento come professione basata sulla ricerca che vede gli insegnanti come professionisti in grado di acquisire i mezzi per modificarsi nella propria azione (Pennycook, 1995), evitando loro di rimanere fruitori passivi di ricerca e incapaci di mettere in discussione la propria pratica, oltre che la sua applicabilità nei contesti scolastici di riferimento. Hattie e Marsh hanno cercato di individuare una correlazione tra insegnamento e ricerca (Hattie & Marsh, 1996), identificando ap-

procci negativi generali e fattori causa che impediscono l'uso della ricerca nella didattica, tali come la scarsità di tempo, di energia e di impegno da parte degli insegnanti. Vi sono poi modelli, come quello della personalità differenziale, che sottolineano come l'insegnamento e la ricerca richiedano caratteristiche diverse che sembra improbabile si possano rintracciare nello stesso individuo (McIntyre, 1997a) o professionalità; o ancora modelli cosiddetti "divergenti", che assegnano diversi obblighi e benefici a ciascuna attività. Alcune posizioni, come quella assunta da McIntyre (1997a), cercano di rispondere alla domanda se gli insegnanti in classe siano o meno orientati verso la ricerca, rimarcando le differenze tra insegnanti e ricercatori più che le comunanze e sottolineandone di ciascuno il tipo di attività svolta: gli insegnanti sono più diretti a esprimere giudizi istantaneamente e a trovare il modo di ridurre la complessità delle informazioni che li riguardano, a breve termine, verificando il raggiungimento degli obiettivi didattici in termini di conoscenze possedute dagli allievi, il più delle volte non problematizzando la maggior parte degli aspetti che riguardano le situazioni o pratiche; ciò avviene a differenza di quanto accade ad un ricercatore competente, la cui preoccupazione è volta a verificare il risultato di un disegno e di una programmazione di ricerca chiaramente formulata, di una pianificazione anticipata molto dettagliata e di una profonda riflessione su ciò che è accaduto, problematizzando ogni aspetto della propria pratica (McIntyre, 1997b). Ma, a questa divaricazione, si potrebbe obiettare che gli insegnanti sono chiamati a riflettere automaticamente sulla loro pratica, anche se è probabile che nella realtà il grado e l'efficacia del loro processo di riflessione varia enormemente da docente a docente, rispetto al livello di istruzione, di competenza e di sensibilità, come sostiene Elton (2001), il quale commenta, per esempio, il basso livello di autoriflessione riscontrato soprattutto tra i docenti dell'istruzione superiore. Altri gruppi di ricercatori, viceversa, hanno incentrato l'attenzione sulle comunanze epistemologiche tra ricercatori e insegnanti (Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Stanovich, 1993/1994), che riguardano "ciò che funziona" e ciò che può dirsi fonte comune sottostante alle visioni del mondo che appartengono sia ai primi che ai secondi (Gersten & Dimino, 2001; Gersten, Chard, & Baker, 2000).

I modelli positivi, invece, riconducono ad una sorta di "saggezza convenzionale" che vede nella ricerca, soprattutto nella ricerca azione, l'interesse cruciale per un buon insegnamento e ad una comunanza di capacità e abilità che parrebbero essere alla base sia della ricerca che dell'insegnamento. La ricerca agirebbe proprio nella direzione di colmare il divario insegnamento-ricerca consentendo ai docenti di combinare e integrare nella didattica i due ruoli, quello di insegnante e quello di ricercatore (Ottewill e Macfarlane, 2001b). Hattie e Marsh puntano anche a studi che suggeriscono una più complessa relazione dinamica tra insegnamento e ricerca, rilevando come, in una prospettiva futura, si possa guardare a tale relazione in maniera diversa anche in funzione dei diversi orientamenti dell'insegnamento e delle differenti forme di apprendimento e come la relazione tra insegnamento e ricerca differisca in realtà a seconda del ruolo e delle concezioni che del primo e della seconda si hanno all'interno di specifiche aree disciplinari.

Sebbene dunque sia vero che seguire un modello di ricerca, come la ricerca azione, possa incoraggiare un approccio alla riflessione più sistematico e rigoroso (Lomax & Parker, 1995), lo studio condotto da Kember (2002) mette in evidenza come i docenti si percepiscano maggiormente riflessivi riguardo al loro insegnamento quale risultato del coinvolgimento in azioni di ricerca. E questo è un dato estremamente interessante per ciò che concerne il rapporto tra pensiero scientifico e pensiero critico di cui si è detto sopra. Tuttavia, il processo di riflessione in questo ambito non è ancora del tutto compreso e non sempre si riesce a ga-

rantire che venga attuato in modo efficace (Day, 1993), poiché la riflessione, specie quella cosiddetta “critica”, richiede che gli individui mettano in discussione convinzioni, modalità ed usi, oltre che comportamenti e atteggiamenti (Schön, 1983; 1987; Mezirow, 1990; Day, 1993; Clouder, 2000). Ampliare il processo di riflessione, coinvolgendo più persone in un’ottica collaborativa, diviene un modo per facilitare questo processo (Kemmis & McTaggart, 1982; Kember, 2000; Christenson et al., 2002), ma non è di per sé una soluzione sufficiente per risolvere i problemi sopra evidenziati. Rimane il fatto che uno dei motivi per cui il rapporto tra ricerca e insegnamento non è ancora stato posto appropriatamente al centro del processo di acquisizione dell’identità professionale degli insegnanti e dello sviluppo della professionalità risiede prevalentemente nella scarsa attenzione rivolta ai processi, ai contenuti e alla qualificazione professionale degli insegnanti e alla funzione che questa svolge sul piano culturale e sociale. Agli insegnanti sono richiesti avanzamenti continui in termini di responsabilità per il loro apprendimento professionale, per la comprensione e il miglioramento del loro expertise pedagogico nella formazione curricolare e della loro esperienza specialistica e collaborativa, a cui però non corrisponde un chiaro riconoscimento culturale e sociale; e ciò non può certamente dirsi di aiuto al cambiamento.

Conclusioni

La ricerca educativa e l’istruzione in Italia sono attualmente in difficoltà e minacciate per diversi motivi. Accanto alle perturbazioni, a tutti i livelli del sistema dell’istruzione, create da un succedersi di riforme, legate ai cambiamenti di governo, ma di cui non è mai stata valutata la ricaduta in termini di effetti e risultati, sono presenti, tra i fattori più importanti, i cambiamenti e le pressioni esterne, che vedono al centro dei più importanti problemi i continui tagli alle risorse destinate all’istruzione e alla ricerca. Si aggiungono a quanto detto anche le problematiche interne, cioè, per esempio, quelle riconducibili agli effetti di quella che si potrebbe definire una “crisi della rappresentazione”, che affligge da sempre la ricerca educativa e la sua capacità di “produrre conoscenza” e che vede esprimersi con un ridotto impatto sulla politica e sulla pratica professionale degli insegnanti. Tra i ricercatori stessi si rintracciano serie preoccupazioni per le questioni politiche che, nell’ultimo periodo, in una crescente difesa della ricerca azione, collaborativa e partecipativa, vedono ri-avviare il dibattito in ordine sparso. Allo stesso modo, accanto a tali istanze, emerge anche la necessità di avviare pratiche di negoziazione tra i ricercatori e i loro potenziali “utenti”, gli insegnanti, su piani espliciti di diffusione della ricerca, che vengono progettati per massimizzare l’impatto dei risultati. In questo contesto, è auspicabile che le partnership università e scuola vengano potenziate e rese centrali nel tentativo di garantire l’innalzamento della qualità dell’istruzione (tanto auspicato ma mai completamente assolto) e l’efficienza del sistema nel suo complesso, con la realizzazione di organiche e puntuali interazioni tra ricercatori e insegnanti, per il costante adeguamento e accrescimento dei risultati di apprendimento degli allievi a tutti i livelli, anche tenendo conto dei rapidi e continui processi di trasformazione che caratterizzano la società in cui viviamo.

È ovvio come una relazione reciprocamente arricchente tra ricerca educativa e pratica didattica, specie in fase di formazione iniziale e continua degli insegnanti, possa contribuire a sviluppare programmi e percorsi di qualificazione e post-qualificazione professionale dei docenti che rendano questi ultimi attenti fruitori di ricerca educativa e precisi studiosi dei fenomeni, fatti ed eventi didattici met-

tendoli nella condizione di partecipare o svolgere ricerche (autonomamente o sotto la supervisione dei ricercatori), in modo tale da alimentare forme attive e innovative di didattica. A questo proposito, Hargreaves (1996), in un'accurata analisi, ha sostenuto come l'efficacia dell'insegnamento nelle scuole potrebbe risultare sostanzialmente affinata se la didattica si fondasse realmente sulla ricerca, passando poi a spiegare come la responsabilità del fatto che ciò fino ad oggi non sia accaduta sia dipeso sostanzialmente dall'atteggiamento assunto dai ricercatori piuttosto che dagli insegnanti; per avvalorare tale posizione, mostra in seguito come l'attuale ricerca in campo educativo non sia né sufficientemente cumulativa né sufficientemente rilevante per rispondere alle richieste o alle preoccupazioni avanzate dagli insegnanti e sottolinea come buona parte di essa non sia per nulla cumulativa, nel senso che non sia esplicitamente fondata su quella precedente, confermandola o falsificandola, estendendola, raffinandola o sostituendola con una migliore evidenza o teoria. Egli si sofferma pure sul modo in cui vengono solitamente condotte le esplorazioni su piccola scala, che producono, a suo parere, risultati "inevitabilmente" contestabili per la scarsa rilevanza che questi hanno nella pratica. Di conseguenza, egli nota come scarse sembrano le aree di ricerca che abbiano prodotto un corpus di prove scientificamente fondate, valide e utili a guidare l'azione professionale, nonostante da più parti si riscontri un lavoro considerevole in termini di impegno e risorse. Inoltre, modalità come le repliche, a causa dell'importanza delle variazioni contestuali e culturali, sono sorprendentemente rare. Tale situazione è aggravata dal fatto che i ricercatori in educazione sono spesso coinvolti in aspre dispute su questioni "filosofiche" ma non metodologiche, con la conseguenza che alcune linee di ricerca vengono abbandonate a favore di altre in occasione di repentini cambiamenti legati alla moda, piuttosto che occuparsi di verificare che i problemi siano stati risolti. Il punto di vista di Hargreaves (1996), come d'altra parte quello di altri autori (Stenhouse, 1975; Elliott, 1991), riguarda il coinvolgimento diretto degli insegnanti nella ricerca, che aiuterebbe ad arricchire il profilo culturale degli insegnanti, rafforzandolo con competenze progettuali atte a governare l'azione didattica e a gestire in maniera idonea gli "incidenti critici", propri delle pratiche d'uso. Ciò significa essere capaci di portare a verifica il proprio insegnamento, così come anche di "mobilitare" più efficacemente le risorse legate alla conoscenza e alla competenza didattica, nonché ad esercitare un più profondo sia sulla pratica che sulla politica (Phipps, Jensen, & Meyers, 2012) o ancora, viceversa, contribuendo a definire le caratteristiche precipue di una ricerca educativa a partire da considerazioni di rilevanza pratica, ovvero da "ciò che funziona" o meno (Hargreaves, 1996). È ancora Hargreaves a spiegare come l'utilizzo di un modello basato sull'evidenza, in cui il processo decisionale si fonda e si giustifichi in termini di risultati della ricerca sull'efficacia relativa ai diversi "trattamenti didattici" posti in essere, implichi radicali mutamenti nel modo in cui i professionisti e i decisori politici si volgono a considerare la ricerca in educazione. Partendo dunque dal presupposto che da lungo tempo ormai tale genere di ricerca non solo venga relegata ad un ruolo di second'ordine, ma, per nulla coordinata con quella precedente o successiva (lo dimostra il fatto essa occupa uno spazio ampio nelle riviste accademiche che praticamente nessuno legge), non sia ancora capace di apportare un serio contributo sia alla teoria che alla pratica didattica, l'autore porta avanti alcune critiche che, a distanza di quasi venti anni, sembrano essere ancora molto attuali. L'insegnamento potrebbe diventare una professione basata sull'evidenza se i ricercatori in educazione fossero più responsabili nei confronti degli insegnanti; e tale obiettivo potrebbe essere raggiunto se la ricerca ponesse maggiore attenzione su ciò che conta davvero e dedicasse più energia a diffondere capillarmente i risultati della ricerca.

La ricerca sembra non essere di nessuna utilità agli insegnanti e troppo pochi sembrano ancora coloro (“praticanti di successo”) che usano le conoscenze fornite dalle discipline di settore ritenendole importanti per la loro pratica. In effetti, gli insegnanti percepiscono le discipline dell’educazione e della formazione come legate a “teorie” fortemente separate dalla pratica e gli attribuiscono uno scarso valore nella guida alla soluzione di problemi concreti. Il difetto fondamentale è dunque quello legato alla mancanza di un corpus sostanziale di ricerca che, se solo fosse disseminato e messo in pratica dagli insegnanti, potrebbe produrre enormi benefici sul piano della qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento.

Si può dunque concludere che, negli ultimi decenni, nonostante il rapido aumento del numero di studi in campo educativo, il ricorso alla ricerca per migliorare la didattica è rimasta una pratica ancora troppo limitata (De Jong, 2004; Kempa, 2002), tanto che, a tutt’oggi, gli insegnanti sembrano essere poco interessati e scarsamente consapevoli di quanto si produca in ambito scientifico e dei risultati ottenuti e si affidino più frequentemente alla loro esperienza personale che alla ricerca (Costa, Marques, & Kempa, 2000). Ancora meno si sa poi della qualità delle loro conoscenze e competenze pedagogiche, che si riferiscono alla conoscenza specializzata del docente, che lo metterebbe in grado di creare ambienti di insegnamento e apprendimento efficaci per tutti gli studenti, e delle implicazioni che ne derivano per i processi didattici. Se allora la ricerca sulla pratica, nel senso di pratica che richiede continua problematizzazione e deliberazione democratica, fornisce alla ricerca basata sull’evidenza una struttura concettuale per comprendere come questa possa contribuire ad accrescere il valore dell’azione didattica, appare allora interessante ragionare sul ruolo che essa svolge nel suo complesso per incrementare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, per facilitare il dialogo tra le varie parti interessate e per estendere gli effetti positivi che potrebbero derivare da una reale partnership tra insegnanti, ricercatori, dal punto di vista della capacità di assicurare una relazione reciprocamente arricchente tra ricerca e pratica educativa, e per produrre reale innovazione in campo didattico. Ciò eviterebbe nei contesti di istruzione di limitarsi a considerare la mera corrispondenza tra processo decisionale e domanda di efficacia e di efficienza per tendere invece ad ampliare le opportunità di condivisione degli obiettivi dell’istruzione da parte dei diversi attori, anche sul piano della dimensione etica e politica, oltre che educativa.

In sintesi, è possibile affermare che mentre un insegnamento alimentato dalla ricerca può portare a fare luce sui problemi in maniera rigorosa e appropriata, un’azione didattica illuminata dalla conoscenza scientifica consente di mobilitare il sapere (faticosamente conquistato) aiutando ad individuare le soluzioni migliori per risolverli e le azioni più opportune per intervenire in classe, dimostrando così che un’alleanza tra istruzione e ricerca può dotare la scuola di una capacità istituzionale per innovarsi.

Riferimenti bibliografici

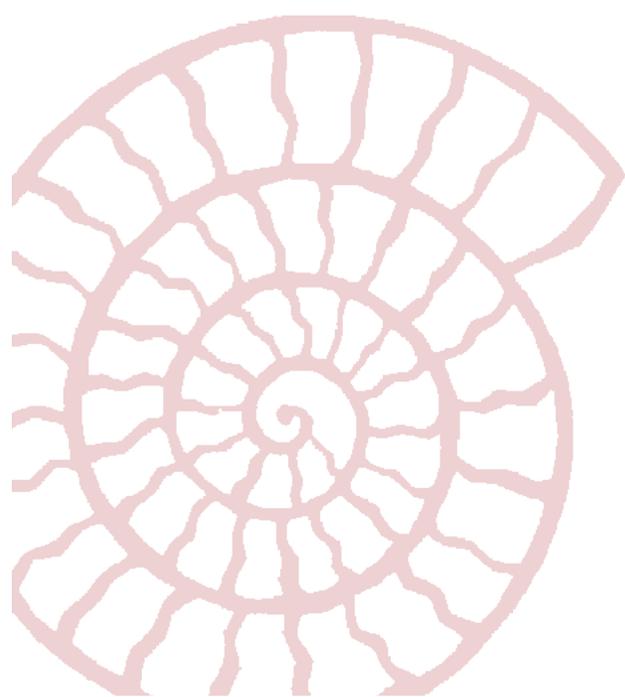
- Bell, M., Cordingley, P., Isham, C. & Davis, R. (2010). *Report of professional practitioner use of research review: practitioner engagement in and/or with research*. Coventry: CUREE, GTCE, LSIS & NTRP. From: <http://www.curee-paccts.com/node/2303>.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301. doi:10.1080/13803610701640227

- Brandon, D. (2000). What is research? August, 15, 2007. From: <http://www.scitech.technion.ac.il/faq/research.html>
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2003). E itim ara tirmalarının fen bilgisi ö retmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay ç alması. *E itim Ara tirmaları Dergisi*, 4(12) 75-84.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317.
- Chambers, J. H. (1992). *Empiricist research on teaching: a philosophical and practical critique of its scientific pretensions*. Boston, MA: Kluwer.
- Chan, K. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*., 9(1), 1-13
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Cover, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 250-272.
- Costa, N., Marques, L., & Kempa, R. (2000). Science teachers' awareness of findings from education research. *Research in Science and Technological Education*, 18(1), 37-44. doi:10.1080/713694955
- Cousins, J. B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 15(Special Issue), 25-53.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- De Jong, O. (2004). Mind your step: Bridging the research-practice gap. *Australian Journal of Education in Chemistry*, 64, 5-9.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(1), 173-184.
- Dewey, J. (1911/1978). Epistemology. In J. A Boydston (Ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924* (Vol. 6). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.
- Dewey, J. (1931). Qualitative thought. In *Philosophy and civilization* (pp. 93-116). New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). Dewey, Logic: The Theory of Inquiry (1938). In Boydston J. A. (ed.), *John Dewey The Later Works, 1925-1953* (Vol. 12). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ekiz, D. (2006). Primary school teachers' attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 395-402.
- Elliott, J. (1991) *Action research for educational change*. Bristol, PA: Open University Press, Milton Keynes.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling Cambridge. *Journal of Education*, 26(2), 199-224.
- Elliott, J. (2001). Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555-574.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17(4), 373-401.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. R. (1996³). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gersten, R. (2001). Sorting out the roles of research in the improvement of practice. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 16(1), 45-50.
- Gersten, R., Chard, D., & Baker, S. (2000). Factors enhancing sustained use of research-based instructional practices. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 445-457.
- Gersten, R., & Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 16(2), 120-130.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 466-476.

- Gore, J. M. & Gitlin, A. D. (2004) [Re]Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 35-58.
- Gross, P. R., Levitt, N., & Lewis, M. (1997). *The flight from science and reason*. New York: New York Academy of Science.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Hattie, J. A. C., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching – a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Hemsley-Brown, J. V., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-70.
- Hemsley-Brown, J. V. (2004). Facilitating research utilisation: a cross-sector review of research evidence. *International Journal of Public Sector Management*, 17(6), 534-553. From: https://www.researchgate.net/publication/30929_567_Facilitating_research_utilisation_a_cross-sector_review_of_research_evidence.
- Hirst, P. H. (1990). The theory-practice relationship in teacher training. In M. B. Booth, V. J. Furlong & M. Wilkin (Eds), *Partnership in initial teacher training* (pp. 74-86). London: Cassell.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage.
- Isakson, R. L., & Ellsworth, R. (1978). Teachers' attitudes toward educational research: it's time for a change. *The Teacher Educator*, 14(2), 9-13.
- Kamil, M. L. (1995). Some alternatives to paradigm wars in literacy research. *Journal of Reading Behavior*, 27(2), 243-261.
- Kember, D. (2000) *Action Learning and Action Research: improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1982). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kempa, B. (2002). Is Europe converging to optimality? On dynamic aspects of optimum currency areas. *Journal of Economic Studies*, 29(2), 109-120.
- Küçükylmaz, A., & ve Duban, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik inançlarının Artırılabilirliği için Alınacak Önlemlerle İlgili Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (2000). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 5, 177-229.
- McIntyre, D. (1997a). The profession of educational research. *British Educational Research Journal*, 23(2), 127-140.
- McIntyre, D. (Ed.) (1997b). *Teacher education research in a new context: the Oxford internship scheme*. London: Paul Chapman.
- McKinsey & Co. (2007). How the world's best performing schools come out on top. From: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- McKinsey & Co. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey and Company. Report. From: [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone Nov% 2026.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone%20Nov%202006.pdf)
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010⁷). *Research in education: evidence-based inquiry*. New York, NY: Pearson.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Mezirow J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Nisbet, J. & Broadfoot, P. (1980). *The impact of research on policy and practice in education*. Aberdeen: Aberdeen University Press).
- Nuzzaci, A. (2006). Nulla è certo. *Ecole Valdotaïne*, numero monografico La scuola come comunità di ricerca: motivazione, competenze sociali, apprendimento cooperativo, 70, 15-19.

- Nuzzaci, A. (2007). For a community of the European educational research. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 217-232.
- Nuzzaci, A. (2011a). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9-27.
- Nuzzaci, A. (2011b). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2012). Ricerca educativa e didattica generale nel dominio del sistema d'azione. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per gli insegnanti* (pp. 369-406). Brescia: La Scuola.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Preparing teachers and developing school leaders for 21st Century – Lessons from around the world* (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession). PISA: OECD Publishing.
- Osana, H. P., & Seymour, J. R. (2004). Critical thinking in preservice teachers: a rubric for evaluating argumentation and statistical reasoning. *Educational Research and Evaluation*, 10(4-6), 473-498. From: <http://dx.doi.org/10.1080/13803610512331383529>
- Ozturk, M. A. (2010). An exploratory study on measuring educators' attitudes toward educational research. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 758-769.
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the attitudes toward research scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.
- Passow, H. A. (1968). *Developing programs for the educationally disadvantaged*. New York: Teachers College Press.
- Passow, H. A. (Ed.) (1970). *Deprivation and disadvantage: nature and manifestations*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Phipps, D., Jensen, K. E., Johnny, M., & Myers, G. (2012). A field note describing the development and dissemination of clear language research summaries for university-based knowledge mobilization. *Scholarly and Research Communication*, 4(1), 1-17. From: <http://src-online.ca/index.php/src/article/view/44/120>
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokol, L. (1996). A survey of the instructional practices of outstanding primary-level literacy teachers. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Rapoport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23(6), 499-513.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schrifer, M. L., & Czerniak, C. M. (1999). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education* 5(3), 77-86
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Stanovich, K. E. (1993/1994). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 280-291.
- Stenhouse L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*, London: Heinemann Educational Books.
- Stinchcombe, A. L. (1969). Environment: the cumulation of effects is yet to be understood. *Harvard Educational Review*, 39(3), 511-522.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Taylor, W. (1973). Knowledge and research. In W. Taylor (Ed.). *Research Perspectives in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Walker, D. A. (2010). A confirmatory factor analysis of the attitudes toward research scale. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36(1), 18-27.
- Whitty, G., Donoghue, M., Christie, D., Kirk, G., Menter, I., McNamara, O., Moss, G., Oancea, A., Rogers, C. & Thomson, P. (2012). *Prospects for the future of educational research*. London: BERA and UCET.
- Wragg, E. C. (1976). The Lancaster study: its implications for teacher training. *British Journal*

- of *Teacher Education*, 2(3), 281-305.
- Yalçın, S. (2011). Nonfactualism about epistemic modality. In A Egan & B Weatherston (eds.), *Epistemic modality*. New York: Oxford University Press. From: <http://mit.edu/yalcin/www/nfem.pdf>
- Yavuz, M. (2009). Eğitim araştırmaları ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi [Analysis of the views of teachers and school administrators about educational research]. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 143-158.
- Yıldırım, A., İhan, N., Bekerci, A. R., & Sözbilir, M. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, anlama ve uygulamalarda kullanma düzeyleri: Erzurum ve Erzurum örneği [The level of pursuit, understand, and use in applications of educational research of science and technology teachers: Sample of Erzurum and Erzurum]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100.





Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children

Models of giftedness and talent development: the gifted children

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

General reference to giftedness has evolved over time from mechanically considering the mere performance of IQ to definitions that include traits such as specific cognitive abilities, creativity, task engagement, motivation to success, leadership potential, and even psychomotor skills (Marland, 1972).

Actually gifted children often find themselves having to face specific problems with socialization and emotional development, especially when school needs are poorly combined with the educational environment.

Many scholars have proposed various ways in which parents, teachers and counselors can work together to offer educational and emotional support systems to gifted children. These include the provision of qualitatively differentiated education, training those who work with gifted children, recognizing the variability that exists between these youngsters, helping them to develop mechanisms to cope, both intellectually and emotionally, with the challenges of life.

In this paper, the models of giftedness and talent development are analyzed, from Renzulli (1976) to Tannenbaum (1983) up and especially to Gagné (1985, 2009). In particular, Gagné DMGT model offers valid contributions both for a better understanding of giftedness and for the educational proposals towards gifted children, so that not only can they realize their talents, but also overcome the problems connected with their giftedness.

Il riferimento generale alla plusdotazione si è evoluto nel tempo dal considerare in modo meccanico la mera performance di quoziente intellettivo a definizioni che includono tratti quali abilità cognitive specifiche, creatività, impegno nel compito, motivazione al successo, potenziale di leadership e anche abilità psicomotoria (Marland, 1972).

In realtà i gifted children si trovano spesso a dover affrontare problemi peculiari con la socializzazione e con lo sviluppo emotivo, soprattutto quando i bisogni scolastici mal si abbinano all'ambiente educativo.

Molti studiosi hanno proposto vari modi in cui genitori, insegnanti e counselor possono lavorare insieme per offrire sistemi di supporto educativo ed emotivo ai bambini plusdotati. Questi includono l'offerta di un'educazione qualitativamente differenziata, formando coloro che lavorano con i ragazzi plusdotati, riconoscendo la variabilità esistente tra questi ragazzi, aiutandoli a sviluppare meccanismi per far fronte, sia intellettualmente che emotivamente, alle sfide della vita.

In questo articolo sono analizzati i modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti, da Renzulli (1976) a Tannenbaum (1983) fino e soprattutto a Gagné (1985, 2009). In particolare il modello DMGT di Gagné offre validi contributi sia per una migliore comprensione della plusdotazione che per le proposte educative nei confronti dei gifted children, affinché non solo possano realizzare i loro talenti, ma anche superare le problematiche connesse con la loro plusdotazione.

KEYWORDS

Giftedness models, Gifted education, Creative/productive thinking, Asynchronous development, Talent development.

Modelli di plusdotazione, Gifted education, Pensiero creativo/produttivo, Sviluppo asincrono, Sviluppo del talento.

Introduzione

Fin dalla fine degli anni '50, i ricercatori interessati alla gifted education, a livello internazionale, sottolineavano come la giftedness comprendesse molto più del solo potenziale accademico elevato. Nel 1957, gli educatori americani DeHaan e Havighurst identificarono sei ambiti in cui andasse ricercata e sviluppata l'abilità di alto livello: abilità intellettuale, pensiero creativo, abilità scientifica, leadership sociale, abilità meccaniche e talento artistico.

Nel 1972, lo *United States Office of Education*, sotto il suo commissario responsabile dell'istruzione, Sidney Marland, modificò e ampliò le categorie di giftedness e talento proposte da DeHaan e Havighurst, per riflettere le priorità cambiate. Tale modifica è nota come 'la definizione di Marland': «I bambini plusdotati sono quelli capaci di elevate prestazioni, che dimostrano un'eccezionale capacità e/o un'abilità potenziale in una delle seguenti aree, singolarmente o in combinazione: abilità intellettuale generale; attitudine accademica specifica; pensiero creativo o produttivo; arti visive e dello spettacolo; capacità di leadership; abilità psicomotorie», quindi anche «tanto in settori specifici accademici, quanto in ambiti che necessitano di servizi e attività non ordinariamente offerti dalla scuola, al fine di sviluppare pienamente queste capacità» (Marland 1972, p. 2).

Di tutte le definizioni più attuali sui bambini plusdotati, quella di Cathie Harrison secondo la quale «un bambino plusdotato è quello che possiede delle abilità significativamente superiori ai bambini della sua stessa età, e le cui abilità e caratteristiche uniche richiedono particolari attenzioni e sostegno sociale ed emotivo da parte della famiglia, della comunità e del contesto educativo» (2005, p. 87), appare particolarmente interessante.

Se è facile accettare e celebrare abilità speciali che portano a grandi successi, molto più difficile è tollerare le altre questioni che ne derivano, in particolare le emozioni intense che possono rendere arduo a questi ragazzi adattarsi, socializzare e avere amici (Piechowski 2006).

<p>Area scientifica/matematica</p> <ul style="list-style-type: none"> È interessato all'analisi numerica, al calcolo, alla disposizione di elementi in ordine. Si memorizzano le caratteristiche principali del problema e le possibili soluzioni. Apprezza la parsimonia, la semplicità o l'economia nelle soluzioni. Ragiona in modo efficace ed efficiente. Risolve i problemi in modo intuitivo, utilizzando la capacità di insight. Più merita i passaggi dei suoi processi mentali. Organizza dati ed esperienze per scoprire modelli e relazioni. Improvvisa con attrezzature scientifiche e metodi matematici. È flessibile nel risolvere i problemi. Si indaga le relazioni causali tra le cose (ad es. Perché l'acqua si congela/bolle a bassa/alta temperatura). 	<p>Area degli Studi sociali</p> <ul style="list-style-type: none"> Amia la comunicazione linguistica/verbale, possiede abilità comunicative. Si impegna in giochi intellettuali, ama i giochi di parole, ha un buon senso dell'umorismo. Organizza idee e sequenze quando si presenta a parlare o a scrivere. È capace di sospendere il suo giudizio e di considerare punti di vista alternativi. È originale e creativo, ha idee uniche nello scrivere e nel parlare. È sensibile alle questioni sociali, etiche e morali; è interessato alle teorie della causalità. Preferisce lo studio e la ricerca indipendenti nelle aree di suo interesse. Usa le seguenti qualità nella scrittura: il paradosso, la struttura parallela, il ritmo, le immagini visive, le combinazioni melodiche, la struttura inversa, aggettivi/avverbi inconsueti, senso dell'umorismo, riflessioni filosofiche. 	
<p>Area affettiva</p> <p>Tra le particolari caratteristiche affettive manifestate dai giovani plusdotati, alcuni ricercatori suggeriscono che esse possono costituire tratti o temperamenti di natura genetica, mentre altre possono essere sviluppate:</p> <ul style="list-style-type: none"> È motivato nel lavoro che lo stimola; persiste nel completare compiti propri delle aree di suo interesse; è auto-diretto, indipendente; valuta e giudica criticamente; ha un elevato grado di concentrazione; si annoia nelle attività di routine; si preoccupa di questioni etiche, di ciò che è giusto e sbagliato; possiede un elevato concetto di sé (in particolare in ambito accademico); ha elevate aspettative su se stesso e sugli altri; è interessato ai problemi "adulti"; ha senso dell'umorismo, sa far sorridere le persone; a volte può utilizzare un umorismo che gli altri non riescono a cogliere; sa assumere la prospettiva altrui, è empatico; è un ascoltatore. 	<p>Area della Leadership</p> <p>Le caratteristiche personali generali, indice di plusdotazione, identificate per l'area della leadership – che risulta dall'interazione di molte variabili, tra cui la personalità, il successo e l'intelligenza del leader – sono le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> È ben organizzato; può fare una pianificazione retrospettiva; è visionario, ha una visione olistica; è un cercatore di problemi; È in grado di vedere i problemi da molteplici prospettive; sa adattarsi alle nuove situazioni; può manipolare i sistemi; è fortemente responsabile, si può fare affidamento su di lui; si mantiene focalizzato sul compito, è sicuro di sé ed è disposto a rischiare; è un comunicatore persuasivo; ha un atteggiamento cooperativo, lavora bene nel gruppo; partecipa alla maggior parte delle attività sociali, ama stare in mezzo alle altre persone; influenza il comportamento degli altri, è riconosciuto come un leader dai pari; è rispettato o gradito (o entrambe le cose) dagli altri; coglie i suggerimenti verbali e non verbali, possiede sofisticate abilità interpersonali; è emotivamente stabile. 	
<p>Area artistica</p> <p>Per quanto riguarda le attività artistiche, numerosi ricercatori hanno identificato una serie di caratteristiche generali che accomunano tutti i giovani plusdotati in una o più aree artistiche, ossia:</p> <ul style="list-style-type: none"> scoglie attività artistiche come progetti o durante il tempo libero; studia o fa pratica di un talento artistico, senza che gli venga richiesto; si sforza per migliorare le sue abilità artistiche; si concentra per lunghi periodi di tempo sui progetti artistici; sembra sviluppare abilità artistiche con poca o nessuna istruzione; possiede un'elevata sensibilità sensoriale; osserva e dimostra interesse per gli altri che mostrano padronanza nelle abilità artistiche; utilizza l'arte per comunicare; sperimenta attraverso il mezzo artistico; impegna standard elevati nell'area artistica; dimostra sicurezza nell'area artistica, in particolare: 		
<p>A. Pittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> inizia a fare scarabocchi in età precocissima; inizia presto a disegnare e produce molti disegni; inserisce molti elementi nelle sue opere artistiche; le sue opere d'arte sono ricche di equilibrio e ordine; elabora le idee di altre persone come punto di partenza; osserva i dettagli ambientali; trova soluzioni uniche e insolite ai problemi artistici; utilizza immagini personali insolite e interessanti; è innovativo nella scelta e nell'uso dei materiali artistici; ha un senso fortemente sviluppato del movimento e del ritmo nei disegni; ha una spiccata senso del colore (sensibilità cromatica); varia l'organizzazione degli elementi per adattare a situazioni diverse; utilizza contenuti interessanti nel raccontare una storia o nell'esprimere i sentimenti. 	<p>B. Teatro/recitazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> è innovativo e creativo in scena; sa inventare storie con facilità o raccontare esperienze; utilizza i gesti e le espressioni facciali per comunicare i sentimenti; è abile nei giochi di ruolo e nell'improvvisazione; si immedesima negli stati d'animo e nelle motivazioni dei personaggi; gestisce il corpo e le sue posture con facilità; crea copioni originali o ricostruisce spettacoli a partire da storie preesistenti; cultura e mantiene l'attenzione di un gruppo quando parla; evoca risposte emotive negli ascoltatori; comunica i sentimenti attraverso mezzi non verbali; intra gli altri, usa la voce per riflettere cambiamenti d'idea e di umore. 	<p>C. Musica:</p> <ul style="list-style-type: none"> distingue sottili differenze di tonalità; possiede l'orecchio relativo o l'orecchio assoluto; identifica una varietà di suoni (rumori di sottofondo, canti, strumenti orchestrali); sa variare tra toni più alti o toni più bassi; sa dare morbidezza e luminosità al suono; ricorda le melodie e le può riprodurre con precisione; suona uno strumento o riferisce il forte desiderio di volerlo imparare a suonare; è sensibile al ritmo, cambia i movimenti del corpo in base al tempo; batta su melodie di ritmi diversi; può completare una melodia; crea le sue melodie personali; ama ascoltare la musica; ama produrre musica con gli altri.

Tabella 1. Caratteristiche dimostrate dal bambino plusdotato in alcuni ambiti specifici

1. Definire i bambini “gifted”

Dal talento naturale in attesa di sviluppo (Gagné 1995; Tannenbaum 2003) alla capacità di sfruttare le situazioni di vita con successo (Sternberg 2003), i fattori comuni nella definizione della giftedness sembrano essere la *potenziale* e l'*opportunità*.

Barbara Clark (1979) definisce la *giftedness* come un'etichetta per indicare il concetto biologico di sviluppo superiore di varie funzioni cerebrali. La studiosa mette in luce gli aspetti naturali dell'abilità del bambino in contrapposizione agli aspetti appresi, facendo corrispondere in modo quasi perfetto tale definizione a quella popolare di “gifted”, ossia “dotato di una abilità o attitudine speciale”. Tuttavia afferma che «lo sviluppo dell'intelligenza dipende dall'interazione tra eredità biologica e opportunità ambientali» (Clark 1979, p. 25).

1	Possiede un vocabolario insolitamente ampio
2	Manifesta un interesse intenso e sostenuto
3	Possiede hobbies/collezioni relative all'ambito d'interesse
4	È attratto dalla complessità cognitiva e dalla risoluzione originale di problemi complessi
5	Apprende rapidamente le informazioni
6	Ha una natura curiosa e mostra un'ampia gamma di interessi
7	Sa porre buone domande, ma in numero illimitato
8	Sa esaminare e ricordare i dettagli
9	Riconosce gli elementi critici presenti nei concetti da apprendere
10	Sa analizzare i problemi e considerare tante possibili alternative per la sua soluzione
11	È capace di tradurre le immagini visualizzate in altre forme (scritta parlata, notazione musicale-simbolica, codici alfanumerici, etc.)
12	Sa identificare connessioni e relazioni in un ambito e generalizzare ad altre situazioni e possibili applicazioni
13	Compone frasi a struttura complessa
14	Mostra una particolare comprensione delle sfumature linguistiche
15	È capace di mantenere l'attenzione per periodi prolungati
16	A volte possiede livelli insolitamente alti di energia
17	Mostra una notevole intensità sia a livello di sentimenti che a livello di azioni
18	Ama sperimentare e mette insieme le idee o le cose in modi insoliti
19	Impara le abilità di base in modo rapido, più precocemente e con meno pratica rispetto ai suoi pari
20	La sua capacità di lettura e scrittura sono ampiamente da autodidatta in età prescolare
21	Possiede una memoria insolitamente buona ed è capace di elaborare e conservare grandi quantità di informazioni
22	Possiede un insolito senso dell'umorismo e può usare giochi di parole
23	Ama organizzare persone e cose e in genere progettare giochi complessi
24	Ha amici di gioco immaginari (in età prescolare)
25	Possiede approfondite conoscenze fondamentali
26	Preferisce la complessità e l'apertura, è attratto dalle cose nuove e "misteriose"
27	Possiede una estrema fluidità di pensiero e un gran numero di idee
28	È dotato di spirito d'osservazione e presta attenzione ai dettagli
29	Utilizza soluzioni uniche ai problemi, improvvisa
30	Sfida idee e prodotti esistenti
31	È intuitivo, sa collegare le idee più disparate
32	Critica in modo costruttivo
33	Sa assumersi dei rischi, ha fiducia in se stesso
34	È un anticonformista, privo di inibizioni espressive
35	È avventuroso, sa resistere alle pressioni del gruppo
36	Accetta il disordine e tollera l'ambiguità
37	È "intellettualmente giocoso" ed è consapevole della sua creatività
38	È emotivamente sensibile e apprezza la bellezza
39	Ama trascorrere del tempo da solo e preferisce il lavoro solitario
40	È riflessivo circa il proprio processo creativo personale
41	I suoi processi di pensiero sono accelerati e flessibili
42	È persistente, orientato al compito e intensamente concentrato sugli argomenti di suo interesse
43	Ha bisogno di libertà e individualità nelle situazioni d'apprendimento
44	È un pensatore astratto ad un'età più precoce rispetto ai suoi coetanei
45	Trasferisce le conoscenze e le applica a situazioni nuove
46	Può mostrare un'insolita sensibilità ed empatia verso i sentimenti altrui
47	Idealismo e senso di giustizia fanno la loro comparsa in età precoce
48	Mostra di avere aspettative elevate su se stesso e sugli altri
49	È avido di sapere, impaziente, vigile, entusiasta
50	Apprezza struttura, ordine e coerenza (ad es. è appassionato di sistemi numerici, calendari, orologi, etc.)

Tabella 2. Caratteristiche cognitive e affettive dello studente plusdotato in una o più aree d'interesse

Per confutare il mito popolare che gli studenti plusdotati “ce la faranno da soli” e sottolineare la necessità che il talento venga invece sviluppato in tutti gli studenti, il crescente interesse per l’idea di intelligenze multiple ha sfidato l’idea di “intelligenza generale o fattore g” (Von Károlyi, Ramos-Ford, Gardner, 2003), suggerendo che i punti di forza posseduti dall’individuo in uno o più settori definiscono in modo più esatto la sua particolare giftedness.

Non esiste una sola definizione di *giftedness* accettata universalmente, anche se essa viene solitamente misurata in uno dei seguenti tre modi: 1) i risultati (ossia la misura di ciò che la persona “sa”), 2) il quoziente intellettivo-QI (che misura l’abilità di una persona di “comprendere” le cose), 3) il talento (un’eccezionale abilità o attitudine, spesso riferita all’atletica o all’arte).

Tuttavia gli individui plusdotati ritengono che la giftedness sia meglio concetualizzabile come il modo qualitativamente peculiare in cui una persona sperimenta il mondo e risponde ad esso.

La giftedness è uno sviluppo asincrono in cui abilità cognitive avanzate e un’accresciuta intensità emotiva si combinano per creare esperienze e consapevolezza interiori qualitativamente diverse dalla norma. Questa mancanza di sincronicità aumenta con l’aumentare della capacità intellettuale. L’unicità della plusdotazione rende questi individui particolarmente vulnerabili e richiede modifiche nella genitorialità, nell’insegnamento e nella consulenza formativa, affinché possano svilupparsi in modo ottimale.

Coloro che lavorano con individui plusdotati spesso fanno riferimento al lavoro di Kazimierz D browski, ideatore della teoria della **disintegrazione positiva**, il quale offre un vocabolario e una cornice di riferimento per descrivere le esperienze più comuni tra questi individui, caratterizzati da *aree di sovraeccitabilità*¹. Quasi sconosciuta in ambito educativo, tale teoria fa riferimento all’idea che sia necessario sviluppare una disillusione rispetto al proprio attuale livello di sviluppo psicologico, per poter raggiungere e reintegrare un livello superiore.

D browski (1964) identifica cinque aree di sovra-eccitabilità che sembrano prevalere negli individui dotati di “abilità superiori”: psicomotoria, sensoriale, intellettuale, emotiva e immaginativa. La ricerca neuroscientifica supporta tale classificazione.

La psicologia popolare sottoscrive una visione innatista della plusdotazione, ma Ericsson et al. (1993) hanno mostrato che i livelli di expertise al pianoforte, violino, scacchi e nell’atletica erano direttamente correlati con la quantità di pratica deliberata.

Non sappiamo quanti bambini ad elevato potenziale non svilupperanno mai la loro abilità, perché non sono messi nella condizione di impegnarsi, ma sono invece catturati dai potenti messaggi della cultura dei loro pari, che li invita ad evitare il duro lavoro e ad essere “come tutti gli altri”.

I bambini plusdotati hanno una profonda motivazione intrinseca a padroneggiare il dominio in cui mostrano elevate abilità e possono concentrarsi così intensamente sul lavoro in quel dominio da perdere cognizione del mondo esterno.

Quando i bambini plusdotati non sono sufficientemente impegnati a scuola, a volte perdono la loro motivazione e ottengono risultati inferiori alle loro possibilità. Quando i genitori e le scuole cercano di costringere tali bambini a ridurre l’attività propria del dominio della loro plusdotazione rischiano di soffocare la spinta e dunque la loro motivazione.

1 Con sovra-eccitabilità lo studioso intende un’innata tendenza a rispondere in modo accentuato a varie forme di stimoli, sia esterni che interni.

A volte il desiderio del bambino plusdotato di condividere le sue conoscenze può essere visto dagli altri come un tentativo di ostentazione e può portare al rifiuto da parte dei pari. Le elevate aspettative degli studenti plusdotati su loro stessi e sugli altri possono portare a perfezionismo, insoddisfazione personale o addirittura a sentimenti di disperazione (Clark 1979). A causa delle caratteristiche uniche che essi possiedono, gli insegnanti devono essere consapevoli dei modi in cui questi attributi si manifestano nei comportamenti osservabili in classe.

1	Il lavoro non completato può essere una conseguenza della presenza di interessi talmente vari e numerosi, da determinare una incapacità di limitarsi ad un solo argomento. Anche abitudini di lavoro sbagliate possono rivelare il fatto che lo studente ritenga di sapere già tutto su quel particolare argomento e dunque non sente il bisogno di fare pratica.
2	Un lavoro di classe di scarso livello è spesso segnale di disinteresse per una data materia; i bambini plusdotati possono mettere in discussione l'adeguatezza delle attività in classe, rispetto ai loro bisogni personali, ma lavoreranno diligentemente e bene su temi per i quali provino un buon livello di interesse.
3	La sensibilità agli atteggiamenti e alle percezioni degli altri può determinare la caduta degli studenti plusdotati nella trappola del perfezionismo o nella paura del fallimento. Questi sentimenti possono portare a lavori incompleti, procrastinazione o insuccesso.
4	Il lavoro di gruppo scadente è spesso il risultato della sensazione degli studenti plusdotati di dover sostenere il peso del lavoro dell'intero gruppo; per timore che le loro idee saranno fraintese o non apprezzate dal gruppo, spesso preferiscono lavorare da soli.
5	Prepotenza e autoritarismo nei lavori di gruppo possono indicare la messa in pratica delle capacità di leadership, per trovare lo stile di leadership più efficace. Il comportamento arrogante può anche derivare dal desiderio di controllo, da parte degli studenti plusdotati, sulla loro vita e dalle loro caratteristiche di indipendenza e anticonformismo.
6	Un ritmo di esecuzione eccessivamente lento può indicare il voler essere sicuri che il lavoro svolto sia perfetto.
7	I problemi di comportamento negli studenti plusdotati potrebbero essere il risultato della noia o della sensazione che il lavoro in classe sia troppo facile o al di sotto delle loro capacità.
8	Essere il "clown della classe" può essere il risultato del forte senso dell'umorismo dell'adolescente plusdotato, esibito però in modi inaccettabili; tale comportamento potrebbe anche essere un tentativo di guadagnarsi l'accettazione dei pari, che possono percepire lo studente negativamente, a causa della sua etichetta di "plusdotato".
9	Gli sfoghi emotivi o i periodi di ritiro negli studenti plusdotati possono essere dovuti alla loro natura estremamente sensibile.

Tabella 3. Situazioni problematiche che i bambini plusdotati possono sperimentare in classe

I programmi educativi per gli adolescenti accademicamente dotati, che si basano su punteggi QI globali come criterio di ingresso, tendono a farsi sfuggire quei bambini che sono dotati, ma in modo discontinuo e non uniforme.

La manifestazione di insuccesso e scarso rendimento può dunque riflettere una *disallineamento* e una mancata corrispondenza tra lo studente e il curriculum che gli viene proposto (Reis, McCoach, 2000).

Numerosi studi riconoscono che questi studenti possono mostrare un potenziale notevole in alcune aree e una debolezza disabilitante in altre.

Lo scarso rendimento spesso "simula" altri disturbi dell'apprendimento, come il deficit dell'attenzione, il disturbo da iperattività e la depressione.

Delisle (1992) differenzia tra i soggetti plusdotati a scarso rendimento che non sono in grado di svolgere compiti al loro livello di abilità e soggetti *improduttivi*, che scelgono di non fare nulla. Alcune caratteristiche comuni a tali soggetti includono avversione per la scuola, paura del rifiuto da parte degli adulti, tendenza al ritiro e una generale sensazione di impotenza.

Quando questi comportamenti vengono messi in atto, essi possono essere percepiti come negativi quando in effetti potrebbero essere indicatori di giftedness.

😊	😞
<ul style="list-style-type: none"> >Acquisisce informazioni rapidamente >Fa domande intelligenti >Ama mettere le cose in ordine >È creativo e inventivo >È capace di intensa concentrazione >Possiede un'elevata energia >Ha interessi diversi >Ha un forte senso dell'umorismo >È un acuto osservatore 	<ul style="list-style-type: none"> >È impaziente per la lentezza degli altri >Fa domande imbarazzanti >È considerato prepotente o dispotico >Può disturbare i piani degli altri >È considerato testardo >Vive l'inattività come frustrazione >È considerato confusionario >Il suo umorismo può disturbare il lavoro in classe >Vede tutte le incongruenze e può diventare disilluso

Tabella 4. Punti di forza caratteristici dei giovani plusdotati che possono creare problemi

Il divario tra le avanzate capacitazioni intellettuali e abilità fisiche e sociali più adeguate all'età può portare ad aspettative di performance irrealistiche. Gli adulti, che si aspettano che una maturità sociale corrisponda allo sviluppo intellettuale di alto livello, possono etichettare un bambino che si dimostri logico e capace di fare discorsi estremamente articolati come problematico, quando faccia scenate o capricci, peraltro adeguati alla sua età.

Un danno ancora maggiore può verificarsi quando gli adulti ignorano l'elevato livello di abilità del bambino, focalizzandosi invece sulle sue debolezze nelle aree in cui lo sviluppo si dimostra più "lento". Analogamente, la sottostima, da parte di un insegnante, dell'abilità del bambino può innescare un rapido declino dell'autostima di quest'ultimo.

Tutti i bambini crescono attraversando le stesse fasi di sviluppo, ma a ritmi variabili. I giovani plusdotati spesso raggiungono la maturità intellettuale prima della maturità emotiva e fisica e ciò determina un evidente divario tra mente e corpo ossia uno sviluppo irregolare, noto come *dissincronia* (Silverman, 2002), più evidente quanto più il bambino è piccolo e legato ai più disparati livelli di sviluppo fisico, cognitivo, sociale, emozionale.

I bambini plusdotati si formano aspettative e standard secondo la loro età mentale piuttosto che secondo la loro età cronologica, che possono portare a sentimenti di colpa o di frustrazione quando questi obiettivi non vengono raggiunti.

Problematiche tipiche	Bisogni apprenditivi
<ul style="list-style-type: none"> • Possibile ingenuità • Occasionale resistenza ad essere guidato; rifiuto o omissione dei dettagli • Difficoltà ad accettare le illogicità • Inventiva i suoi sistemi personali, a volte in conflitto • Non ama la routine • Ha bisogno di un vocabolario di lettura precoce specializzato; trova una via di fuga nella verbosità • Manca di una precoce stimolazione a casa o a scuola • È scoraggiato dal suo eccesso di autocritica • Atteggiamento ipercritico verso gli altri • Rifiuta di acquisire conoscenze; ha bisogno di "inventare se stesso" in modo autonomo • Resiste ai tentativi di interruzione; è testardo • Ha bisogno di successo e riconoscimento; è sensibile alle critiche e vulnerabile al rifiuto da parte del gruppo dei pari • Frustrazione di fronte all'inattività e all'assenza di progressi • Riceve pressioni da parte dei genitori e del gruppo dei pari, ma tende alla non-conformità; problematiche di rifiuto e ribellione • Mancanza di omogeneità nel gruppo di lavoro; ha bisogno di flessibilità • Va aiutato nell'esplorazione e sviluppo dei suoi interessi • Ha bisogno di relazioni con pari che appartengano a molte tipologie di gruppi; problemi di leadership sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di accedere a grandi quantità di informazioni • Attività d'apprendimento impegnative • Esposizione ad una vasta gamma di argomenti e idee • Opportunità di discussioni e riflessioni approfondite • Attività di problem solving varie e impegnative • Ritmo apprenditivo individualizzato • Tempo esteso per specifiche attività apprenditive • Attività d'apprendimento indipendente e autodiretto • Opportunità di pensiero e problem solving di alto livello • Deve essergli concesso del "tempo per pensare" • Coinvolgimento attivo nell'apprendimento e nella definizione degli obiettivi dell'apprendimento • Opportunità di riflessione • Esposizione a questioni del mondo reale • Approccio multidisciplinare all'apprendimento • Accesso a risorse varie ed estese

Tabella 5. Problematiche e bisogni specifici caratteristici dell'apprendimento di bambini e adolescenti plusdotati

2. Neuroscienze della plusdotazione

Le peculiarità neuroanatomiche degli individui plusdotati, rispetto alla popolazione generale, svolgono un ruolo fondamentale nelle loro esperienze amplificate, come ad esempio la *bilateralità potenziata*, una caratteristica neurobiologica tipica dell'elaborazione di informazioni (Singh, O'Boyle, 2004). Quando viene messo di fronte a sfide più grandi, il cervello plusdotato mostra una maggiore attivazione cerebrale bilaterale; tale maggiore attivazione, descritta come cervello in uno stato di picco funzionale, potrebbe essere paragonata al cosiddetto stato di flusso².

Il cervello degli studenti plusdotati sembra riflettere interconnessioni più forti rispetto al cervello "medio", per cui una dotazione di schemi cerebrali più sofisticati si attiverebbe durante compiti cognitivi di livello superiore (Brain, 1960).

I bambini plusdotati smettono di funzionare al loro pieno potenziale una volta acquisita la padronanza nel compito, motivo per cui sono spesso resistenti al lavoro scolastico ripetitivo.

Inoltre, le aree del cervello essenziali per l'elaborazione delle informazioni emotive sono più larghe: questa espansione e maggiore connettività possono anche spiegare perché le persone plusdotate sembrano utilizzare in modo diverso e più frequentemente le informazioni emotive, in quanto queste ultime permeano tutte le aree del funzionamento intellettuale.

I bambini dotati dimostrano una rapida elaborazione delle informazioni (O'Boyle, 2000), che richiede tipicamente molta meno ripetizione per l'apprendimento, anche se a volte, paradossalmente, appaiono più lenti per le risposte a domande di basso livello, presumibilmente perchè tendono ad interpretare la domanda ad un livello di maggiore sofisticazione rispetto a quanto ci si aspetterebbe (Gross, 2004).

Da uno studio longitudinale (durato 6 anni) di risonanza magnetica (MRI) sulla capacità intellettuale e lo sviluppo corticale di 300 bambini e adolescenti (Shaw et al., 2006) è emerso che la traiettoria del cambiamento di spessore della corteccia cerebrale era più strettamente correlata ai livelli di intelligenza dei bambini. In particolare, le cortecce del gruppo a elevato QI erano più sottili quando questi bambini erano più giovani, ma crescevano così rapidamente che da adolescenti le loro cortecce cerebrali erano notevolmente più spesse della media, in particolare la corteccia prefrontale. In sintesi, *lo sviluppo neuroanatomico dell'intelligenza è dinamico.*

Per molti educatori nel campo dell'educazione di bambini plusdotati, la caratteristica più affascinante è la loro *intelligenza creativa*.

Gli individui intellettualmente creativi sono tipicamente molto motivati e capaci di considerare un problema da molteplici prospettive diverse che molti nemmeno considerano. Questi individui sono talvolta definiti come pensatori "fuori dagli schemi".

2 Con stato di flusso (*flow experience*) s'intende una condizione di totale assorbimento nell'attività preferita, tale da alterare la percezione del tempo.



Figura 1. Neuroanatomia del bambino plusdotato

È significativo rilevare che un'importante caratteristica delle spiegazioni metacognitive dei bambini plusdotati è il loro fare ricorso alle analogie fluide (Clark, 1979), ove, a differenza delle analogie esatte a singola risposta corretta, può esserci un'intera gamma di risposte, alcune più plausibili o creative di altre.

3. I modelli teorici dalla plusdotazione allo sviluppo del talento: comprendere la gifted education

McAlpine (2004) riferisce di aver identificato almeno 213 definizioni di *giftedness*, ciascuna delle quali sembra confluire in uno dei tre possibili modelli di *gifted education* di seguito esaminati. In particolare il modello differenziato della plusdotazione e del talento di François Gagné (1985), poi ulteriormente rivisitato (2009), sembra rappresentare la visione più completa sia di cosa si debba intendere con *giftedness*, sia di dove si collochi il talento al suo interno.

3.1. La concezione di *giftedness* nel modello a "tre anelli" di Renzulli

Joseph Renzulli (1986) fa una distinzione tra due tipologie di *giftedness*, quella *scolastica*, che fa riferimento agli studenti che apprendono bene le lezioni nei contesti scolastici tradizionali, e quella *produttiva creativa*, che invece fa riferimento ai tratti che inventori e artisti applicano ad aree selezionate del capitale economico, culturale e sociale.

La concezione di Renzulli tenta di dare una rappresentazione delle dimensioni principali del potenziale umano per quanto riguarda la produttività creativa. Tale modello si basa sull'interazione tra tre cluster fondamentali di tratti umani: un'abilità superiore alla media, un elevato livello di impegno nel compito, ossia una forma specifica di motivazione focalizzata sul compito, in cui coesistono «perseveranza, resistenza, duro lavoro, pratica dedicata, fiducia in se stessi e la convinzione nelle proprie capacità di realizzare un lavoro importante» (Renzulli,

1986, p. 69), e un elevato livello di creatività, che comprende la curiosità, l'originalità, l'ingegnosità e la volontà di sfidare le convenzioni e la tradizione.

Mentre le abilità (in particolare l'intelligenza generale, le attitudini specifiche e i risultati scolastici) tendono a rimanere relativamente costanti nel tempo, la creatività e l'impegno nel compito sono contestuali, situazionali e variabili nel tempo.

L'abilità superiore alla media comprende aree di performance sia generali (ad es. ragionamento verbale e numerico, relazioni spaziali, memoria) che specifiche (ad es. chimica, danza, realizzazione di una composizione musicale o di un disegno sperimentale) ed è il più costante degli "anelli", dal momento che la performance di uno studente, entro i parametri di questo anello, può variare di poco, essendo più legata ai tradizionali tratti cognitivi/intellettuali (Renzulli, 1976). La ricerca suggerisce che, oltre un certo livello di abilità cognitiva, la realizzazione personale nel mondo reale dipende meno dalla valutazione di abilità di livello sempre più elevato, e sempre più da altri fattori personali e disposizionali (l'impegno nel compito e la creatività). Ciò offre un elemento di critica verso i limiti dei test di intelligenza e dei vari test attitudinali e di rendimento tipicamente utilizzati per identificare i "candidati" per programmi di gifted education.

In conclusione, la giftedness viene considerata da Renzulli come una serie evolutiva di comportamenti che possono essere applicati alle situazioni di problem solving, piuttosto che come un attributo.

Apparire intrinsecamente motivati e con interessi speciali e abilità particolarmente sviluppate in aree particolari e in attività valorizzate dal sistema culturale, sono da lui considerate caratteristiche proprie degli studenti plusdotati.

Dove questo modello non soddisfa le aspettative è nella sua incapacità di identificare quegli studenti che hanno abilità e creatività superiori alla media, ma che devono ancora trovare un contesto o un'area di interesse in cui poter dimostrare la loro eccellenza.

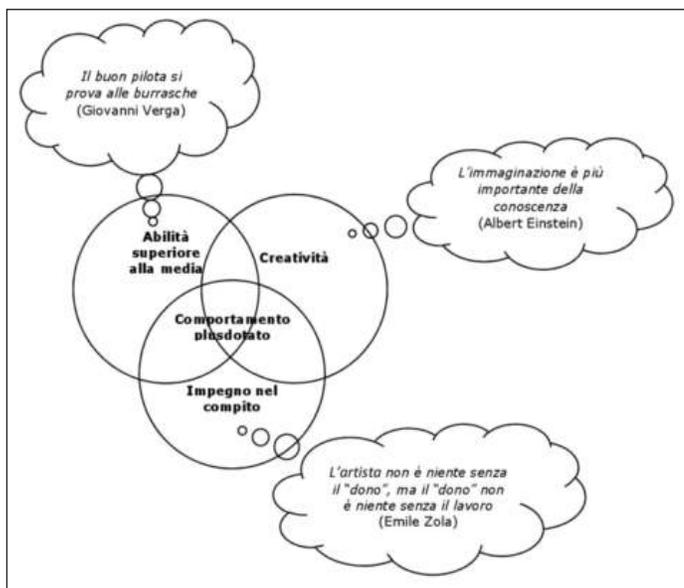


Figura 2. Concezione a tre anelli della giftedness di Renzulli (1986)

Renzulli chiarisce che quando parla di abilità generali 'sopra la media', non si riferisce al 50% superiore della distribuzione dei bambini, ma al 15-20% superiore della distribuzione delle persone in qualunque area delle realizzazioni umane (Renzulli 1986). In secondo luogo sottolinea che nessuno dei tre cluster di tratti indicati è di per sé sufficiente a definire un bambino come plusdotato, ma è «l'interazione tra i tre cluster che la ricerca ha dimostrato essere l'ingrediente necessario per una realizzazione creativa/produttiva» (Renzulli, 1986, p. 92).

Ma allora cosa dire di uno studente che ha abilità eccezionali, ma è seriamente demotivato e non ottiene buoni risultati in classe, o ancora di quello studente che è brillante e fortemente motivato, ma dimostra scarsa creatività? Una difficoltà aggiuntiva è legata all'affermazione secondo cui un bambino «si guadagna il diritto di ricevere servizi speciali se manifesta abilità superiori alla media, elevati livelli di impegno nel compito e di creatività, che costituiscono gli 'ingredienti necessari' della giftedness» (Renzulli, Smith, 1980, p. 10), quando sappiamo che il potenziale possesso di motivazione e/o creatività non è facile da valutare.

In realtà Renzulli ha costruito il suo modello non sulle caratteristiche dei bambini plusdotati, ma su quelle di adulti creativi/produttivi di successo.

I critici del modello di Renzulli (ad es. Jarrell, Borland 1990) hanno sottolineato che è incerto se i modelli di produttività adulta di successo possano essere utilizzati per identificare il potenziale infantile o giovanile. Eppure il modello a tre anelli di Renzulli può rivelarsi di particolare successo non tanto nell'identificazione dei bambini plusdotati, quanto piuttosto di quelli che Gagné definirebbe giovani "talentuosi": giovani di successo, fortemente motivati, e che sono anche capaci di portare un tocco creativo nel loro lavoro.

2. Il modello della giftedness a "stella marina" di Tannenbaum

Il modello di Abraham Tannenbaum, fondato sulla ricerca educativa in merito alle caratteristiche degli individui plusdotati, affronta «i legami tra promessa e realizzazione» (Tannenbaum, 1983, p. 95) e, a differenza del modello di Renzulli, è fortemente basato sulle caratteristiche di bambini e adolescenti di elevata abilità. Come afferma Tannenbaum, «Tenendo presente che il talento sviluppato esiste solo negli adulti, una buona definizione di giftedness nei bambini è il potenziale per diventare performer acclamati dalla critica o produttori esemplari di idee in sfere dell'attività che valorizzano la vita morale, fisica, emotiva, sociale, intellettuale o estetica della comunità» (1983, p. 86). Lo studioso ritiene che questi bambini e adolescenti debbano anche avere attributi di personalità facilitativi, nonché fondamentali "incontri speciali con l'ambiente", che favoriscano l'emergere del talento.

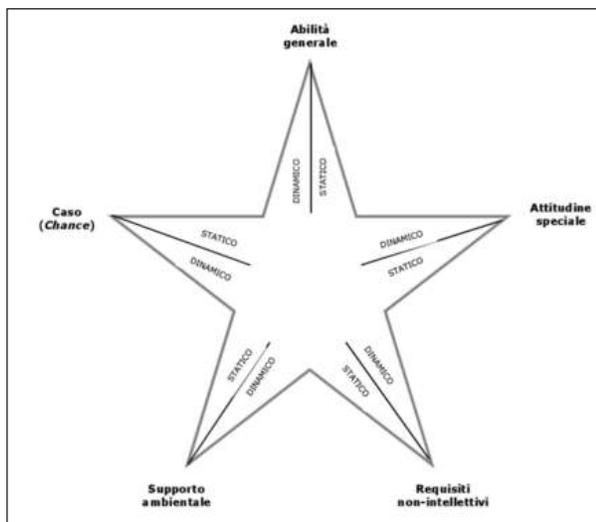


Figura 3. Modello della giftedness a stella marina di Tannenbaum (2003, p. 47)

Le cinque variabili interne ed esterne che si intersecano nell'eccellenza sono illustrate da Tannenbaum attraverso l'immagine di una stella marina, dove la giftedness è prodotta dalla sovrapposizione di tutti e cinque i fattori (le "punte" della stella), ossia: *abilità generale*; *abilità speciale*; *fattori non intellettivi* (ad es. motivazione, meta-apprendimento, dedizione in un ambito prescelto, concetto di sé sicuro, salute mentale); *fattori ambientali* (ad es. famiglia, gruppo dei pari, scuola, istituzioni economiche, culturali e sociali); *fattori casuali*, ossia eventi imprevedibili nella vita di una persona, ma che possono essere critici nel permettere che un potenziale eccezionale venga riconosciuto o incoraggiato (Tannenbaum, 1983, p. 88).

Le cinque braccia della stella marina hanno sia elementi statici che dinamici. I primi ritraggono il bambino come si pone rispetto agli altri in una particolare fase della sua vita; i secondi si riferiscono ai processi di apprendimento e ai processi sociali ed educativi che influenzano il bambino e possono condurre a cambiamenti.

Diverse aree di talento possono richiedere diverse combinazioni dei cinque fattori, ma «nessuna combinazione di quattro di questi fattori può compensare una grave carenza nel quinto» (Tannenbaum, 2003, p. 48).

Nelle versioni più recenti del suo modello, Tannenbaum (2003) identifica come principali macro-categorie della plusdotazione quella dei **produttori** e quella degli **esecutori**. I primi sviluppano cose o idee, mentre i secondi interpretano o ricreano queste cose o idee. Entrambi possono operare o in modo creativo (portando qualcosa di nuovo al processo) o in modo competente (operando ad elevati livelli di abilità).

Il limite principale di Tannenbaum è quello di considerare plusdotata solo una percentuale minima della popolazione.

3.3. Il modello differenziato della giftedness e del talento di Gagné (DMGT- Differentiated Model of Giftedness and Talent)

Talvolta considerato come un'estensione o uno sviluppo del modello "a tre anelli" della giftedness di Renzulli, il modello di François Gagné (1985) sostiene che le abilità naturali o attitudini di un bambino in almeno un dominio di abilità – fino a un grado che lo pone almeno nel 10% superiore della distribuzione dei suoi coetanei – costituiscano la giftedness o *plusdotazione*. Il talento, d'altro canto, designa la realizzazione della giftedness, attraverso la straordinaria padronanza di abilità sviluppate sistematicamente, chiamate competenze (ossia conoscenze e abilità) in almeno un campo dell'attività umana.

Il modello DMGT identifica sei componenti principali che contribuiscono all'emergere del talento. Il primo trio, chiamato **nucleo dello sviluppo del talento**, comprende: 1) *abilità naturali o "doni"*; 2) *processo di sviluppo* che, a seconda del livello di talento a cui si aspira, può prolungarsi per molti anni di apprendimento sistematico e pratica deliberata; 3) *competenze sviluppate ad alto livello o "talenti"*. Il secondo, detto trio dei catalizzatori, che svolgono un ruolo cruciale di facilitazione o inibizione nel processo di sviluppo del talento, comprende: 1) catalizzatori intrapersonali, fisici (ad es. la salute, l'aspetto fisico) e psicologici (ad es. la motivazione, il temperamento, la personalità e la volontà), tutti influenzati dalla dotazione genetica; 2) catalizzatori ambientali, che includono l'ambiente circostante (ad es. elementi geografici, demografici, sociologici), le persone (ad es. genitori, insegnanti, fratelli, pari), le attività (ad es. programmi didattici speciali o individualizzati) e gli eventi (ad es. la morte di un genitore, la vincita di un premio); 3) fattori casuali.

Gagné riconosce che *ogni programma che una scuola sviluppa per studenti plusdotati e di talento dovrebbe identificare il dominio nel quale la plusdotazione o il talento vengono manifestati e il livello di giftedness o talento*.

Gagné utilizza il 10% come soglia minima per definire una giftedness "leggera". Crea poi sottogruppi progressivamente più selettivi; le etichette attribuibili sono infatti di "moderatamente" plusdotato (1% superiore), "fortemente" plusdotato (rapporto di 1: 1.000), "eccezionalmente" dotato (rapporto 1: 10.000) ed "estremamente" dotato (rapporto 1: 100.000).

Dal momento che gli studenti "leggermente plusdotati" compaiono nella popolazione scolastica in un rapporto di 1 su 6, ciò significa che in ogni classe c'è la probabilità di avere almeno un piccolo cluster di questa tipologia di bambini. Nella popolazione studentesca gli studenti "moderatamente plusdotati" appaiono in un rapporto che è all'incirca di 1 su 40, mentre quelli che si collocano nella zona superiore del range con un QI tra 140 e 145 appaiono invece raramente (da 1 caso su 200 a 1 caso su 1000).

Una descrizione appropriata del "dono" o del "talento" di una persona richiederà sia descrittori orizzontali/qualitativi (il tipo di "dono" o di talento), sia descrittori verticali/quantitativi (il livello di intensità del "dono" o del talento).

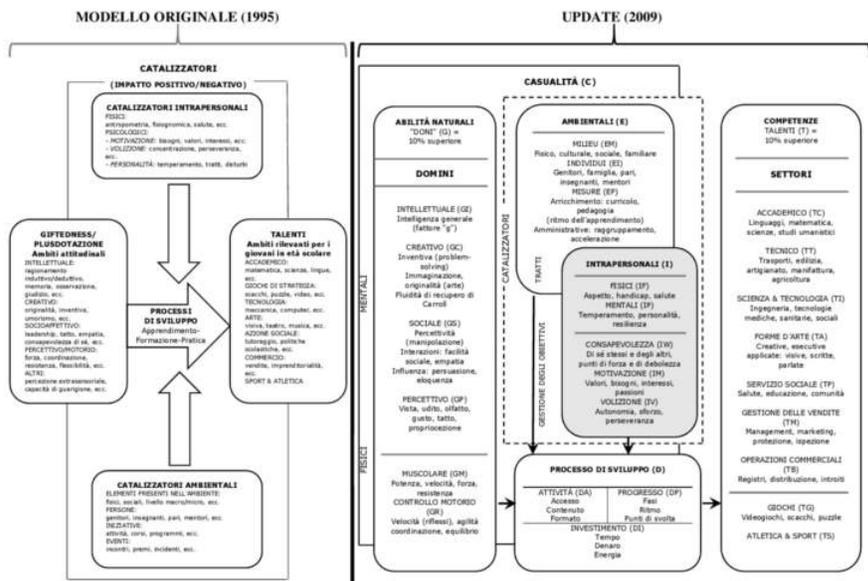


Figura 4. Evoluzione del Modello Differenziato della Giftedness/Plusdotazione e del Talento di Gagné dal 1995 all'update del 2009 (DMGT 2.0)

Il modello DMGT ha subito negli anni una drastica revisione strutturale da parte del suo ideatore, che ha portato ad una definizione più tecnica del *processo di sviluppo del talento*, ossia: «Lo sviluppo del talento è il perseguimento sistematico, da parte degli individui di talento, per un periodo di tempo significativo, di un programma strutturato di attività, mirato ad un obiettivo specifico di eccellenza» (Gagné, 2009, p. 67).

Possiamo estrapolare da questa definizione sei elementi costitutivi principali: (1) un curriculum/programma di formazione arricchito; (2) un obiettivo di eccellenza chiaro e stimolante; (3) criteri di accesso selettivo; (4) una pratica sistematica e regolare; (5) una valutazione regolare e oggettiva dei progressi; (6) un ritmo personalizzato.

Ispirato allo sviluppo del talento nelle arti, nello sport e nella tecnologia, il Modello di Sviluppo del Talento presente all'interno del più vasto DMGT sottolinea il perseguimento e la valorizzazione del merito, dove *merito significa letteralmente talento*, in altre parole la dimostrazione di elevate attitudini in un dato settore occupazionale, per cui i successi passati dimostrano che il candidato "talentuoso" possiede non solo la giftedness per affrontare sfide di alto livello, ma anche qualità personali – in particolare la perseveranza – che contribuiscono in modo significativo al suo successo (Gagné, St. Pèrè, 2002).

	ATTITUDINI (abilità naturali)	COMPETENZE (abilità sistematicamente sviluppate)
	Contenuto	Contenuto
A	Contenuto più generale	Contenuto più specifico
B	Apprendimento formale	Acquisizioni recenti
C	Più ampiamente generalizzabile	Trasferimento più stretto ad altre situazioni
	Processi	Processi
D	Principale substrato genetico	Principale componente di pratica
E	Crescita lenta	Crescita rapida
F	Resistenza alla stimolazione	Vulnerabilità/Influenzabilità
G	Apprendimento informale	Apprendimento più formale
	Scopo/Obiettivo	Scopo/Obiettivo
H	Uso in prospettiva (che predice l'apprendimento futuro)	Uso retrospettivo (valutazione dell'entità dell'apprendimento)
I	Utilizzabile per valutare la popolazione generale	Limitato ad individui sistematicamente esposti
J	Utilizzabile prima di qualunque apprendimento formale	La valutazione richiede un apprendimento formale

Tabella 6. Caratteristiche che differenziano attitudini e competenze (Angoff, 1988)

Lo sviluppo del talento inizia quando un bambino o adulto riesce ad accedere, attraverso un processo di identificazione o di selezione, ad un programma sistematico di attività.

La creazione del nuovo Modello di Sviluppo delle Abilità Naturali³ persegue lo scopo di correggere i fraintendimenti trasmessi dagli utilizzatori del precedente modello DMGT, che tendono erroneamente a descrivere i “doni” come innati e i talenti come acquisiti. Una visione bipolare tanto semplicistica è, infatti, sbagliata: *i doni non sono innati, essi si sviluppano nel corso dell'infanzia, e a volte continuano a svilupparsi anche durante l'età adulta.*

Il modello di Gagné ha ricevuto ampia accettazione internazionale, per la sua praticità e utilizzabilità nei contesti scolastici da parte degli insegnanti. Dove Renzulli pone eccessiva enfasi sull'impegno nel compito, mettendo in secondo piano i numerosi studenti plusdotati che invece appaiono costantemente demotivati o ai quali non sia stato ancora assegnato il lavoro “giusto” in cui possano impegnarsi produttivamente, il modello di Gagné sottolinea la *non automaticità dello sviluppo del talento*, per cui sfortunatamente molti studenti plusdotati non riescono ad aggiornare la loro elevata abilità e possono addirittura apparire, nella loro manifesta frustrazione, come soggetti devianti o “ragazzi difficili” in senso bertoliniano.

3 Gagné utilizza il termine ‘abilità’ come costrutto-ombrello che comprende sia le abilità naturali (attitudini), sia le abilità sistematicamente sviluppate (competenze).

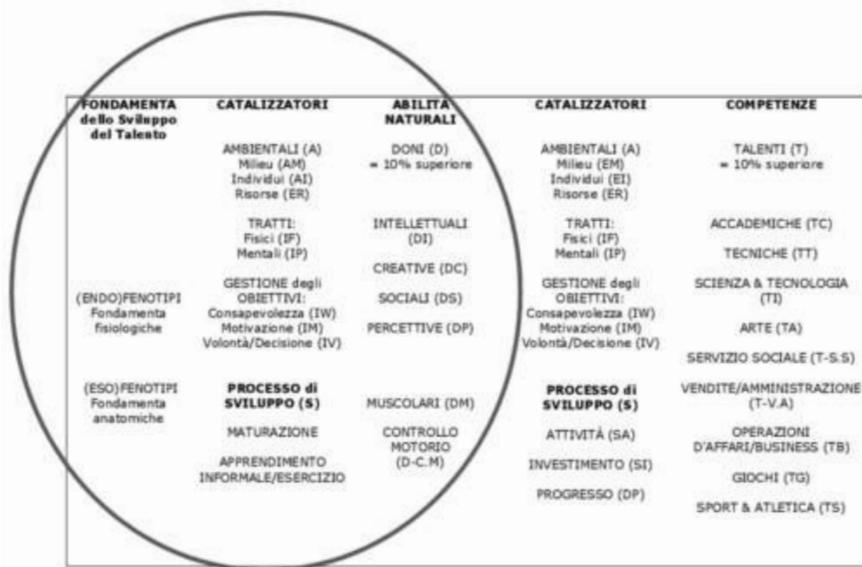


Figura 5. Modello completo di sviluppo del talento di Gagné, che contiene il modello di sviluppo delle abilità naturali

Il merito maggiore di questo modello sta nell'avvertire gli insegnanti della necessità di *favorire i bisogni apprenditivi degli studenti* che già dimostrano una forma di talento, ma richiama la loro attenzione sui bisogni degli studenti che, pur essendo plusdotati, per qualche motivo non sono stati ancora in grado di tradurre il loro potenziale in performance.

Conclusioni. Riesaminare il ruolo della gifted education e dello sviluppo del talento per il XXI secolo

Descrivere la **pedagogia del talento** richiede la considerazione di motivazione e volizione come catalizzatori di autogestione, che contribuiscono a risultati superiori attraverso la facilitazione dell'applicazione dell'abilità mentale nel momento giusto e nel luogo giusto (Corno, 1993).

Un fattore di estrema importanza nel diventare ciò che si desidera sembra essere la *motivazione*, che Winner (1996) definisce "fame di padronanza".

Conoscere il livello di giftedness di uno studente può aiutarci a comprendere diversi aspetti del suo sviluppo cognitivo e socio-affettivo e ad offrirgli un curriculum e una programmazione che meglio rispondano alle sue esigenze "speciali".

Se è vero che molti bambini plusdotati vanno bene a scuola, è altrettanto vero che un numero crescente di questi studenti, frustrati dai processi noiosi e ripetitivi tipici di molte scuole, perdono interesse, si ritirano dall'ambiente d'apprendimento e possono dedicarsi a comportamenti rischiosi.

Strategie educative come l'accelerazione, la differenziazione e il raggruppamento possono aiutare a soddisfare i bisogni dei bambini plusdotati e migliorare i loro risultati emotivi e comportamentali.

La scuola italiana si caratterizza per l'integrazione degli alunni con disabilità, sia grazie alle azioni legislative, sia perché tradizionalmente è sempre stata pen-

sata, almeno in potenza o negli ideali, come profondamente inclusiva (Ianes, Cramerotti, 2013).

<p>Bisogno 1. <i>Clima educativo scolastico</i> che comprenda e sostenga la gifted education: il curricolo può essere una barriera, perché generalmente è strutturato per passi successivi rigidamente strutturati, dove ci si aspetta che ogni bambino apprenda lo stesso materiale più o meno alla stessa età. Inoltre, i sistemi educativi si concentrano troppo spesso sui livelli minimi di competenza e realizzazione.</p>
<p>Bisogno 2. <i>Ambiente familiare e culturale</i>: i genitori sono estremamente importanti, ma raramente sono inclusi dalle scuole. Inoltre hanno pochissime risorse informative sulle caratteristiche dei bambini plusdotati o sulle alternative per promuovere il loro sviluppo.</p>
<p>Bisogno 3. <i>Comprendere i miti sui bambini plusdotati</i>, per cui si afferma (erroneamente) che: l'elevata abilità in un'area significa che avranno abilità altrettanto elevate in altre aree; il sistema educativo "regolare" tipicamente soddisfa i loro bisogni; possono avere successo senza alcun aiuto speciale, perché hanno già "tanto talento"; non sono consapevoli di essere diversi, a meno che qualcuno non glielo faccia notare; mostreranno sempre le loro abilità a scuola e vorranno sottolinearle; amano servire da 'modelli' e da 'esempi' per gli altri bambini; vivono in accordo con il loro potenziale, se gli adulti li spingono costantemente a farlo; la loro maturità emotiva è allo stesso livello della loro capacità intellettuale; sono bambini facili da gestire per i genitori, e le famiglie valorizzano sempre le loro abilità speciali; non sono diversi dagli altri bambini, perché tutti i bambini sono plusdotati.</p>
<p>Bisogno 4. <i>Abbinare i programmi educativi al singolo bambino</i>, per un inserimento scolastico flessibile: gli insegnanti hanno bisogno di informazioni sulle caratteristiche dei bambini plusdotati e su come adattare il programma didattico alle loro esigenze. Le scuole dovrebbero promuovere inserimenti educativi adeguati, vari e flessibili, offrendo esperienze educative differenziate, adeguando il programma al bambino e lavorando insieme ai genitori per alimentare le abilità del bambino plusdotato. A tal fine, accelerazione e arricchimento di solito si riveleranno entrambi necessari. Anche il counseling può rivelarsi particolarmente utile. A causa della diversità dei bambini plusdotati, di solito sono necessarie molte opzioni. L'inserimento scolastico più adatto può variare da bambino a bambino. In termini generali, sarà necessario offrire possibilità di progresso scolastico, rimediare alle eventuali debolezze accademiche, offrire occasioni di socializzazione, favorire l'adattamento psicologico.</p>
<p>Bisogno 5. <i>Riconoscere le problematiche correlate alle plusdotazione</i>: i bambini plusdotati presentano una maggiore incidenza di vari disturbi dell'apprendimento (asincrono/dissincrono; Wormald, Rogers & Vialle, 2015), consumo di alcol (Kanazawa & Hellberg, 2010) e depressione esistenziale (Webb, 2014).</p>
<p>Bisogno 6. <i>Formare professionisti nel settore sanitario e del counseling ben informati</i>: pochi professionisti del settore sanitario o del counseling ricevono una formazione sui bambini plusdotati e le diagnosi errate attribuite a questi ultimi sono molto diffuse. Lo sviluppo asincrono/dissincrono può richiedere l'adozione di speciali adattamenti educativi, nonché la considerazione dei concetti dabrowskiani di 'disintegrazione positiva' e sovraeccitabilità'.</p>

Tabella 7. Aree di bisogno da considerare per aiutare i bambini plusdotati ad ottenere il successo

L'attenzione attuale è focalizzata non tanto sulla disabilità e sull'integrazione, quanto sul concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) e di inclusione, inteso non nella sua accezione clinica, ma come rispondente alle esigenze di equità nel riconoscimento – da parte della scuola – di interventi di individualizzazione e personalizzazione.

Non riconoscere differenze di apprendimento che riguardino le iper-abilità è di per sé una dichiarata rinuncia all'uguale diritto di ciascuno studente alla felicità e alla salvaguardia della salute mentale.

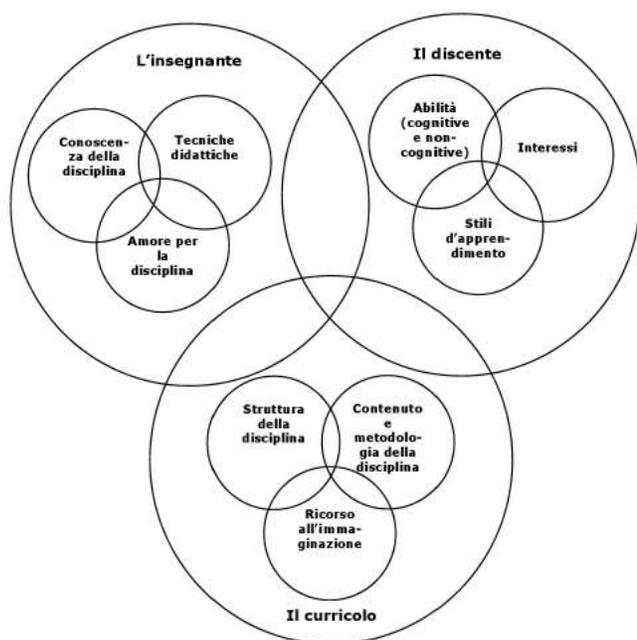


Figura 6. Modello dell'Arricchimento Scolastico, alla luce degli studi sulla Gifted Education

Il movimento della **neuro-diversità** sta offrendo una comprensione profonda delle cosiddette "anomalie" o "eccezionalità", proprie della popolazione plusdotata o *gifted*.

Neurodiversità: quali implicazioni per la pedagogia e il curricolo?
→ <i>impostare</i> attività con elevate esigenze di memoria di lavoro, ad es. compiti a più componenti;
→ <i>ridurre</i> la quantità di piccoli compiti, ad es. esempi matematici ripetitivi;
→ <i>proporre</i> test impegnativi per valutare le conoscenze precedenti;
→ <i>progettare</i> valutazioni con le tassonomie di ordine superiore di Bloom (analisi e sintesi);
→ <i>usare</i> materiali d'apprendimento per età superiori a quella anagrafica;
→ <i>raggruppare</i> i bambini (plus)dotati con altri bambini (plus)dotati, indipendentemente dall'età;
→ <i>impiegare</i> mentori specialistici in varie materie, ad esempio professionisti in pensione;
→ <i>offrire</i> lezioni su argomenti che vanno oltre il curricolo regolare.

Gli individui plusdotati di tutte le età avvertono, in una fase della loro vita, di essere diversi dagli altri, e che di conseguenza hanno bisogno di trovare le proprie strategie personali per far fronte a molte situazioni difficili, a causa della profondità delle loro emozioni e dell'unicità della loro percezione del mondo che li circonda.

Alimentare il sano sviluppo dei bambini plusdotati richiede un impegno costante nella costruzione di sistemi di supporto che li aiutino a fare i conti con le loro prodigiose abilità, attraverso l'inclusione di adeguati programmi educativi, compresa un'educazione emotiva e affettiva sistematica, che preveda il training

delle abilità prosociali (*prosocial skills*) e lo sviluppo del concetto di sé; la pianificazione di un counseling sia personale, sia a livello di carriera scolastica e lavorativa.

Poiché le forme più leggere di precocità sono facilmente osservabili a partire dai 4-5 anni di età, è evidente come i benefici di un intervento precoce siano numerosi.

Molti bambini che entrano nella scuola dell'infanzia conoscono già l'intero alfabeto, sanno scrivere il loro nome, leggono alcune parole ed eseguono persino alcuni calcoli aritmetici semplici. Numerose testimonianze ed evidenze (cfr. Gallagher, Harradine, Coleman 1997) rivelano la biasimevole mancanza di stimoli che il curricolo regolare offre agli studenti accademicamente dotati; il suo ritmo lento 'spegne' un numero significativo di questi giovani studenti 'speciali' 1) diminuendo la loro motivazione intrinseca per l'apprendimento; 2) promuovendo abitudini di pigrizia; 3) ritardando un confronto essenziale con sfide difficili e occasionali fallimenti; 4) impedendo il consolidamento rapido di buone abitudini di studio. I rischi sembrano crescere all'aumentare del livello di precocità intellettuale.

Gagné è convinto, a tal proposito, che **arricchimento** e **accelerazione** debbano essere gli obiettivi di ogni modifica curricolare (cfr. Massé, Gagné 1983), identificando *l'arricchimento in termini di densità, difficoltà, profondità e diversità*. In particolare il ruolo prioritario attribuito da Gagné all'arricchimento in termini di densità (condensazione del curricolo) ben si lega al processo di sviluppo più caratteristico degli studenti plusdotati, soprattutto alla loro facilità e velocità d'apprendimento. Esempi comuni di offerta accelerativa includono un accesso anticipato a scuola o la possibilità di saltare uno o più anni scolastici.

Gli educatori nella maggior parte dei settori dell'attività umana avallano e applicano automaticamente l'arricchimento accelerativo specialmente in ambito musicale e sportivo.

Secondo Gagné lo sviluppo del talento attraverso l'arricchimento è soprattutto uno sforzo per creare l'ambiente di apprendimento più appropriato, che massimizzerà la trasformazione dei "doni" di una persona in talenti socialmente utili, tenendo sempre a mente i catalizzatori intrapersonali di quella persona, in particolare le sue passioni. Ad un certo punto gli studenti saranno abbastanza autonomi da divenire gli agenti primari della pianificazione dello sviluppo del loro talento.

Oltre due decenni fa Renzulli e Reis conclusero la loro rassegna critica sulla necessaria riforma educativa dichiarando: «Lo sviluppo del talento è l'impresa del nostro settore, e non dobbiamo mai perdere di vista questo obiettivo» (1991, p. 34). L'affermazione può essere oggi leggermente modificata, *descrivendo l'obiettivo dell'impresa educativa come formazione dei talenti*, senza negare la totale apertura alle diverse forme di talento, identificando in tale sforzo formativo l'autentica *mission* del sistema scolastico.

	Etichette descrittive	Intervallo Punteggi QI	Prevalenza	Programmazione scolastica
1	Leggermente	115-129	Da 1:6 a 1:40	- Curricolo modificato - Arricchimento - Compattazione
2	Moderatamente	130-144	Da 1:40 a 1:1.000	- Contenuti impegnativi - Contenuti avanzati - Raggruppamento di abilità - Tutoring - Mentoring - Accelerazione di singole materie - Ingresso scolastico precoce - Saltare un anno scolastico
3	Estremamente	145-159	Da 1:1.000 a 1:10.000	- Lavorare sui contenuti a ritmo accelerato nell'area di talento - Raggruppamento di abilità in almeno un'area di talento - Opzioni di accelerazione - Arricchimento scolastico (maggiore complessità) - Tutoring
4	Eccezionalmente	160-179	Da 1:10.000 a 1:1 milione	- Programmi fortemente individualizzati - Programmi di livello superiore/universitario - Inserimento avanzato - Accelerazione radicale (fino a 3 anni in anticipo) - Raggruppamento di abilità in specifiche aree di talento - Servizi di counseling specifici
5	Profondamente	180+	Meno di 1:1 milione	- Accelerazione radicale - Ammissione anticipata all'università - Programmi fortemente individualizzati - Identificazione di programmi speciali - Servizi di counseling speciale - Raggruppamento delle abilità in specifiche aree di talento

Tabella 8. I 5 Livelli della giftedness (Ruf 2003)⁴

Riferimenti bibliografici

- Angoff, W. H. (1988). The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. *Am Psychol*, 41, 713-20.
- Brain, R. (1960). *Some reflections of genius and other essays*. Philadelphia: Lippincott.
- Clark, B. (1979). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Columbus: Merrill.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educ. Res.*, 22, 14-22.
- D browski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- DeHaan, R. F. & Havighurst, R. J. (1957). *Educating gifted children*. Chicago: CUP.
- Delisle, J.R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. White Plains: Longman.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychol. Rev.*, 100, 363-406.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gift Child Q*, 29, 103-12.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Rev.*, 18, 103-11.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFar-

4 La tabella mostra, in corrispondenza dei 5 livelli di plusdotazione intellettuale, la gamma di quozienti intellettivi associati a ciascun livello, la frequenza con cui possiamo aspettarci di trovare questi individui nella popolazione generale e le strategie di programmazione didattica che si sono rivelate di maggiore successo.

- lane & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education* (pp. 61-80). Waco: Prufrock Press.
- Gagné, F., & St Père, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Gallagher, J., Harradine, C., & Coleman, M. (1997). Challenge or boredom: Gifted students. *Roeper Rev.*, 19, 132-6.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge Falmer.
- Harrison, C. (2005). *Young gifted children. Their search for complexity and connection*. Exeter: Inscript.
- lanes D. & Cramerotti S. (2013) (a cura di). *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Jarrell, R. H., & Borland, J. H. (1990). The research base for Renzulli's three-ring conception of giftedness. *JEG*, 13, 288-308.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Massé, P., & Gagné, F. (1983). Observations on enrichment and acceleration. In B.M. Shore, F. Gagné, S. Larivée, R. H. Tali, & R. E. Tremblay (Eds.), *Face to face with giftedness* (pp. 395-413). New York: Trillium.
- McAlpine, D. (2004). What do we mean by gifted and talented? In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented* (pp. 33-66). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- O'Boyle, M.W. (2000). Neuroscientific research findings and their potential application to gifted educational practice. *AJGE*, 9, 6-10.
- Piechowski M. (2006). "Mellow out" they say. *If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright*. Madison: Yunasa Books.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gift Child Q*, 44, 152-70.
- Renzulli, J. S. (1976). The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gift Child Q*, 20, 303-26.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davison (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: CUP.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gift Child Q*, 35, 26-35.
- Renzulli, J. S. & Smith, L. H. (1980). The revolving door model: An alternative approach to identifying and programming for gifted and talented students. *G/C/T*, 15, 4-11.
- Ruf, D. L. (2003). *Use of the SB5 in the assessment of high abilities*. Assessment Service Bulletin, 3. Itasca: Riverside.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Evans, A., Rapoport, J., & Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, 440, 676-79.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon, (Eds), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Waco: Prufrock Press.
- Singh, H. & O'Boyle, M. W. (2004). Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students. *Neuropsychology*, 18: 671-77.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 55-60). Boston: Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and Nurture of Giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education.
- Von Károlyi, C., Ramos-Ford, V., & Gardner. H. (2003). Multiple intelligences: A perspective on giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 100-12). Boston: Allyn & Bacon.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

Educare con lo sport: una risorsa multi-valoriale

Educate with sport: a multi-valued resource



Francesco Peluso Cassese

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

Davide Di Palma

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" • davide.dipalma@uniparthenope.it

Antonio Ascione

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" • antonio.ascione@uniparthenope.it

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" • domenico.tafuri@uniparthenope.it

ABSTRACT

The aim of the paper is to demonstrate the effectiveness of the sport resource not only in the classic perspective of improving the state of physical well-being or of celebration of the athlete's performance, but rather in a multi-dimensional and multi-valued perspective.

In this regard, it was shown how sport, through an educational management based on the values of integration, legality and citizenship, can contribute to sustainable social, cultural and even economic development in the long term.

This paper has also highlighted the role that the sport educator should play in this performant management in order to maximize the sport resource

L'obiettivo del paper è quello di dimostrare l'efficacia della risorsa sport non solo nella classica ottica di miglioramento dello stato di benessere fisico o di esaltazione della performance dell'atleta, bensì in un'ottica multi-dimensionale e multi-valoriale.

A tal proposito è stato mostrato come lo sport, attraverso una gestione educativa basata sui valori dell'integrazione, della legalità e della cittadinanza, può contribuire ad uno sviluppo sociale, culturale ed anche economico sostenibile nel lungo periodo.

Tale elaborato ha inoltre evidenziato il ruolo che l'educatore sportivo dovrebbe ricoprire in questa gestione performante al fine di valorizzare al massimo la risorsa sport.

KEYWORDS

Sport, Education, Sport Educator, Management, Values.

Sport, Educazione, Educatore Sportivo, Management, Valori.

Introduzione¹

La crescita dei fenomeni legati allo sport è certamente uno dei processi innovativi degli ultimi anni. Tale rilievo è ben evidente nella comunicazione mediatica, ma sicuramente lo è ancor di più da un esame di quanto lo sport si sia sviluppato nel territorio e nella dimensione locale e globale della società.

Questa evoluzione riguarda anzitutto gli aspetti educativi, culturali, sociali e di socialità dello sport, ma investe anche gli aspetti economici, occupazionali e finanziari.

Il settore dell'attività motoria e sportiva, ormai, rappresenta una multiforme rete di attività, esperienze e soggetti che investe, coinvolge e condiziona istituzioni internazionali, centrali, regionali e locali, organismi di settore, professionisti, dilettanti, centri di ricerca, scuole, università e soprattutto milioni di persone in qualità di praticanti, lavoratori, tifosi, utenti e consumatori.

Il management dello sport assume, così, sempre maggior importanza e richiede la necessità di figure professionali in grado non solo di gestire tale risorsa in un'ottica meramente economico-finanziaria, bensì attraverso un approccio educativo che tenga ben presente gli aspetti della legalità, della cittadinanza e dell'integrazione.

Il paper ha, inoltre, l'obiettivo di presentare la figura dell'educatore sportivo ed il relativo ruolo che tale professionista potrebbe assurgere in una gestione educativa dello sport al fine di valorizzare alcuni principi fondamentali della cultura sportiva e contribuire ad uno sviluppo sociale, e successivamente economico, sostenibile nel tempo.

Si porta così all'attenzione l'opportunità e la necessità, in un'ottica di management sostenibile, di investire in tale risorsa multifunzionale e multi-dimensionale.

1. Prospettive di gestione educativa della risorsa "Sport"

In un periodo di crisi come quello attuale quindi, anche, e soprattutto, lo sport è chiamato a rielaborare il proprio ruolo per un effettivo contributo alla crescita sociale, educativa ed anche economica (Russo, 2004).

Lo sport, quindi, da intendere e valorizzare come fenomeno di aggregazione e di educazione, ma anche come momento culturale foriero di nuove prospettive in vari settori tra i quali certamente il tempo libero, il benessere, lo spettacolo, il turismo, e l'intrattenimento (Madella, 2010; Russo, 2004).

Quanto esposto, ovviamente, è il presupposto alla base della necessità di una gestione dello sport (sport management) in grado di valorizzare l'aspetto multivaloriale dello sport.

Con il termine *Sport Management* si intende identificare quella disciplina che applica logiche economico-manageriali tipiche delle attività di business alla gestione delle attività sportive. Si tratta in particolare di quella filosofia manageriale

1 Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo n. 1 è da attribuirsi a Francesco Peluso Cassese, il paragrafo n. 2 ad Antonio Ascione, il paragrafo n. 3 a Davide Di Palma, Introduzione e Conclusioni a Domenico Tafuri.

che ha ormai permeato a fondo il mondo sportivo e che ha accompagnato l'evoluzione della pratica sportiva *tout court*, con il passaggio dallo *sport-ludus* allo *sport-business* (Cherubini, 2001).

Questa moderna disciplina, nasce in un periodo specifico della storia dello sport ed in particolare nel momento in cui all'interno del mondo sportivo si comprende la necessità e l'opportunità di abbandonare le logiche del "mecenateismo", con cui fino a quel momento erano state gestite le attività sportive, per aprirsi a logiche economico-manageriali tipiche di ogni attività di *business* complesso (Zagnoli & Radicchi, 2006). È un momento rilevante nell'evoluzione della pratica sportiva, un momento in cui le più grandi aziende nazionali comprendono l'importanza dello sport come strumento di comunicazione e promozione, nonché di sviluppo educativo; i mass media cominciano ad occuparsi in maniera sempre più evidente delle imprese degli sportivi che rappresentano un importante generatore di *audience* (Prunesti, 2008).

Comprese dunque le dimensioni sociali ed economiche caratterizzanti quella che fino a quel momento era stata una semplice attività tipica del tempo libero, le aziende sportive hanno abbandonato le modalità con le quali avevano governato la pratica sportiva, per abbracciare teorie e numeri tipici di quello che oggi è stato definito *sport management*.

Dunque, con questo passaggio, si è compresa l'opportunità di affiancare a logiche di governo basate sulla passione per lo sport, sull'intuito, su dinamiche emotivo-affettive e sul buon senso, anche dinamiche gestionali quali lo studio della domanda, dei bisogni di quest'ultima e sull'offerta di un "prodotto" sportivo confacente il più possibile alle necessità espresse da una pluralità di pubblici diversi (partecipanti sportivi, spettatori mediatizzati, mass media, sponsor, ecc), sempre più numerosi ed esigenti.

Emerge, così, in modo prepotente anche la figura dello *sport manager*. Tale professionista deve essere in grado di gestire in modo efficace ed efficiente "un insieme di attività programmate, organizzate, controllate, che partono dall'analisi del mercato (sia della domanda che della concorrenza) e si svolgono in forma integrata (a livello tanto intrafunzionale che interfunzionale), con l'intento di perseguire sia risultati economici, che, soprattutto, di carattere socio-educativi (Cherubini, 2015).

È, infatti, opportuno sottolineare che gestire lo sport in modo performante vuol dire mettere l'aspetto economico al servizio di quello sociale, educativo e formativo e viceversa, ovvero puntare su alcuni valori cardine dello sport affinché si possano sviluppare dei benefici a livello globale (Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017; Hoye et al., 2015).

Ad esempio, riuscendo a perseguire l'obiettivo dell'aumento della pratica sportiva, che si potrebbe generare a seguito di campagne di incentivazione alla disciplina sportiva, si porterebbe ottenere un miglioramento generale delle condizioni di salute della popolazione (specie nelle fasce di età più deboli) ed una conseguente diminuzione dei costi della sanità pubblica (Di Palma, 2014). Ancora, con una gestione dello sport orientata da un approccio educativo, si formerebbe una società culturalmente progredita caratterizzata da cittadini che abbiano una ricchezza personale da mettere al servizio della società e della stessa economia (Light & Dixon, 2007; Raiola & Tafuri, 2015).

2. Sport, integrazione, legalità e cittadinanza

Alcuni fattori imprescindibili da valorizzare al fine di una gestione dello sport in grado di perseguire in modo sinergico sia uno sviluppo educativo, culturale, che socio-economico, sono sicuramente la sua capacità di stimolare l'integrazione, la legalità e il senso di cittadinanza.

Lo sport è di enorme aiuto per l'integrazione sociale ed anche economica delle persone, sia normodotate, che diversamente abili o comunque appartenenti a categorie disagiate (Di Palma & Tafuri, 2016).

L'intento dell'attività sportiva in questo caso è, proprio, quello di aiutare l'incontro tra persone diverse per abilità, età, cultura e ceto sociale. Ciò, lo sport riesce a perseguirlo attraverso un'azione positiva, andando alla scoperta delle abilità, valorizzandole, potenziandole, esaltandole; lo sport può aiutare, può sostenere, può far crescere e può incrementare i livelli di autonomia e di autostima di qualsiasi soggetto, anche e soprattutto disabile o in una situazione di difficoltà sociale (Altavilla, Tafuri & Raiola, 2014; Di Palma & Tafuri, 2016; Holt, 2016).

A tal proposito, sarebbe opportuno favorire la formazione di nuove società sportive attrezzate culturalmente e con operatori preparati ad accogliere ogni tipologia di atleta, dal campione al disabile, dallo straniero all'emarginato, affinché nessuno si senta escluso.

Lo "sport per tutti" è un modello gestionale e culturale che andrebbe incentivato e sostenuto, sia dal punto di vista sociale che da quello economico-finanziario, in quanto interpreta una filosofia dell'inclusione anziché privilegiare, come nella prestazione assoluta, la mera selezione delle attitudini psicofisiche e la loro valorizzazione ai fini del risultato tecnico (Houlihan & Malcolm, 2015; Porro, 1999; Tafuri et al, 2017).

Dalla prospettiva, invece, della valorizzazione della legalità attraverso l'attività sportiva, la principale considerazione a riguardo è la consapevolezza che lo sport non è sottratto alla responsabilità di contribuire alla qualità della vita civile del nostro Paese, che implica l'affermazione di regole condivise: senza di esse, una società libera e giusta non può esistere. Infatti, se mancano adeguate e legittime regole di convivenza, oppure se queste non sono applicate e rispettate, la forza tende a prevalere sulla giustizia e mancherebbero le basi per qualsiasi forma di sviluppo sociale, culturale, ed anche economico.

Lo sport grazie alla condizione del rispetto incondizionato delle regole che caratterizzano ogni disciplina e le relative manifestazioni nazionali ed internazionali vanta una sorta di posizione di vantaggio in ordine all'educazione ed alla legalità. Proprio grazie a tale connotazione, possiede una grande energia educativa che lo rende, allo stesso tempo, luogo e strumento di educazione ad una cittadinanza attiva, alla partecipazione consapevole, ad un'etica di responsabilità verso gli altri e verso se stessi, dove gli uguali diritti e i simmetrici doveri si collegano e si coordinano in un vincolo solidale capace di promuovere il pieno sviluppo della persona umana e la costruzione del bene comune (European Commission, 2007).

Non basta, però, rispettare le regole del gioco sportivo, se non si rispettano quelle più generali del vivere umano e civile come l'onestà, la lealtà, la legge, oggi spesso messe in secondo piano a vantaggio del "risultato a tutti i costi" e del mero profitto economico. Anche per questo occorre impostare un approccio gestionale che veda come presupposto operativo la *questione educativa*. Solo uno sport che sappia educare ai fondamenti etici della vita, alla responsabilità personale, al valore della relazione con gli altri, alla solidarietà, potrà garantire il soddisfacimento dei bisogni della società, comprese le minoranze e le categorie più deboli che la compongono (Isidori & Fraile, 2008; Isidori, 2012).

In stretta correlazione con la considerazione dei fattori di integrazione e legalità, una gestione educativa dello sport non può prescindere dall'aspetto della cittadinanza.

Ad oggi, purtroppo, si riscontra una situazione dove i cittadini non sono più uguali in diritti e opportunità sociali, ma divisi fra chi può andare avanti nella competizione e chi è destinato all'esclusione; un Paese fondato non più sulla cittadinanza come insieme di diritti civili, sociali e politici, ma sul principio del privilegio e della mera compassione per i soggetti socialmente meno agiati (Porro, 2006).

Al cospetto di tale criticità, servirebbe una forte presa di coscienza ed un'assunzione di responsabilità concreta e credibile da parte dei police maker e delle loro scelte manageriali. Al riguardo, tutto il sistema sport può, e deve, fare molto su questo versante. Lo sport promuove partecipazione ed autorganizzazione, riesce a relazionare competenze e risorse, sperimenta progettualità e soluzioni concrete, contribuisce a costruire l'orizzonte di senso del benessere collettivo ed aggrega gli individui di ogni razza e categoria sociale, attuando i principi costituzionali della responsabilità civica e della sussidiarietà (Sibilio, 2005).

Fare cittadinanza attiva nel mondo dello sport, oggi, potrebbe, anche, contribuire ad aiutare le persone, a ritrovare il gusto della partecipazione democratica, vincendo la tentazione dello scoraggiamento e del disimpegno.

3. L'approccio multi-dimensionale degli educatori sportivi

Sono numerosissime le risorse, tra giovani ed adulti, necessarie per il funzionamento di una società sportiva, per gestirne le attività, per curare gli aspetti dell'allenamento, per organizzare un torneo, etc.

Gli allenatori, i dirigenti, gli arbitri e tutti i vari professionisti che caratterizzano il sistema sportivo costituiscono una straordinaria risorsa non solo per lo sport, ma anche per l'educazione; la loro figura è, infatti, molto influente sulla gestione degli atleti, specialmente i più giovani (Farinelli, 2005; Raiola et al, 2016). Spesso, essi sono dotati di potere decisionale sia all'interno della squadra che magari, nel caso dell'arbitro, di discrezionalità nell'applicazione di un regolamento e dunque rappresentato coloro ai quali è necessario mostrare la parte migliore di sé e davanti ai quali occorre tirar fuori il meglio delle proprie risorse sportive e di personalità.

Nello specifico, un allenatore, consapevole dell'ascendente che esercita sui "suoi" atleti ed anche sui relativi contesti familiari, è nelle condizioni migliori per essere un educatore, ed attraverso la gestione della sua attività lavorativa ha la possibilità di contribuire alla formazione di giovani risorse per la società (Perrotta & Giulianelli, 2005).

Purtroppo, si può constatare come gli educatori oggi siano spesso demotivati, smarriti, sfiduciati, presi da un senso di impotenza di fronte alla difficoltà di entrare nello spazio comunicativo delle nuove generazioni, ma attraverso lo sport tale problematica può essere superata. Infatti l'educatore sportivo può utilizzare come strumento comunicativo la stessa attività sportiva.

Naturalmente l'apporto che un allenatore può dare all'educazione dipende dalla sua formazione, dal suo sistema di valori, dalla qualità umana del suo rapporto con i ragazzi e dall'intenzionalità educativa con cui entra in relazione con loro (Ulivieri, Cambi & Orefice, 2008). Occorre innanzitutto che negli operatori sportivi ci sia passione educativa, la voglia di non accontentarsi di ciò che è facile o scontato, quella di mettersi in gioco nel rapporto con l'altro.

L'allenatore è educatore quando opera secondo un'intenzionalità, non in modo casuale; quando cioè si pone in un rapporto intenzionale, frutto di scelte, valori, strategie. Si ha un rapporto educativo "mancato" quando gli allenatori non investono sull'intenzionalità educativa, bensì si attengono ai ruoli tecnici, mantenendo in vita paradossalmente un "non rapporto educativo" (Jones, 2006).

Obiettivi educativi importanti non si raggiungono se non con operatori guidati da forti motivazioni, idee chiare, grande preparazione e cognizione gestionale; essi otterranno risultati tanto più importanti quanto più avranno alle spalle una società sportiva gestita per essere, anche e soprattutto, una comunità educante (Mari, 2007).

Il vero educatore sportivo gestisce il suo rapporto con le varie risorse umane attraverso una modalità che va oltre la proposta sportiva, partecipa alla vita dei giovani, si interessa ai loro problemi, cerca di rendersi conto di come essi vedono le cose, prende parte alle loro conversazioni oltre che alle loro attività sportive e culturali.

Inoltre, deve essere pronto a intervenire per chiarire problemi, per indicare criteri, per orientare, per correggere, rappresentando a pieno il compito di un professionista manageriale che sa dare valore soprattutto alla relazione personale (Jones, 2006; Peluso Cassese, Torregiani & Bonfiglio, 2017; Perrotta & Giulianelli, 2005).

L'opera di ogni educatore sportivo si innesta dentro questo processo ed è una risposta concreta alla questione educativa di oggi. La gestione di un progetto educativo, anche il più bello ed elaborato, passa attraverso la qualità umana e professionale degli educatori che lo mettono in atto.

Lo sport per esprimere a pieno il suo potenziale sociale ed, anche economico, necessita di una gestione integrata caratterizzata da veri "educatori", e non meri "prestatori d'opera"; ha bisogno di allenatori, dirigenti, arbitri che vivano il loro compito con lo spirito dell'educatore, cioè con lo sguardo rivolto alla crescita e allo sviluppo della persona e non semplicemente al risultato sportivo. Oggi è urgente "preparare" educatori, che siano pronti a gestire ogni sfida di novità investendoci ogni energia e competenze, ma ciò non si improvvisa: occorre lavorare per creare una nuova generazione di educatori sportivi preparati sia sul piano educativo, che gestionale, sostenuti da una forte motivazione e da spirito di gratuità e al tempo stesso competenti, sia sul piano umano che su quello sportivo. Occorre investire nella formazione di tali figure manageriali ed educative al fine di contribuire alla valorizzazione della risorsa sport ed al relativo sviluppo multi-dimensionale che è in grado di generare.

Conclusioni

Con il presente contributo si è portato all'evidenza la capacità dello sport di configurare un settore in grado di promuovere e incentivare uno sviluppo multi-dimensionale e la relativa necessità di un approccio manageriale capace di valorizzare questa potenzialità. Tale settore ha, infatti, la capacità di rappresentare uno strumento utile a garantire uno sviluppo culturale ed educativo più completo ed in grado di valorizzare alcuni principi, quali l'integrazione, la legalità e la cittadinanza, al fine di formare qualsiasi individuo in modo efficiente. Allo stesso tempo lo sport inteso nella sua accezione più ampia, ovvero di erogatore di spettacolo, è risultato sempre più in grado di attrarre un numero maggiore di diverse categorie di spettatori e di interessi economici. Questa caratteristica non deve però interferire in modo negativo con la gestione educativa e la relativa evolu-

zione socio-culturale che lo sport può e deve stimolare; anzi, dovrebbe garantire il sostegno economico e finanziario affinché ciò avvenga.

Lo Sport ha avuto, infatti, la capacità di evolversi in linea con le nuove esigenze sociali ed economiche globali in modo da risultare una risorsa sulla quale sarebbe opportuno investire per garantire uno sviluppo socio-economico sostenibile nel lungo periodo.

A tal proposito, è opportuno sottolineare la necessità di gestire questa risorsa in un'ottica manageriale attraverso processi operativi e decisionali basati sui criteri di efficienza ed efficacia in grado di coesistere in modo sinergico con i valori educativi e sociali dello sport. Diviene indispensabile individuare figure professionali in grado di favorire tale approccio gestionale come ad esempio l'educatore sportivo, che attraverso un approccio manageriale dello sport incentrato sui valori educativi e culturali contribuisce a perseguire un beneficio sociale ed economico sostenibile nel tempo.

Riferimenti Bibliografici

- Altavilla, G., Tafuri, D., Raiola, G. (2014). Some aspects on teaching and learning by physical activity. *Sport Science*, 7 (1), pp. 7-9.
- Cherubini, S. (2001). *Il marketing sportivo. Analisi, strategie, strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Cherubini, S. (2015). *Marketing e management dello sport. Analisi, strategie, azioni: Analisi, strategie, azioni* (Vol. 844). Milano: Franco Angeli.
- Di Palma, D. (2014). *L'impatto economico dello sport in Italia. Una risorsa su cui investire per risollevere l'economia Italiana*. In: Vito, G. (a cura di). *Le nuove frontiere del business sportivo. Implicazioni economiche e manageriali*. Brescia: Cavinato Editore International. 53-106.
- Di Palma, D., Ascione, A., & Peluso Cassese, F. (2017). Gestire lo sport per uno sviluppo educativo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*.
- Di Palma, D. and Tafuri, D. (2016). Special needs and inclusion in sport management: a specific literature review. *Sport Science*, 9(2), 24-31.
- European Commission. (2007). *White paper on sport*. Brussels.
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona* (Vol. 3). Morlacchi Editore.
- Holt, N. L. (2016). *Positive youth development through sport*. Routledge
- Houlihan, B., & Malcolm, D. (2015). *Sport and society: a student introduction*. Sage.
- Hoye, R., Smith, A. C., Nicholson, M., & Stewart, B. (2015). *Sport management: principles and applications*. Routledge.
- Isidori, E. (2012). *Filosofia dell'educazione sportiva: dalla teoria alla prassi*. Edizioni Nuova Cultura.
- Isidori, E., & Fraile, A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico riflessivo*. Roma: Aracne.
- Jones, R. (2006). The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching. *International journal of sports science and coaching*, 1(4), 405-412.
- Light, R., & Dixon, M. A. (2007). Contemporary developments in sport pedagogy and their implications for sport management education. *Sport Management Review*, 10(2), 159-175.
- Madella, A. (2010). *Sociologia dello sport*. A cura di Simone Di Gennaro. Roma: Edizioni SdS.
- Mari, G. (2007). Sport e educazione. *PEDAGOGIA E VITA*, 65 (3-4), 154-175.
- Peluso Cassese, F., Torregiani, G., & Bonfiglio, L. (2017). Il ruolo del corpo nella didattica: Riflessioni scientifiche ed aree di applicazione. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 325-338.
- Perrotta, F., & Giulianelli, A. (2005). La valenza psicologica dell'educatore sportivo per soggetti in età evolutiva.
- Porro, N. (1999). Sport per tutti nella società del nuovo Welfare. *Qualità Equità*, 13, 109-126.

- Porro, N. (2006). *L'attore sportivo: azione collettiva, sport e cittadinanza*. Bari: La Meridiana.
- Prunesti, A. (2008). *Comunicazione e marketing delle imprese sportive*. Milano: Franco Angeli.
- Raiola, G., Altavilla, G., Tafuri, D., Lipoma, M. (2016). Analysis of learning a basketball shot. *Journal of Physical Education and Sport*, 16 (1), 1, 3-7.
- Raiola, G., Tafuri, D. (2015). Teaching method of physical education and sports by prescriptive or heuristic learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10 (Special issue), S377-S384.
- Russo, P. (2004). *Sport e società*. Roma: Carocci Editore.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo: attività sportive e forme intellettive*. Guida Editori.
- Tafuri, D., Di Palma, D., Ascione, A. & Peluso Cassese, F. (2017). The educational contribution of sport for the formation of the disabled. *Formazione & Insegnamento XV – 3 – 2017*.
- Ulivieri, S., Cambi, F., & Orefice, P. (2008). La funzione dell'educatore motorio sportivo in ambito socio-educativo. *Cultura e professionalità educative nella società complessa*.
- Zagnoli, P., & Radicchi E. (2006). *Sport Marketing*. Milano: Franco Angeli.



Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI).
Definire possibili traiettorie apprenditive di tipo informale,
a partire dalle competenze metacognitive, per generare talento

**The Metacognitive Awareness Inventory (MAI).
Defining informal trajectories, from metacognitive skills,
to generate talent**

Claudio Pignalberi
Università degli Studi Roma Tre
claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper intends to present some research reflections and considerations about value that the subject attributes to its metacognitive capacity in formal, non-formal and informal contexts. Recent studies show that the best “learning trajectory” solves itself in the ability to reflect critically on the nature of the skills learned and on the attitude to think new styles and recognition methods of their own talent. Can metacognitive competence then justify this talented capability? Through which instruments? Can the informal context really re-discover itself as explorative land of new knowledge?

Il contributo intende presentare alcune riflessioni e considerazioni di ricerca circa il valore che il soggetto attribuisce alla propria capacità metacognitiva nei contesti formali, non formali e informali. Studi recenti dimostrano, infatti, che la migliore “traiettoria di apprendimento” si risolve nella capacità di riflettere criticamente sulla natura delle competenze apprese e sull’attitudine di pensare a nuovi stili e metodi di riconoscimento del proprio talento. La competenza metacognitiva può legittimare allora questa capacitazione talentuosa? Attraverso quali strumenti? Il contesto informale può realmente riscoprirsi terreno esplorativo di nuovi saperi?

KEYWORDS

Digital environments, Social practices, Informal learning, Agency, Metacognitive skill.
Ambienti digitali, Pratiche sociali, Apprendimento informale, Agency, Competenza metacognitiva.

1. Le “architetture” degli apprendimenti: una premessa

In un volume edito nel 2006, Wenger anticipava in una frase la situazione di cui si dibatte molto in questi mesi: il riconoscimento del diritto dell'apprendimento come motore propulsore per lo sviluppo di competenze talentuose del soggetto. In particolare, rivendicava il fatto che «ci sono pochi compiti più urgenti che quello di progettare infrastrutture che promuovano l'apprendimento. Coloro i quali saranno in grado di comprendere il “carattere informale” ma anche strutturato, esperienziale ma anche sociale dell'apprendimento – e saranno in grado di tradurre le proprie idee in progetti al servizio dell'apprendimento – saranno gli architetti del nostro domani» (p. 225).

La possibilità di indagare i processi di apprendimento e la costruzione di conoscenze attraverso la comprensione dei significati che i soggetti acquisiscono nel corso delle proprie esperienze implica, difatti, di comprendere il fenomeno oggetto del presente contributo attraverso le “riflessioni soggettive” da parte di coloro che ne sono i diretti protagonisti. Le concezioni e le riflessioni sul tema hanno riconosciuto che l'apprendimento si possa realizzare in una pluralità di situazioni e contesti attraverso processi non solo mnemonici, ma anche riflessivi/situati e trasformativi, non solo nelle sedi e organizzazioni formali finalizzate all'istruzione e alla formazione, ma anche in tutti i contesti non formali (come l'organizzazione professionale di appartenenza, il contesto sociale e familiare), e informali. È opinione comune che per favorire un atteggiamento introspectivo che permetta di giungere alla consapevolezza degli apprendimenti sia espliciti che impliciti, la riflessione sulle esperienze e sulle azioni può essere affrontata in modi e tempi diversi e ogni metodo non può essere ritenuto assoluto ed esatto: può essere conversazionale, narrativo, osservativo, può essere individuale o collettivo, può essere svolto in uno o più momenti. Per questi motivi, l'apprendimento può essere immaginato e raffigurato come un'“architettura” composta da un reticolo di legami che difficilmente possono essere separati, o meglio se soltanto un legame viene a perdere il suo valore anche il reticolo perderà la sua importanza.

Perché parlare di architettura? E soprattutto che legame può sussistere tra architettura e pedagogia?

Le origini del concetto risalgono a Marco Vetrurio Pollione che scrisse intorno al 15 secolo a.c. l'opera “*De architectura*”, unico riferimento teorico per la cultura occidentale. Vetrurio considera l'architettura come *natura*, a ragion del fatto che gli edifici vengono progettati se armoniosamente si collocano nell'ambiente, e come *scienza*, in quanto contiene al suo interno tutte le altre forme di conoscenza (geometria, matematica, teologia, astronomia, fino a presentare significati comuni con la pedagogia). Architettura e pedagogia presentano, dunque, tratti comuni in riferimento alla loro possibile valenza formativa: la pedagogia per il suo stesso statuto epistemologico e l'architettura per definizione e collocazione antropologica nella costruzione di una identità collettiva e storica. L'architettura si manifesta in forme che lasciano segni e tracce visibili, si esprime nella bellezza dei paesaggi, progetta strutture/edifici per essere abitabili. Dall'altro lato, la pedagogia configura significativamente delle realtà, collega e contrappone variabili molteplici (cognitive, metacognitive, critiche, emotive, ecc.), che concorrono a definire le pratiche, le azioni e le esperienze finalizzate alla formazione del soggetto in quanto protagonista assoluto e unico dell'apprendimento.

Come scrisse Vetrurio nel Libro 1, capitolo 3, parte 1.2 «*Haec autem ita fieri debent, ut habeatur ratio firmitatis, utilitatis, venustatis*», e tradotto in italiano «In tutte queste cose che si hanno da fare devesi avere per scopo la solidità, l'utilità,

e la bellezza», così gli studi in materia tendono a validare la “sostenibilità dell’architettura degli apprendimenti” a partire da una scelta condivisa del metodo, da una linea metodologica da seguire, dall’intervento formativo che si intende attuare. L’architettura, in sintesi, rappresenta l’insieme delle conoscenze coltivate, delle esperienze vissute nei diversi contesti attraverso le quali il soggetto può costruire una propria identità, o meglio *la competenza talentuosa*.

2. Il contesto attuale: dagli studi in letteratura alle indagini OCSE

Mai, come in questi ultimi anni, si è vista radicare una mole non indifferente di studi e ricerche sul tema dell’apprendimento, e sulle possibili ricadute a livello formativo per il soggetto in grado di maturare la propria competenza agentiva per distinguersi, prevalere, affermarsi nel contesto attuale. Un contesto che vede l’affermarsi in maniera impetuosa di nuovi fenomeni sociali, come la digital transformation e l’industria 4.0, che si avvalgono delle tecnologie più innovative per promuovere figure, percorsi, processi e pratiche lavorative/formative “cariche di talento”. In letteratura, il tema del rapporto fra apprendimento, talento e competenze è stato ampiamente trattato da pedagogisti classici come Dewey (1938), che ha sottolineato in particolare il valore dell’esperienza nelle diverse fasi di vita del soggetto per la definizione di un proprio “esserci nel mondo”, oppure nelle riflessioni in merito alla tesi dello sviluppo prossimale di Vygotskij (1992), e quindi la necessità di tracciare dei percorsi partecipativi in cui il soggetto, autonomamente o con il supporto del gruppo, definisce un set di competenze necessarie per far fronte ai problemi quotidiani, fino a Gardner (2006) il quale sostiene che la migliore forma di talento è quella che parte dall’educazione e dallo sviluppo della mente. Altrettanto rilevanti sono le direzioni di ricerca più recenti che aiutano a fornire ulteriori “significazioni” allo scenario attuale: i nuovi paradigmi della ricerca pedagogica nel passaggio dall’educazione alla formazione intesa come scienza (Margiotta 2015), la formazione dei talenti come orizzonte critico per la ricerca pedagogica nell’ambito più specifico della scuola (Baldacci 2014; Malavasi 2017), la competenza talentuosa nella prospettiva del *learnfare* (Alessandrini 2017; Costa 2016), fino ad un’analisi dell’apprendimento nella prospettiva della trasformatività (Mezirow 2003) e della formatività (Ellerani 2013).

Dal lato delle raccomandazioni europee, la questione degli apprendimenti è stata ampiamente dibattuta a partire dalle Conclusioni di Riga del giugno 2015 fino alla recente strategia per le competenze pubblicata dall’OECD (2017). Per quanto riguarda la prima, sono stati definiti cinque obiettivi per migliorare le competenze di agency del soggetto nel mercato del lavoro e nella società; nello specifico, il terzo obiettivo rivendica proprio la «necessità di migliorare l’accesso all’IFP e alle qualifiche [...] convalidando l’apprendimento non formale e informale» (p. 33), e quindi un apprendimento che si indentifica nel fare, nell’esperienza, nella riflessione (*learning by doing, learning by experience, learning by reflection*). E qui si colloca la *dimensione informale* in quanto valorizza pienamente il corpo di conoscenze che il soggetto ha acquisito nelle molteplici esperienze maturate in contesti diversi, *in primis lo studio*. La stessa dimensione è ravvisabile nel rapporto dell’OECD, il quale ha delineato dieci sfide affinché il nostro paese possa definire una strategia di sviluppo delle competenze che aiutino il soggetto ad “adattarsi” alle mutevoli situazioni della società attuale. L’OECD fotografa una situazione in cui il 6% dei soggetti lavoratori non possiede le competenze richieste per svolgere una mansione, il 21% possiede una qualifica inferiore rispetto al ruolo richiesto e si registrano anche casi in cui il lavorator-

re possiede delle competenze superiori al compito assegnato (11,7%) oppure sovra-qualificate (18%). Il dato che però richiede interventi tempestivi riguarda quel 35% composto da chi lavora in settori non perfettamente correlati al percorso di studi. Una delle sfide urgenti è lo sviluppo di “competenze rilevanti”, ovvero fornire ai giovani le competenze necessarie per continuare a studiare e per la vita, per aumentare l’accesso all’istruzione terziaria e migliorare la qualità e la pertinenza del proprio ruolo professionale. Al centro deve posizionarsi il soggetto al quale deve essere riconosciuto il diritto all’apprendimento, all’apprendere ad apprendere, a sviluppare quelle capacitazioni che lo aiutino a trovare risposte ai diversi funzionamenti imposti dal contesto, ed in particolare per rafforzare la sua *identità talentuosa*. E prima ancora di domandarsi quali esperienze/conoscenze debbano essere valutate ed anche quali apprendimenti è giusto riconoscere per la definizione del proprio portfolio, è necessario chiedersi quali competenze sono richieste per ridurre il livello di mismatch.

In che modo allora *l’educazione informale* può contribuire a definire possibili traiettorie di apprendimento tali da orientare una migliore consapevolezza al lavoro ed allo studio? Come promuovere *la centralità del soggetto/studente* che apprende a fronte del riconoscimento sempre più pervasivo del ruolo e del contributo *delle pratiche sociali, formative e dei fattori situazionali* nel quadro degli apprendimenti? *Come riuscire a mediare* tra il senso di sé del singolo e gli obiettivi/scopi della/e pratica/che apprenditiva/e? La traiettoria informale che lega l’apprendere ad apprendere è prima di tutto quella di iniziare a pensare ad un nuovo approccio metodologico centrato sulle *competenze metacognitive*, e sulla possibilità per il soggetto di riflettere e di monitorare i propri pensieri e le proprie performance nel corso dello svolgimento di un compito e/o di un’attività (Pignalberi 2017a).

3. L’architettura tra *metacognitive* e *critical skills*

La riflessione sul tema delle competenze sta alimentando un dibattito scientifico rispetto alla sua possibile definizione ed anche per il complesso mosaico di contributi sulla sua natura e principali funzioni. Dal latino *competentia, cum-petere* (chiedere, dirigersi a), la competenza è in senso generale un insieme di attribuzioni inerenti una mansione o un compito, la piena capacità di orientarsi in determinati campi, nonché la quantità di potere di azione propria di una singola persona. *L’aggettivo competente* descrive chi è capace di compiere una data attività e/o svolgere un dato compito, mentre il *verbo competere* vuol dire sia gareggiare, concorrere, misurarsi, sia dirigersi insieme verso qualcosa, incontrarsi e sapersi applicare ed usare in situazione.

La visione comune al concetto di competenza per i massimi teorizzatori dell’argomento (Alessandrini 2016; Butera, Donati e Cesaria 1997; Cambi 2004; Morin 2001; Ryken e Salganik 2007) è il superamento della classica traduzione della stessa in mansione, ruolo, qualifica e professione, per identificare invece un concetto meno astratto che permette un’analisi più specifica ed orientata a rafforzare la distintività talentuosa del soggetto a partire dalla *qualità della prestazione*. Da un lato, la visione formativa di Quaglino (2005) per la quale la competenza è «la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità, abilità e doti professionali e personali» (p. 23) e, dall’altro lato, una lettura da un punto di vista organizzativo da parte di Boyatzis (1982) in cui si evince che la competenza è «la caratteristica intrinseca individuale causalmente correlata ad una performance efficace o superiore in una mansione o situazione» (p. 123). Nella prima definizione,

dunque, si richiama il valore attribuito alla *soggettualità*, e quindi ad una competenza che valorizza appieno la dimensione individuale e di auto-consapevolezza del soggetto chiamato a mettere in gioco un insieme di caratteristiche personali distintive in grado di influire sulla qualità del comportamento organizzativo; e, dall'altro, il valore attribuito al *contesto*, ossia alla capacità di interpretare l'ambiente in cui si agisce. Nella seconda definizione, di converso, la coltivazione di una competenza professionale è legata, più che alle acquisizioni realizzate nell'ambito scolastico, a processi di apprendimento informale che si sviluppano in momenti e contesti diversi sia in maniera tacita e procedurale (know-how) sia in un semplice modello di flusso causale (richiamato da Hooghiemstra) basato sull'*intenzione*, che fa leva sulle caratteristiche personali/motivazionali/ immagine di sé, *l'azione*, e quindi sul comportamento, fino all'*esito*, la performance.

A questi si aggiungono alcuni approcci che hanno contribuito a delineare una visione ancor più specifica e comune al concetto: *l'approccio individuale, razionale e cognitivo*. L'approccio individuale enfatizza l'importanza delle caratteristiche personali legate alla motivazione ed alla realizzazione per la riuscita professionale. In questo primo ambito rientrano indubbiamente gli studi di McClelland, secondo cui la performance è dipendente dalla motivazione al compito ed alla realizzazione personale; il modello di Spencer & Spencer (1995) che le distingue in *competenze soglia*, le caratteristiche essenziali e di base (saper leggere e scrivere) necessarie per essere minimamente efficaci, da quelle *distintive*, rappresentate dalle caratteristiche distintive (saper effettuare il calcolo di un algoritmo piuttosto che saper disegnare bene, ad esempio) che fanno emergere il carattere talentuoso del soggetto, nonché rendono la performance efficace e/o superiore. Il secondo approccio, quello razionale, fa riferimento alle *core-competences* aziendali, cioè alle competenze essenziali che un'organizzazione è auspicabile possieda al suo interno per ricoprire una posizione di successo. Esempi classici rimandano anche alla dimensione dell'intelligenza emotiva di Goleman (2013) riconducibile all'insieme di capacità come lo stabilire dei rapporti costruttivi, l'affidarsi all'intuito, il cogliere le correnti emotive che si sviluppano tra le persone, le quali abbinate all'ottimismo, l'adattabilità, lo spirito di iniziativa, costituiscono un nucleo importante a cui attingere per la costruzione della propria capacitazione talentuosa. Altro esempio riguarda invece la dimensione sociale avanzata da Bandura (2000), la capacità del soggetto di saper "leggere l'ambiente" in cui agisce affinché possa mettere in atto comportamenti e performance di successo. Nell'ultimo modello, quello cognitivo, la competenza viene vista come un "sistema di risposta" di una persona rispetto a stimoli provenienti dal contesto di appartenenza. Pellerey (2004) sostiene che analizzando meglio il termine si possono individuare al suo interno «le conoscenze che permettono di comprendere come le cose funzionano, i saper-fare che indicano come farle funzionare e le meta-conoscenze che permettono di gestire le conoscenze» (p. 31) in quanto, come ampiamente trattato da Le Boterf (1997) «essere competenti significa sempre più, nei contesti di lavoro evolutivi, essere capaci di gestire situazioni complesse ed instabili» (p. 18).

Le competenze vengono così concepite come regole interiorizzate – in qualche modo astratte – che hanno una capacità generativa, sono cioè in grado di produrre prestazioni sempre diverse e migliori. Prende rilievo, così, la competenza come un saper apprendere (*la competenza delle competenze*), saper fare, saper essere e saper vivere in un'ottica lifelong. La competenza non può più essere considerata come un comportamento od una prestazione standard, ma è da intendersi come un potenziale di risorse (conoscitive, tecniche, relazionali, emotive ed affettive) multiverso e flessibile in grado di offrire prestazioni in ambiti e

a livelli diversificati. Le competenze, dunque, costituiscono un “insieme”: non una semplice sommatoria o un aggregato di sapere e sapere fare (condizione necessaria ma non sufficiente per determinare la loro efficacia), ma l'organizzazione ed effettiva utilizzazione di alcune delle abilità/capacità di cui si dispone in riferimento ad un compito/prestazione richiesta o alla risoluzione di un problema in rapporto ad una *situazione concreta* ed a un *contesto specifico*. Si traducono sempre in *agency* (perciò sono sempre *finalizzate e contestualizzate*), umane e interpersonali (*legate ad un dimensione prevalentemente soggettiva*), personale/professionale (*alla propria visione di performance*).

Si parla, in sostanza, del rapporto soggetto e competenze metacognitive (*metacognitive skills*) e pensiero critico (*critical skills*).

Elaborata da Flavell in prima istanza nel 1976 e poi ampiamente argomentata tre anni più tardi, la metacognizione viene intesa come “cognizione sulla cognizione (pensiero sul proprio pensiero)” che ha come mission l'individuazione ed analisi dei processi e delle strategie cognitive rese applicabili dal soggetto. Siamo impegnati sul piano metacognitivo, ad esempio, nel momento in cui ci rendiamo conto che incontriamo maggiori difficoltà nell'imparare un determinato concetto piuttosto che un altro. Ciò significa indubbiamente che il cuore del significato di metacognizione sta nel ragionamento, comprensione, problem solving, nella capacità di pianificazione.

L'approccio metacognitivo, dunque, tende a formare la capacità di essere gestori dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con valutazioni e indicazioni operative personali, al fine di: a) stimolare possibili riflessioni sulle modalità con cui si apprende un determinato concetto e/o teoria; b) conoscere e sperimentare strategie per l'apprendimento; c) sviluppare l'autoregolazione e il problem-solving a partire da episodi di vita quotidiana; d) definire possibili modelli di autovalutazione per una migliore consapevolezza di sé. Come anche sostenuto da altri studiosi, la competenza metacognitiva si disegna a partire dalla consapevolezza del soggetto a manifestare la disponibilità ad *apprendere ad apprendere* sia attraverso azioni didattico/formative di supporto alla regolazione delle funzioni cognitive (so quali sono le informazioni più importanti per un apprendimento efficace oppure quando ho terminato un compito mi chiedo se ho imparato tutto quello che potevo imparare) sia azioni di regolazione del comportamento e la gestione delle relazioni (chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa). Nel campo specifico della didattica, coltivare la competenza metacognitiva vuol significare consentire allo studente l'opportunità di imparare ad interpretare, organizzare e strutturare le informazioni e la capacità di riflettere rispetto ad un compito assegnato per divenire sempre più autonomi nell'affrontare situazioni nuove e soprattutto con successo. Per misurare il livello di apprendimento maturato attraverso strategie didattiche opportunamente definite, il MAI “*Metacognitive Awareness Inventory*” elaborato da Schraw & Sperling-Dennison nel 1994 descrive un set di situazioni/comportamenti che mettono lo studente nella condizione di ragionare effettivamente sulle strategie cognitive e di regolazione della conoscenza che vuole utilizzare nell'esecuzione della performance richiesta. Il MAI fornisce, pertanto, un quadro dettagliato di tutte le situazioni cognitive in cui lo studente viene a trovarsi con lo scopo di verificare la capacità progettuale, di pianificazione e di analisi delle informazioni apprese. Consente in sintesi di verificare la posizione che egli assume a fronte dei propri apprendimenti. Per tali ragioni, la competenza metacognitiva può intendersi come *procedurale* e *dichiarativa*. Procedurale perché lo studente dispone di strumenti utili (ad esempio, materiali di riferimento, appunti) per acquisire le informazioni necessarie a sviluppare un ragionamento critico intorno ad un compito che è sta-

to assegnato dal docente. Dichiarativa in quanto sarà in grado di selezionare le informazioni raccolte in situazioni diverse – oppure acquisirne di nuove – tramite “apprendimenti in situazione”. Entrambe, per essere efficaci, devono risultare da una pianificazione basata sull’organizzazione delle informazioni, comprenderne il significato, capire la strategia apprenditiva ritenuta ottimale per affrontare il compito fino alla valutazione dell’agire formativo messo in campo. È indubbio che qualora venga a mancare anche una sola delle dimensioni citate, la capacità metacognitiva perderà la sua rilevanza. Come sostiene Mentkowski (2000), l’interrogativo da cui lo studente dovrebbe partire è il seguente «Che cosa so e come posso fare questo?». La sua proposta si traduce in “modello guida circolare” che unisce i differenti processi implicanti lo sviluppo apprenditivo individuale: riflettere sulle cornici di riferimento, ristrutturare la conoscenza, riconoscere lo schema di azione e infine pensare durante la prestazione. Ciò che emerge in maniera rilevante dal MAI, e dai contributi sulla dimensione metacognitiva, è il tentativo di disegnare una serie di situazioni che consentano allo studente di riflettere dapprima sulla propria capacità di pensiero per poi attivare possibili soluzioni trasformative – nell’ottica delle prospettive di significato – per garantire una “forte possibilità” di coltivazione della propria *performance agentiva*.

In secondo luogo, le *competenze critiche* (o *critical thinking*). Sumner (1940) le definisce come «l’analisi e la valutazione di proposizioni di qualunque tipo, al fine di verificarne la corrispondenza alla realtà; è condizione prima dello sviluppo umano» (p. 632). Come già evidenziato da Dewey, Bateson fino a comprendere studiosi recenti quali Baldacci, la competenza critica rappresenta l’abito mentale – e non solo la capacità – che consente di stemperare i propri pregiudizi per tentare di confrontare obiettivamente punti di vista diversi fino a giungere, nella migliore delle ipotesi, a una sintesi equilibrata. Robert H. Ennis (1996) – uno dei massimi studiosi dell’argomento – sostiene che è possibile costruire delle basi solide per iniziare a sviluppare pensiero critico solo se sussistono tre caratteristiche: *razionalità*, in quanto è basato sulla ragione, sull’utilizzo di analisi e sintesi tipiche del lavoro razionale; *riflessività*, e quindi ai processi cognitivi ed al livello di consapevolezza maturato rispetto all’oggetto di studio; *l’agire*, in quanto il pensiero critico è strategico nel senso che ogni valutazione comporta inferenze che conducono a prendere decisioni rispetto ad uno specifico problema. Il pensiero critico rappresenta, dunque, la possibilità per il soggetto di raggiungere i propri obiettivi e valori, nonché il contesto entro il quale definire nuovi ragionamenti/scelte/strategie che permettono di dare forma alla propria identità personale e professionale. Non si tratta solamente di competenze acquisite tramite il ragionamento logico, ma di un vero e proprio atteggiamento personale di apertura alla ricerca a questo tipo di ragionamento. E, in questo ordine di analisi, il MAI può fornire numerosi spunti e suggerimenti per pianificare interventi mirati a sviluppare questo tipo di competenze: a) stimolando lo studente ad una riflessione critica rispetto agli apprendimenti acquisiti; b) consentendo la ripensabilità e la definizione di nuove “traiettorie per l’apprendimento”; c) acquisendo ed interpretando in maniera critica l’informazione ricevuta nei diversi contesti (formali, informali e non formali) e con il supporto di strumenti (tecnologici, comunicativi); d) individuando e raffigurando i collegamenti e le relazioni tra fenomeni, eventi e concetti appartenenti a diversi ambiti disciplinari con l’obiettivo di rilevare la natura sistemica, le analogie e differenze; e) la *sensibilizzazione al contesto*, ovvero la capacità di collocare concetti, situazioni ed eventi nel contesto affinché si renda possibile scorgerne il significato; f) l’autocorrezione, intesa come capacità metacognitiva che stimola azioni riflessive sui propri processi mentali al fine di progettare specifiche linee di correzione e di valutazione. Il *core* ri-

siede, quindi, nella capacità di orientare il pensiero degli studenti ad un lavoro riflessivo rispetto al significato delle agency messe in campo affinché possano avere chiaro e ben definito il quadro (personale e professionale) attraverso cui rendere distinguibile il proprio talento. Considerata la complessità delle definizioni, il rapporto tra competenza metacognitiva e critica appare invece chiara in virtù della loro forte connessione. Se per sviluppare competenze metacognitive si invita ad adottare un approccio legato alla ricognizione/pianificazione e valutazione delle strategie da utilizzare in funzione di un compito assegnato, parimenti è fondamentale educare a forme di ragionamento critico che consentano di elaborare il compito senza commettere errori attraverso le strategie/metodi/attività messe in campo. Ma, per poter operare un ragionamento, è importante capire ed analizzare criticamente le diverse parti argomentative del compito e, allo stesso tempo, essere in grado di monitorare tutte le fasi e le attività previste, e quindi attivare la metacognizione. Ed è qui che prende forma la *traiettorie informale* nell'architettura degli apprendimenti.

4. La ricerca: *definire traiettorie informali, competenze metacognitive e apprendimento*

La ricerca da poco conclusa è stata parte integrante di un progetto di dottorato sul tema dell'incidenza degli apprendimenti degli studenti coinvolti in un percorso di studio universitario nell'ambito della filiera educativo-formativa. Il campione è stato rappresentativo di 100 studenti che si trovavano in una posizione regolare nel percorso di studio e avevano una comprovata conoscenza dell'argomento oggetto della ricerca.

Il progetto ha inteso verificare se l'utilizzo di traiettorie informali nei corsi di didattica universitaria consentono di migliorare il processo di apprendimento e allo stesso tempo lo sviluppo di competenze nell'ottica metacognitiva secondo il modello della conoscenza e cognizione (che può essere dichiarativa e procedurale) e della regolazione della cognizione (la pianificazione, l'organizzazione delle informazioni, la comprensione e il monitoraggio, le strategie e la valutazione).

Al fine di poter verificare il livello di capacità di autoregolarsi nello studio e quindi l'intenzionalità nell'apprendere si è fatto ricorso all'approccio metodologico del MAI – *Metacognitive Awareness Inventory*. La scelta è ricaduta nel tentativo di monitorare la *metacognition* – letteralmente *metacognizione* – nel senso di facilitare la consapevolezza e il monitoraggio dei propri pensieri e le prestazioni scelte nel momento in cui si è chiamati a svolgere un compito o una determinata attività. È interessante analizzare, dunque, i principali "attrezzi" che dimostrano l'incisività nelle operazioni di investimento della didattica nelle dinamiche apprenditive di tipo informale.

Primo attrezzo: *far leva sulle competenze*. In questo primo ambito, si è voluto capire in che misura l'articolazione del Corso di Laurea consenta agli studenti di sviluppare e potenziare, tramite gli insegnamenti disciplinari e le altre attività formative, il bagaglio delle competenze e, in particolare, riflettere efficacemente sul proprio modo di affrontare il percorso di studio dal punto di vista organizzativo, cognitivo, emozionale e motivazionale al fine di regolare il proprio comportamento nell'apprendimento. Le risposdenze riflettono un esito decisamente positivo con un valore standard che varia di poco più di un'unità passando dal ,672 per la capacità di risolvere i problemi al valore massimo del ,626 per la capacità di lavorare in gruppo e la formulazione di una capacità critica, ossia di sapersi co-

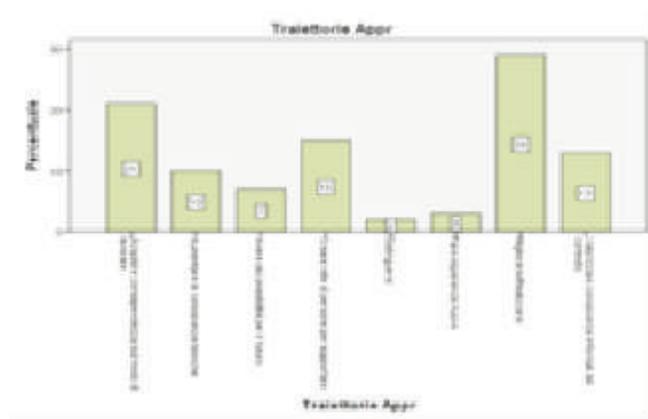
ordinare e al contempo rispettare le altre persone e di condividere opinioni/pensieri (le cui risposdenze sono state le seguenti: 13%, 59%, 28%). In questo modo si conferma quanto per la popolazione degli studenti la capacità di lavorare in gruppo possa rivelarsi significativa perché consente di costruire un quadro critico in grado di leggere l'esperienza, di interpretarla, di re-interpretarla e di proiettarla verso nuovi orizzonti progettuali; una capacità che, a sua volta, si fonda sulla metacompetenza di apprendere ad apprendere durante tutto il corso della vita (tav. 1).

In ogni contesto formativo o professionale, infatti, la capacità di esprimere in modo chiaro e preciso i propri pensieri, gli stati d'animo, le conoscenze, costituiscono una risorsa necessaria per la realizzazione personale del soggetto e per lo sviluppo di relazioni sociali fondate sulla "trasparenza" e l'"accettazione reciproca". La traiettoria informale si traduce, allora, nei termini di *interazione* e *relazione*.

Secondo attrezzo: *l'architettura degli apprendimenti*. La principale traiettoria di apprendimento che emerge è innanzitutto quella di far frutto delle possibili traiettorie e confini necessari per migliorarsi e realizzarsi nel campo personale e professionale (29%), ed anche per acquisire consapevolezza e padroneggiare i principali strumenti di lavoro (21%) e – allo stesso tempo – facilitare processi di interazione sociale con il gruppo di pari che possa supportarlo laddove venga ritenuto necessario (15%) (tav. 2).

Competenze	N	Minimo	Massimo	Media	Dev. std.
Risolvere problemi	100	1	4	2,82	,672
Analizzare/Sint. Infor.	100	1	4	3,10	,644
Formulare giudizi	100	2	4	3,15	,626
Comunicare	100	1	4	3,13	,677
Apprendere	100	1	4	3,13	,677
Lavorare in gruppo	100	1	4	2,98	,752
Intraprendente	100	1	4	2,93	,742
Organizzare/Pianificare	100	1	4	3,03	,703

Tav. 1: Le competenze. Fonte: Elaborazione personale



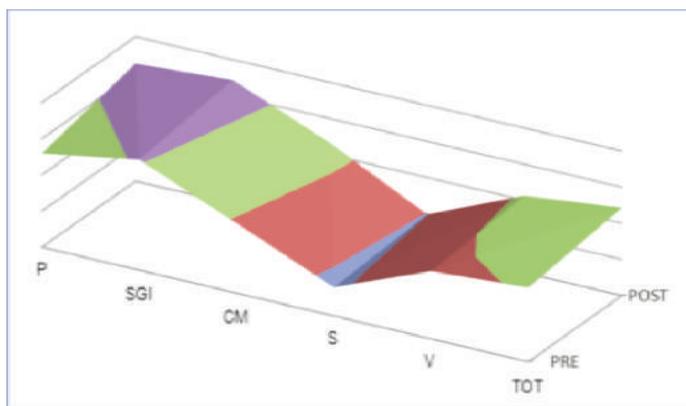
Tav. 2: Le traiettorie di apprendimento. Fonte: Elaborazione personale

L'architettura si compone, dunque, di nuovi percorsi di integrazione tra formale, informale e non formale (Pignalberi 2017b). È indubbio che nella dimensione formale, l'ambito didattico favorisce la riduzione di irrisoltezze e carenze, la costruzione di un bagaglio conoscitivo per orientare le scelte professionali e altrettanti contenitori di "significati" per l'esperienza personale seppur, di contro, si registrano occasioni inesistenti di innovazione didattica e una scarsa possibilità di coltivazione delle competenze digitali. Nel non formale, invece, lo studente investe nell'agency per lo svolgimento di un compito, ha la possibilità di "testare con mano" e di fornire un "taglio più pratico" alle competenze professionali al fine di una migliore performance lavorativa, anche se si riscontrano rare esperienze significative di apprendimento collaborativo in gruppo. La dimensione informale ci informa che l'apprendere si traduce in una traiettoria che favorisce le modifiche/correzioni di un compito, la possibilità di confronto dei saperi legati allo studio e al lavoro, la possibilità di essere coinvolti in un'impresa comune in comunità di pratica ma, allo stesso tempo, le occasioni di studio rimangono prevalentemente individuali così come le situazioni lavorative in cui prevale una dinamica di tipo competitiva. In questo secondo vettore, la traiettoria informale (sig. ,002) si traduce nella proposta didattica di nuovi stimoli/situazioni che *facilitano lo sviluppo del pensiero critico e metacognitivo*.

Terzo attrezzo: *la conoscenza e cognizione*. Trattasi della capacità del soggetto di saper utilizzare le informazioni di cui dispone per lo svolgimento di un compito o di una attività, per risolvere un problema, e così via. La traiettoria informale si registra nell'ambito delle condizioni della conoscenza con un valore pari al 13,15%. In ambito didattico, ad esempio, è importante che il docente, nella fase di pianificazione delle attività, faccia ricorso a strumenti/metodi utili a tracciare una linea metodologica che consenta allo studente la "libertà" di rendere spendibile le competenze pregresse, di condividerle con gli altri componenti del gruppo, di fare team. La conoscenza e cognizione, pertanto, fornisce elementi utili per la definizione di nuove competenze talentuose; nello specifico: a) lo studente sostiene che l'apprendere un argomento è correlato con quanto già si conosce (10,7%), b) riflette sul come e sul perché far ricorso ai processi apprenditivi (11,8%) e, c) si chiede se tutto quello che si è imparato è tutto quello che si poteva imparare (13,08%).

Quarto attrezzo: *regolazione e cognizione*. Le capacità richieste allo studente riguardano, in questo caso, un compito di responsabilizzazione e responsabilizzante del processo di generazione della conoscenza. È uno studente che stabilisce una tempistica precisa prima di svolgere un compito (34,9%), stabilisce degli obiettivi specifici (28,5%), si pone delle domande riguardo il materiale che ha a disposizione (24,95%) e pianifica il tempo in modo da riuscire a raggiungere gli obiettivi posti (25%). Si indaga, pertanto, il modo in cui le competenze e le pratiche in atto contribuiscano a rendere efficace l'informazione elaborata.

Gli attrezzi nella composizione dell'architettura. La traiettoria informale nella dimensione metacognitiva ci informa che questo tipo di apprendimenti ha sviluppato principalmente il lato critico e logico-riflessivo dei soggetti rispondenti affinché si possa promuovere un processo di maturazione interno ed autonomo. La piena partecipazione alla vita universitaria, la definizione del ruolo personale e professionale, la condivisione delle esperienze vissute in contesti diversi e multiformi, sembrano rappresentare pertanto l'esito di una possibile storia di apprendimento, e mostra le opportunità e i vincoli legati alla scelta di un approccio formativo diretto a sostenere la popolazione studentesca nell'assunzione – per il tramite di stimoli e della motivazione – di azioni trasformative e di sviluppo delle capacità metacognitive nel modello situato dell'apprendere (così come evidenziato in viola nella tav. 3).



Tav. 3: La tavola del MAI. Fonte: Elaborazione personale

L'architettura degli apprendimenti necessita di disegnare possibili traiettorie che orientino l'apprendere ad apprendere del soggetto per poi individuare ulteriori direzioni in cui sviluppare la metacognizione. In primo luogo, la *traiettoria di apprendimento* agevola i soggetti nel pieno esercizio delle loro capacità in tutti gli ambiti della vita quotidiana; secondo poi, la *direzione metacognitiva* facilita il processo di apprendimento in cui è coinvolto lo studente tenendo conto altresì dei molteplici significati appresi nei diversi contesti con il supporto di mezzi, strumenti, artefatti; e per il docente la possibilità invece di ripensare – e riflettere – la propria pratica didattica e/o formativa. La *capacità metacognitiva*, pertanto, si sviluppa ed agisce a partire dalle situazioni ed esperienze informali in cui gli studenti sono coinvolti.

Conclusioni in sintesi

Una delle direzioni intraprese in questa ricerca è quella di indirizzare lo studente, e tutto il personale coinvolto nel settore formativo, verso nuove "traiettorie condivise di apprendimento" basate sul valore metacognitivo e critico. Ciò si ricollega indubbiamente alle più recenti ipotesi di ricerca avanzate da studiosi ed esperti in materia: dalla visione delle comunità di pratica, della pratica riflessiva e trasformativa nella direzione del lavoro, ed in particolare per trovare una risposta al fenomeno dell'apprendere che sempre più sta caratterizzando ogni qualsivoglia aspetto della vita del soggetto. Sono concordi anche nel sostenere che la conoscenza si costruisce secondo percorsi di tipo reticolare: per ogni singola unità informativa è doveroso cercare un posto nella propria mappa mentale in modo tale che essa si colleghi ad altri nodi della nostra rete conoscitiva. La metacognizione è lo strumento che ognuno può avere a disposizione per conoscere le modalità con cui vengono trattate le informazioni ed il modo attraverso il quale si rende possibile la costruzione del significato sotteso alle stesse informazioni acquisite. È la competenza che ci permette di conoscere le strategie che si utilizzano per imparare e controllare se la nuova unità di apprendimento si colloca perfettamente all'interno degli schemi mentali.

Il Metacognitive Awareness Inventory ha, quindi, una forte valenza sia didattica che formativa in quanto permette al discente l'autocontrollo cognitivo e la partecipazione attiva e personale all'acquisizione delle proprie conoscenze,

consentendo di scegliere le strategie più opportune, sollecitando e sostenendo la riflessione sulle proprie modalità di lavoro e sui propri stili cognitivi. Si possono usare schemi, tabelle di controllo, ma anche i supporti di lavoro virtuali in ambienti specificatamente online. È uno strumento di cui anche il docente, nel momento in cui pianifica un'attività didattica, deve tener conto per evidenziare i nodi fondamentali e le strutture principali della propria disciplina o per visualizzare i concetti chiave di un certo argomento, per rappresentare le relazioni all'interno del gruppo classe, e così via.

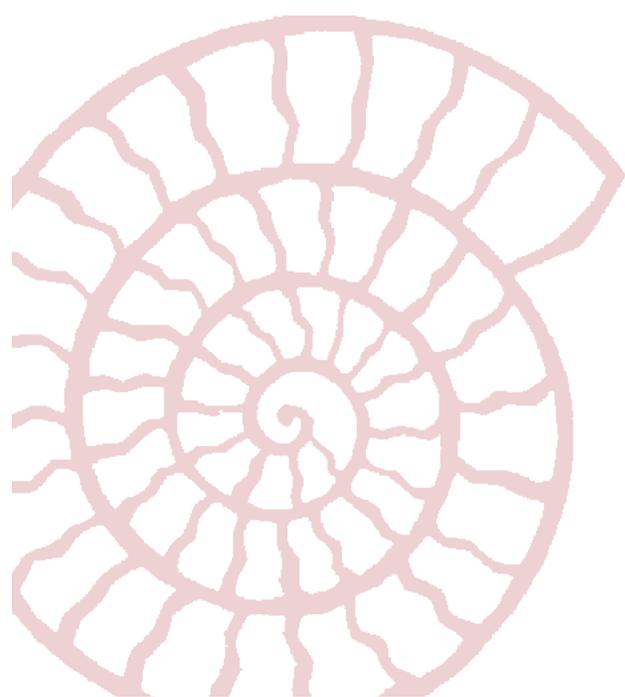
Anche le questioni sollevate dal Cedefop nel rapporto del 2017 sottolineano la necessità di percorrere questa direzione ed elenca una serie di fattori che sappiano da un lato stimolare nel soggetto la capacità di apprendere di fronte a contesti, ambiti ed opportunità di apprendimento e, dall'altro lato, sottolineano l'urgenza di definire nuove politiche di riconoscimento e di validazione. Politiche che però tengano conto sia della misurazione degli apprendimenti nei contesti formali, informali e non formali sia la possibilità di utilizzare linguaggi e dispositivi metodologici comuni, come ad esempio il MAI, centrati sulla dimensione metacognitiva e critica.

Su questo piano diviene fondamentale sviluppare una traiettoria che recuperi la prospettiva di una comunità che sappia prendersi cura delle persone (in modo particolare i giovani) e che punti allo sviluppo di processi di orientamento attivo per l'innalzamento della condizione di benessere. In questo ambito di riflessione risiede, appunto, *la dimensione informale dell'apprendere nell'ottica metacognitiva*.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. United States: Wiley.
- Butera, F., Donati, E., Cesaria, R. (1997). *I lavoratori della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cedefop (2017). *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2017 update of the European inventory on validation*. Luxembourg.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2013). *Il ciclo del valore. Innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18, 2-3.
- European Commission (2015). *Nuove priorità per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione*. Brussels.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed). *The nature of intelligence*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind. The selected works of Howard Gardner*. New York: Routledge.
- Goleman, D. (2013). *Leadership emotiva. Una nuova intelligenza per guidarci oltre la crisi*. BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.

- Le Boterf, G. (1997). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris.
- Malavasi, P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mentkowsky, M. (2000). *Learning that Lasts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE, Italia 2017*. Sintesi del rapporto.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Pignalberi, C. (2017a). La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare "possibili" traiettorie nella direzione del lavoro. *Metis*, VII, 1.
- Pignalberi, C. (2017b). Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro. In G. Alessandrini (Ed.). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Quaglino, G.P. (2005). *Fare Formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ryken, D. S., Salganik, L. H. (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Schraw, G., Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-70.
- Spencer, L. M., Spencer, S.M. (1995). *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Sumner, W. G. (1940). *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. New York: Ginn and Co.
- Vetruvio Pollione, M. (1829). *De Architectura*. Libro 1, capitolo 3, parte 1.2.
- Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Universitaria Barbera.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.





La valorizzazione del talento nelle imprese, tra innovazione delle forme organizzative del lavoro e dei modelli di apprendimento

The enhancement of talent in companies, between innovation of organizational forms of work and learning models

Pierluigi Richini
Istituto Quadrifor
p.richini@quadrifor.it

ABSTRACT

The present contribution takes into consideration a specific aspect of learning in the workplace, with regard to the close interaction between skills development, talent valorisation, flexibility of organizational forms and methods of work governance. The transformations taking place in the productive world require a different consideration of management practices for which, at present, the preconditions are recognized, together with several experiences of revision of the forms of work organization. This implies an overall review of the business strategies, with particular reference to the models of human resources development, able to take into account the new complexities that the transformation poses, not only in terms of production practices but also new social issues and the new relationship between human prerogatives and technology.

Il presente contributo prende in considerazione uno specifico aspetto dell'apprendimento nei luoghi di lavoro, relativamente alla stretta interazione che intercorre tra sviluppo delle competenze, valorizzazione del talento, flessibilizzazione delle forme organizzative e modalità di governo del lavoro. Le trasformazioni in atto nel mondo produttivo richiedono una lettura diversa delle pratiche di management per le quali si ravvisano, allo stato attuale, le precondizioni, unitamente a numerose esperienze di revisione delle forme di organizzazione del lavoro. Ciò implica una riconfigurazione complessiva delle strategie di impresa, con particolare riferimento ai modelli di sviluppo delle risorse umane, capace di tenere conto delle nuove complessità che la trasformazione pone, non solo sul piano delle pratiche produttive ma anche delle nuove istanze sociali e della nuova relazione tra prerogative umane e tecnologia.

KEYWORDS

Work-based learning, Digital Competence, Management, Learning Organisation, Smart Workplace.

Apprendimento basato sul lavoro, Competenza digitale, Management, Organizzazione che apprende, Smart Workplace.

1. Nodi dell'apprendimento nei contesti lavorativi in corso di trasformazione

L'attenzione al tema del talento nelle organizzazioni produttive ha recentemente acquisito un nuovo impulso alla luce dell'accelerazione delle dinamiche di competizione delle imprese e dei nuovi scenari di trasformazione tecnologica e dei modelli di business. A ciò va a sommarsi una maggiore e più complessa articolazione della forza lavoro, contrassegnata dalla compresenza di differenti coorti generazionali.

Differentemente che in altri Paesi competitor, in cui il ricambio generazionale sta avvenendo con rapidità e dimensioni significative, in Italia il dibattito sulla relazione tra sviluppo dei talenti e nuove generazioni è ancora agli albori, quale riflesso del più generale andamento demografico e delle modifiche al sistema previdenziale che hanno prolungato i tempi di permanenza al lavoro¹. Nel campo della formazione continua, la ricerca scientifica sulle nuove generazioni e sui relativi stili di apprendimento risente soprattutto di una ampia disponibilità di studi e indagini realizzati prevalentemente oltreoceano e in oriente, con rare e insufficienti opportunità di localizzazione ai contesti nazionali europei. Ciò pone dei limiti in virtù della natura relazionale e sociale delle coorti generazionali, ovvero delle differenze culturali e identitarie tra i Paesi².

È possibile comunque osservare una rinnovata enfasi sulla necessità di garantire un ottimale bilanciamento tra gestione del cambiamento e creazione di nuove forme di *engagement*, leadership e apprendimento, con particolare riferimento al tema dell'intergenerazionalità in ragione di una relazione tra rapidità dei processi di innovazione e trasformazione e differenti livelli di accettazione del cambiamento.

Tale relazione non sembra mostrare un carattere lineare e univoco, data la concomitanza di più fattori. Ad esempio, la ricerca "Smart & Well" realizzata da Doxa nel gennaio dell'anno in corso sugli atteggiamenti nei confronti dell'adozione di forme di Smart working evidenzia la presenza di differenti cluster ("Resistenti", "Dubbiosi", "Favorevoli" e "Convinti"), dipendenti dall'età, così come dal genere, dal livello di scolarizzazione e dalla posizione occupata, dalla localizzazione geografica del posto di lavoro e dalla dimensione dell'impresa, con esiti non intuitivi³.

- 1 In Italia i Millennial, ovvero i nati tra il 1981 e il 2000, sono stati stimati dall'Istat nel 2015 in termini di 8,7 milioni (circa il 12% della popolazione); negli USA sono circa 80 milioni (25%) e in Cina 415 milioni (circa il 31%). Negli USA ogni giorno circa 10 mila baby boomer si pensionano, tendenza che si prevede rimarrà stabile nel prossimo decennio; poco meno della metà degli occupati con funzione di supervisione e gestione usciranno dal mercato del lavoro nel breve periodo; i Millennial, che rappresentano oggi la più ampia porzione della forza lavoro statunitense, supereranno la metà degli occupati nel 2020 (Barbuto Jr., Gottfredson, 2016).
- 2 Si prenda ad esempio la differenza nei vissuti identitari tra Millennial italiani e cinesi. Secondo l'Istat i Millennial sono la generazione dell'euro e della cittadinanza europea, ma anche quella che sta pagando più di ogni altra le conseguenze economiche e sociali della crisi (Istat, 2016). I Millennial cinesi hanno visto il loro paese uscire dalla povertà a un ritmo e dimensioni senza pari nella storia umana. Nel 1990, il sistema educativo cinese si è allontanato da tematiche incentrate sul comunismo di matrice maoista per concentrarsi sui risultati storici della Cina. Questo nuovo approccio, abbinato al recente sviluppo economico e culturale del loro paese, "ha dato loro molto di cui sentirsi orgogliosi" (Fung Business Intelligence, 2017).
- 3 Si veda la sintesi e le slide di presentazione dei risultati della ricerca disponibili all'indirizzo <http://www.doxa.it/il-presente-e-well-il-futuro-e-smart/> (ultima consultazione: 15 giugno 2018).

È possibile affermare che i processi trasformativi in atto denotano quindi una nuova complessità che richiede nuove forme di adattamento attraverso l'attivazione di percorsi di apprendimento non solo limitati alla promozione di iniziative di formazione continua di tipo formale e non formale.

Il presente contributo prende in considerazione uno specifico aspetto dell'apprendimento nei luoghi di lavoro, relativamente alla stretta interazione che intercorre tra sviluppo delle competenze, valorizzazione del talento, flessibilizzazione delle forme organizzative e modalità di governo del lavoro.

Non sono mancati negli anni numerosi contributi afferenti alle scienze della formazione e del management che hanno provveduto ad una sistematizzazione teorica delle migliori pratiche esistenti in merito o che, di converso, hanno promosso nuovi modi di concepire tale relazione, ad esempio attraverso le concettualizzazioni delle comunità di pratiche, del lavoro nelle reti di imprese, del ruolo dei manager come *knowledge developer*, o ancora tramite la costruzione di sistemi anche digitalizzati di condivisione della conoscenza. Le diverse esperienze presentano alcuni tratti comuni con particolare riferimento a:

- la valorizzazione del luogo di lavoro come contesto di apprendimento;
- l'enfasi sulle interazioni tra apprendimento formale, non formale e informale sul lavoro;
- lo sviluppo di modalità di collaborazione e cooperazione per lo scambio di conoscenza;
- il presidio dello sviluppo della conoscenza nel concorso tra funzioni HR e management (in particolare a livello intermedio).

Peraltro, la formazione dei potenziali leader è spesso identificata e perseguita attraverso modalità tradizionali di formazione, più frequentemente attraverso tecniche d'aula, che poco incontrano le preferenze dei partecipanti, in particolare tra gli appartenenti alle nuove generazioni. Ciò rende necessaria una più puntuale definizione delle condizioni abilitanti la valorizzazione del talento e lo sviluppo di nuove forme di apprendimento, che tenga conto delle diverse variabili in gioco e dei cambiamenti in atto.

In primo luogo in riferimento alla funzione formatrice svolta dal management nei confronti dei propri collaboratori. Con livelli di scolarizzazione mediamente più elevati della media della popolazione aziendale, i middle manager sono chiamati a concorrere all'individuazione dei talenti (in questo caso intesi come lavoratori con maggiore potenziale di crescita in coerenza con la mission e gli obiettivi dell'impresa), all'identificazione del valore aggiunto specifico che ogni collaboratore può apportare, alla condivisione di conoscenze e allo sviluppo di piani individualizzati di apprendimento.

La natura dei cambiamenti in atto nelle imprese, come si vedrà al successivo paragrafo, pone però temi nuovi, sia sul piano delle interazioni tra manager e collaboratori sia sulle forme organizzative più coerenti con le nuove necessità di apprendimento continuo.

2. Le funzioni abilitanti dei manager secondo una ricerca nazionale

2.1. Il recente rafforzamento del ruolo dei manager intermedi

Nel 2016 l'Indagine Istat sulle Forze di Lavoro conferma il progressivo processo di mutamento nelle posizioni apicali della struttura del lavoro in atto a partire

dalla crisi recessiva. Nel 2008 i dirigenti e i middle manager rappresentavano, infatti, il 9,6% della popolazione occupata dipendente, nel 2013 il 9,3%, nel 2016 il 9,1%. Il calo è trainato dalla categoria dei dirigenti la cui consistenza percentuale diminuisce dal 2009 al 2016 del 16,2% a fronte di una riduzione di poco meno di due punti percentuali dei quadri. Ma mentre negli anni recenti (tra il 2013 e il 2016) si registra una crescita dei quadri contenuta ma certamente non trascurabile (+0,9%), la quota dei dirigenti continua a decrescere pur con un impatto minore che in passato (-1,5%).

La conseguenza di tale mutamento consiste nella progressiva attribuzione di responsabilità e competenze ai profili gestionali intermedi, prima appannaggio delle figure dirigenziali. Il progressivo ampliamento di responsabilità verso livelli inferiori della scala gerarchica è primariamente frutto di un profondo cambiamento culturale ma il cambiamento nella popolazione aziendale ha indubbiamente un'incidenza rilevante.

Secondo una indagine campionaria recentemente condotta dall'Istituto Quadrifor articolata in due rilevazioni, rispettivamente di 1.020 quadri e 791 imprese del terziario⁴, il middle manager si presenta oggi con un profilo più marcato, ampio e coerente con le nuove istanze indotte dalle trasformazioni sociali, economiche e tecnologiche. Sei quadri su dieci dispongono di un budget da gestire: all'interno di vincoli determinati (27% del campione di 1.020 intervistati), secondo più generali orientamenti (24,5%) o in piena autonomia (8,5%). La metà di essi condivide i propri obiettivi produttivi e i metodi per conseguirli con il proprio responsabile (36,4%) o con un gruppo di lavoro più ampio (14%) e il 73% gestisce un team di collaboratori.

Differentemente dalla connotazione ricorrente in letteratura, che vede il middle manager come "cinghia di trasmissione" di strategie definite altrove, le aziende del campione colgono una diversa rilevanza: sono ritenuti determinanti per il raggiungimento degli obiettivi di performance (57,1% delle citazioni delle imprese intervistate) e necessari al buon funzionamento dell'organizzazione (58,8%). Ma, soprattutto, sono ritenuti importanti per la definizione delle strategie dell'impresa (31,2%), evidenziando un ampliamento delle funzioni e, soprattutto, dei confini di ruolo.

2.2. Nuove competenze manageriali attese

La portata e l'intensità del cambiamento dei profili manageriali in questo settore si è resa peraltro maggiormente evidente dall'analisi dei dati relativi alle competenze. Nell'ultima sezione del questionario dell'indagine quantitativa sono state indagate le opinioni dei quadri e delle imprese in merito alle competenze che dovrebbero essere maggiormente rafforzate in considerazione delle sfide che si prevede di affrontare nel prossimo futuro. In particolare, è stato sottoposto un elenco di 45 competenze derivanti da uno studio realizzato dallo stesso Istituto sui repertori professionali adottati dalle autorità competenti in materia di certifi-

4 La ricerca, articolata in una fase desk, una indagine campionaria e un approfondimento qualitativo è stata condotta nel periodo settembre-novembre 2017 da Quadrifor – Istituto Bilaterale per la Formazione dei Quadri del Terziario con il contributo scientifico-metodologico di Doxa. Maggiori approfondimenti sono contenuti in una recente pubblicazione (Richini, Savini, 2018).

cazione, individuando quelle di maggiore pertinenza con la realizzazione di attività manageriali.

Contrariamente ad indagini precedentemente svolte dallo stesso Istituto Quadrifor con metodologia analoga, sono risultate poco citate competenze tecniche tradizionalmente legate al profilo dei manager intermedi, mentre risultano centrali quelle legate alla gestione dell'innovazione, della *digital transformation* e del *change management*.

L'ambito dell'innovazione rappresenta una netta priorità di apprendimento, sia da parte delle imprese che dei quadri, e le specifiche competenze citate sono: "competenze per innovare" con il 32,4% delle citazioni dei quadri (al secondo posto del ranking) e il 31,8% delle imprese (al primo posto); "saper analizzare e valutare gli scenari" (rispettivamente 24,5% e 23,9%); "sviluppare un orientamento alla business collaboration" (15% circa per entrambi i campioni).

Nella fase qualitativa dell'indagine tale ambito ha rivelato differenti significati e orientamenti. Soprattutto tra le imprese e tra i responsabili delle risorse umane si evidenzia la persistenza di concezioni tradizionali, orientate ad una visione del processo di innovazione delegato a funzioni specialistiche. In generale, emerge altresì l'aspettativa che il middle manager presenti un'apertura all'innovazione: ci si attende che il quadro faccia propria una cultura aziendale nuova, più aperta al cambiamento e flessibile. In particolare, l'azione manageriale si esprime nel creare un clima orientato all'innovazione anche tra i collaboratori, stimolandoli alla creatività e ponendoli nella condizione di sentirsi liberi di sperimentare e mettere in discussione il modo col quale abitualmente lavorano.

La capacità di innovare presuppone, quale importante prerequisito, che il middle manager sappia leggere la realtà aziendale in modo più ampio, al di là del proprio ambito specifico di lavoro. In termini di competenze, ciò si traduce nel saper affrontare e comprendere la complessità organizzativa e nello sviluppo dell'esercizio di un pensiero critico, indispensabili per poter prendere decisioni in condizioni di incertezza.

Una maggiore opacità è rappresentata dai risultati ottenuti in tema di competenze per gestire la digital transformation. Questa si traduce principalmente nel "saper utilizzare strumenti di analisi dei dati per prendere decisioni" con il 23,6% delle citazioni dei quadri e il 24% delle imprese, e nel "conoscere, implementare e/o gestire le innovazioni e le tendenze della digital transformation", rispettivamente con il 26,3% e il 19,2%.

Si tratta di una posizione elevata nel ranking (al quinto posto per entrambi i campioni nell'elenco di 45 competenze) ma nel raffronto con i riscontri della fase qualitativa si evidenzia ancora una scarsa chiarezza da parte delle imprese sui vantaggi acquisibili dalla digitalizzazione. L'interesse manifestato dai quadri, invece, è testimonianza della necessità di comprendere le direzioni del cambiamento, di considerare le potenziali ricadute non solo professionali ma anche sociali della trasformazione in atto. In occasioni di confronto con gruppi di quadri, successivi alla realizzazione della ricerca, sono stati raccolti numerosi segnali relativi alla necessità di addivenire ad una maggiore consapevolezza dei nuovi significati che la digitalizzazione imprimerà al rapporto con il lavoro e con l'organizzazione di appartenenza, alle modalità di relazione che verranno a stabilirsi con i diversi *stakeholder* e, in particolare, con i propri collaboratori.

Su questo piano, gli orientamenti all'innovazione e alla digitalizzazione si collegano strettamente ai temi della gestione dei cambiamenti organizzativi e della consapevolezza di ruolo.

Il change management rappresenta infatti un ambito significativamente caratterizzante l'attuale profilo del quadro. Vengono citate in maniera rilevante le

competenze: “saper sviluppare progetti orientati al miglioramento dell’efficienza ed efficacia dei processi e delle strutture” (al terzo posto, con poco meno del 28% delle citazioni dei quadri e delle imprese); “saper gestire i cambiamenti organizzativi” (26,3% per le imprese e 21,8% per i quadri); “saper definire e gestire obiettivi strategici nel proprio ambito organizzativo” (circa il 17% per le imprese e il 15% per i quadri); “orientamento al business e imprenditività” (il 15% per i quadri e il 14,2% per le imprese).

Si tratta della “traduzione tecnica” in termini di competenze acquisibili della richiesta del quadro di essere parte attiva, data la sua posizione cardine nell’organizzazione aziendale, nell’accompagnare i cambiamenti. Il compito dei middle manager è di facilitare, nei propri team, nuovi modi di osservare i fenomeni e nuovi modi di pensare il business, il lavoro, l’organizzazione. È possibile prefigurare che lo sviluppo della digitalizzazione e dei modelli di organizzazione del lavoro da essa determinati, la sempre maggiore richiesta di flessibilità orientata ad una migliore conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, e la propensione crescente ad operare per progetti, convergeranno sempre più determinando nuove modalità di gestione e nuove richieste per i middle manager.

In tal senso, più che di “cinghia di trasmissione” dovremo parlare di “facilitatore proattivo del cambiamento” e delle funzioni di abilitazione della responsabilità e dell’autonomia che il manager potrà esercitare nell’impresa.

2.3. Lo “smarrimento” dei manager e la necessità di apprendere a disapprendere

Ultimo ambito di particolare rilievo emergente dalla ricerca rispetto al tema qui trattato, probabilmente di maggiore interesse per comprendere gli impatti umani – individuali e collettivi – della trasformazione dei modelli produttivi, è legato alla forte e netta richiesta da parte dei manager intervistati di acquisire strumenti per una maggiore consapevolezza di sé. Si tratta di una domanda di competenze che si esprime soprattutto nell’“aumentare la consapevolezza dei punti di forza e di miglioramento” (al primo posto nel ranking delle citazioni dei quadri, con il 37,4%), nell’“allenare la capacità di critical thinking e di costruttività” (25,5%), nel “saper far fronte in maniera positiva alle difficoltà e agli insuccessi” (25,1%).

Diversamente che in passato, la domanda non è orientata da un generico desiderio di potenziamento delle competenze trasversali, bensì dal fatto che le sfide poste dalle trasformazioni in atto non richiedono solo “soluzioni tecniche”, bensì di reinterpretare il proprio ruolo di manager alla luce dei nuovi significati che attraversano il lavoro e le organizzazioni nel più ampio quadro delle complessità sociali, demografiche ed economiche.

In particolare, la trasformazione digitale del lavoro e della società si sta manifestando con carattere egemonico (nel senso gramsciano del termine), ovvero persuadendo il gruppo oggetto del suo interesse a riconoscere e fare proprio il suo immaginario. Si tratta di una condizione del tutto nuova (e in questo consiste l’aspetto più caratterizzante la nuova rivoluzione industriale), che modifica il rapporto con il reale. Come afferma Benanti (2016): “Se per i nostri predecessori il reale era il luogo dei limiti (...) oggi la tecnica e il mondo degli artefatti ci dicono che reale è da intendersi come tutto ciò che è tecnicamente possibile. Il possibile tecnologico sta diventando il nuovo nome della realtà. Il desiderio se è possibile diventa tecnologicamente realizzabile”. E, più recentemente, discutendo l’apporto di Luciano Floridi, afferma che “possiamo usare il termine *riontologizzare* per fare riferimento al fatto che tale forma non si limita solamente a configurare, costruire o strutturare un sistema (...) ma fondamentalmente comporta

la trasformazione della sua natura intrinseca, vale a dire della sua ontologia” (Benanti, 2018).

La centralità del problema dell’apprendimento e della missione della formazione va così oltre il tema della pur indispensabile rivisitazione dello *skillset*, investendo il tema del *mindset*, in cui diventa essenziale fare proprie le capacità di disapprendere e di apprendere ad apprendere, nonché di saperle promuovere nei propri collaboratori.

La percezione di una complessità nuova fa sì, quindi, che i manager riconoscano la necessità di una migliore comprensione delle proprie risorse personali, prima ancora che professionali, sui cui basare l’interpretazione del proprio ruolo in coerenza con le nuove istanze trasformatrici e con le aspettative provenienti dai diversi livelli dell’organizzazione di lavoro.

3. Nuove generazioni e tema del talento

3.1. L’equivoco del talento digitale

Nella pubblicistica è frequente l’accostamento del termine “nativi digitali” alle nuove generazioni, in particolare nell’affrontare le specificità dei Millennial in relazione al tema del talento. Diversi studi evidenziano una generale e diffusa prassi, tra i nativi digitali, all’utilizzo delle nuove tecnologie – in particolare attraverso dispositivi mobili – per la comunicazione (email, instant messaging e social media) e per la ricerca su web di informazioni e contenuti multimediali (YouTube, ascolto di musica on line ecc.). Ma solo una quota ristretta utilizza attivamente le tecnologie digitali per funzioni più avanzate quali il microblogging, la creazione di contenuti multimediali, l’utilizzo di strumenti collaborativi (Guo et al., 2008; Kennedy et al., 2010; Jones, Healing, 2010; Thompson, 2013; Colbert, Yee, George, 2016).

Lo sviluppo di competenze per un utilizzo immersivo delle tecnologie digitali, secondo questi studi, non sembrerebbe dipendente dall’età, come genericamente suggerito dalla pubblicistica, ma dall’esperienza con le tecnologie.

La più recente indagine “Teens, Social Media & Technology 2018”, realizzata dal Pew Research Center, evidenzia come tra i giovani americani tra i 13 e i 17 anni vi siano vistose tendenze, superiori a quelle delle precedenti generazioni, nell’utilizzo dei *mobile device* e dei social media. Ma, soprattutto, evidenziano come tali tendenze risentono in misura consistente delle differenze di genere, di appartenenza etnica e di classe sociale⁵.

La tendenza a rappresentare secondo omogeneità comportamentali le differenti coorti generazionali, quanto meno in materia di utilizzo di tecnologie digitali, andrebbe quindi formulata con maggiore prudenza.

5 Ad esempio, il 95% del campione dichiara di avere accesso ad uno smartphone, quota che scende all’88% nel caso dei personal computer. In questo secondo caso, però l’appartenenza sociale è determinante: usano un personal computer il 96% dei ragazzi la cui famiglia di appartenenza ha un reddito medio di 75 mila dollari e il 75% tra coloro il cui reddito non supera i 30 mila dollari. Il 50% delle ragazze ha un utilizzo quasi costante di internet, nel corso di una giornata, contro il 39% dei coetanei maschi. Circa un terzo dei giovani del campione utilizza Snapchat, YouTube e Instagram, ma la quota scende a circa un quarto tra gli ispanici e i gli afroamericani.

Pertanto, pur potendo accogliere senza margini di dubbio la propensione alla *connettività* delle nuove generazioni, esse vanno interpretate rispetto all'insieme di valori caratterizzanti, di cui le modalità formative per la valorizzazione dei talenti devono tenere conto.

3.2. Le istanze delle nuove generazioni

Tra le caratteristiche accertate nella coorte generazionale dei Millennial – oltre al dato della continua *connettività* – possono essere annoverate⁶:

- Spiccato interesse nei confronti di soluzioni ottimali di work-life balance – Tra le motivazioni di carattere non economico, il bilanciamento flessibile tra tempi di vita e tempi di lavoro viene ritenuto il fattore più rilevante, sia tra le donne che tra gli uomini, tra chi assolve ad un ruolo genitoriale o meno. Nella totalità delle indagini consultate, questo fattore è considerato come prioritario per attrarre e ritenere giovani talenti.
- Propensione alla condivisione di beni, servizi e know-how – È diffusa tra le giovani generazioni la pratica dello *sharing* non solo nell'acquisizione di beni e servizi ma anche nei confronti dei saperi. Nutrono pertanto l'aspettativa che nell'organizzazione di appartenenza siano disponibili strumenti, per lo più digitali, di knowledge sharing e pratiche collaborative improntate allo scambio di conoscenza e buone pratiche.
- Difficoltà a mostrare fedeltà all'organizzazione di lavoro di appartenenza, sia in assenza che in presenza di benefici attesi – Poco meno del 50% di un campione di 1.293 Millennial del Brasile, Cina, Francia, India e USA ha dichiarato l'intenzione di cambiare lavoro entro un paio di anni dall'assunzione (Schofield, Honore, 2014). In una più recente indagine della società Deloitte (2016) su circa 7.692 millennial di 29 Paesi, il 66% spera di poter cambiare organizzazione entro il 2020; tra gli intervistati che occupano una posizione di senior manager e che, quindi, rientrano in significative traiettorie di carriera la quota di coloro che intendono cambiare impresa è comunque la maggioranza (57%).
- Aspettativa elevata nei confronti dei propri manager – Nella medesima ricerca della Deloitte, il 71% degli intervistati ritiene che l'organizzazione di appartenenza ha mostrato un impegno insufficiente nello sviluppare le loro competenze di leadership. In particolare, nutrono aspettative verso figure manageriali non gerarchiche, poco formali e capaci di una attenzione individualizzata allo sviluppo dei collaboratori, anche attraverso l'impiego di strumenti di coaching. Hanno una scarsa considerazione nei confronti dei titoli di studio formali posseduti dai loro capi, mentre riconoscono in misura più elevata di altre generazioni il possesso di conoscenze e competenze.
- Significativa propensione a ritenere che le organizzazioni produttive possono svolgere un ruolo sociale attivo – Senza ritenersi "impegnati socialmente" come nel caso delle precedenti generazioni, ritengono importante il coinvolgimento attivo della propria organizzazione nelle sfide di questi anni, quali la scarsità di risorse, il cambiamento climatico, le ineguaglianze sociali; la maggiore o minore aderenza dell'impresa a questa aspettativa sembra influire sul

6 I risultati di ricerca riportati in elenco sono tratti da report di indagini campionarie (Pew Research Center, 2010; Schofield, Honore, 2014; Deloitte, 2016).

senso di appartenenza.

Sul piano delle modalità di apprendimento si segnalano:

- Propensione cognitiva al “task switch” – Le modalità di fruizione degli strumenti informativi via web e di comunicazione sociale stanno determinando la tendenza tra le nuove generazioni a prestare più brevi tempi di attenzione sia nella lettura di testi che nella fruizione di contenuti audiovisivi. Più che di una tendenza all’essere “multitasking”, secondo diversi autori ciò determinerebbe una maggiore propensione al “task switch” (Thomas, Srinivasan, 2016), con percorsi di autoapprendimento che tendono alla personalizzazione e a modalità più superficiali di approfondimento tematico.
- Apprendimento per tentativi ed errori – L’approccio per tentativi ed errori appare essere preferito rispetto a modalità formative più tradizionali, dato il desiderio di ottenere un feedback immediato (Burch, Strawdermann, 2014). Tale preferenza sembra essere strettamente correlata con le strategie cognitive legate all’utilizzo degli strumenti digitali, suggerendo l’utilizzo di strumenti di simulazione e di web-gaming per l’apprendimento.
- Reverse mentoring – Nell’ambito della formazione continua, più che in altri contesti educativi e formativi e in particolare per i talenti digitali, il reverse mentoring rappresenta una modalità di conciliazione con l’esigenza di un rapporto “paritario” con i propri responsabili. Il modello del reverse mentoring consente ai più giovani di trasferire le loro conoscenze ai senior, imparando a loro volta da quest’ultimi. Recenti modelli (Harrison, 2017) consentono di costruire una relazione produttiva tra competenze degli innovatori e sviluppo della leadership.
- Modelli di formazione/apprendimento focalizzati sulle specificità delle nuove generazioni – Le evidenze finora raccolte dalle indagini realizzate in altri contesti internazionali (technology-driven learning, apprendimento per tentativi ed errori, gamification ecc.) suggeriscono l’adozione di modelli formativi focalizzati sugli stili di apprendimento delle giovani generazioni. L’analisi di buone pratiche può consentire una localizzazione dei risultati e una modellizzazione più attendibile ed evoluta dei sistemi di formazione continua.

4. Abilitazione della cooperazione e dell’apprendimento nelle forme organizzative digital-driven

Da quanto fin qui esposto, cooperazione e condivisione – e la relativa facilitazione da parte del management – appaiono essere dimensioni su cui le nuove generazioni basano la costruzione di significati del lavoro e lo sviluppo di competenze. I manager, in particolare quelli con funzioni di gestione diretta di team di collaboratori, stanno affrontando un percorso di nuova consapevolezza del proprio ruolo di *manager adattivi*.

Il tema delle nuove forme di *engagement* e di promozione di processi diffusi e condivisi di innovazione e apprendimento appare avvalersi, sulla base dei risultati di numerose survey e studi di scenario, di nuove forme organizzative e luoghi di lavoro innovativi in grado di supportare sia gli apprendimenti informali che il social learning.

Che i luoghi di lavoro possano costituire acceleratori dell’apprendimento e dei talenti individuali è patrimonio di molti paesi europei ed extraeuropei, già nel passato oggetto di policy specifiche che hanno visto nel *workplace develop-*

ment, nella creazione di reti di apprendimento e nel sostegno all'innovazione le condizioni per lo sviluppo della competitività (Richini, 2012).

È inoltre evidente come l'adozione di nuovi modelli organizzativi maggiormente improntati alla flessibilità e alla gestione del lavoro in remoto (in primo luogo lo Smart working) stia contribuendo a ridefinire la relazione tra modalità di gestione del lavoro, leadership e apprendimenti (Alessandrini, 2016).

In particolare, le tecnologie digitali evidenziano una notevole capacità abilitante lo sviluppo di forme di open innovation, di scambio innovativo tra dipendenti e clientela, di knowledge sharing creativo tra i dipendenti (cfr. Gruber et al., 2015).

Sulla base di quanto esposto nei precedenti paragrafi sulle nuove caratterizzazioni del ruolo dei manager e sulle caratteristiche e le aspettative delle nuove generazioni, gli studi più recenti sul *digital workplace development* evidenziano significativi punti di contatto e di integrazione.

Innanzitutto sul piano della diffusione dei *digital workplace*: una recente ricerca condotta dalla società Aruba (Aruba, 2018) su di un campione di circa 7.000 lavoratori di imprese di diverse tipologie in differenti Paesi⁷ ha evidenziato una effettiva ampia diffusione di *digital workplace*, in grado di incidere sul futuro del lavoro, tramite l'adozione di sistemi basati su *Internet of Things* e applicazioni mobili aziendali su misura per la gestione delle attività. La forte aspettativa dei lavoratori intervistati è che tutte le tecnologie siano integrate tra loro (64%) in luoghi di lavoro completamente automatizzati (71%), interattivi e continuamente aggiornabili (72%).

L'indagine ha rilevato inoltre una percezione pressoché unanime tra tutti i dipendenti (93%) che un maggiore uso della tecnologia digitale possa apportare a miglioramenti significativi sul posto di lavoro, rendendolo più efficiente e più improntato alla collaborazione.

Secondo una analisi di scenario della società americana PAC Market Study (2017), entro il 2025 oltre un terzo delle organizzazioni avranno oltre il 50% delle postazioni di lavoro in remoto. Incoraggiando i collaboratori ad operare in spazi di co-working gestiti da terze parti, gli uffici delle imprese saranno più ridotti di quelli attuali⁸ e includeranno spazi modulari e flessibili per supportare le esigenze dei lavoratori e del lavoro su progetto. Secondo gli autori, ergonomia e una piena digitalizzazione rappresenteranno le dimensioni su cui costruire spazi di collaborazione e apprendimento sul lavoro secondo un approccio olistico: «La nozione di "employee experience" diventerà sempre più rilevante nelle imprese, con un significato che andrà oltre la produttività, l'*engagement* e la cultura, verso una visione più ampia e integrata di tutti i processi che impattano sulla vita delle persone. Ciò includerà le risorse umane (inserimento dei neo-assunti, formazione), il management (performance, percorsi di carriera) e il più generale ambiente di lavoro (salute psicofisica)» (PAC Market Study, 2017, pp. 6-7).

7 L'indagine è stata condotta tramite interviste CATI e CAWI nei mesi di aprile e maggio 2018 su 7.000 lavoratori di imprese di ogni dimensione, sia pubbliche che private ma con particolare attenzione ai settori industriale, governativo, commercio al dettaglio, sanitario, istruzione, finanza e IT / tecnologia / telecomunicazioni. I Paesi considerati sono Australia, Brasile, Cina, Corea del Sud, Emirati Arabi Uniti, Francia, Germania, Giappone, India, Messico, Paesi Bassi, Regno Unito, Singapore, Spagna, Stati Uniti.

8 Si veda in proposito la riduzione e la trasformazione degli spazi di lavoro recentemente operata da American Express Italia a seguito dell'introduzione di un modello di Smart working (Alessandrini, 2016).

Una rilevazione promossa dalla rivista MIT Sloan Management Review e dalla multinazionale della consulenza Deloitte nel 2014⁹ ha evidenziato come lo sviluppo delle tecnologie legate alla disponibilità di *Big data* stia promuovendo un approccio “edge-centric” che implica autonomia, responsabilizzazione ed engagement dei lavoratori. Nella stessa indagine l’80% dei lavoratori in organizzazioni digitalmente mature afferma che la collaborazione è maggiore che nelle aziende concorrenti, rendendo più fluidi i rapporti gerarchici, in particolare con i manager, più facilmente invitati, in questo tipo di imprese, a promuovere una “cultura dell’errore”.

5. Verso una strategia integrata per la valorizzazione del talento

Definire scenari significa tracciare ipotesi di percorso, spesso incerte laddove il ritmo dei cambiamenti supera la capacità della ricerca di portarne a confronto gli esiti, ancora incompiuti e in divenire. La cosiddetta quarta rivoluzione industriale divide nuovamente la comunità scientifica e il mondo produttivo tra “apocalittici” ed entusiasti, soprattutto laddove le tecnologie sembrano aver un carattere sostitutivo del lavoro umano e portatore di visioni neomoderniste e neotayloriste da un lato, o di converso dove appaiono avere un impatto atto a facilitare nuove forme di lavoro decentralizzate, meno gerarchiche e improntate alla realizzazione personale e al benessere organizzativo.

Dagli studi e dalle ricerche presi in esame nel presente contributo, pur senza pretesa di esaustività, si evidenziano le precondizioni per abilitare nuove forme di apprendimento coerenti con le trasformazioni produttive e sociali che necessitano di strategie capaci di integrare:

- una propensione a forme aperte di innovazione, interpretando il cambiamento continuo come dimensione organizzativa e gestionale diffusa ai vari livelli dell’impresa e non a ruoli specialistici;
- interventi sulle forme organizzative, maggiormente flessibili, inclusive e collaborative, capaci di generare circuiti di *informal-* e *social-learning*;
- una disponibilità ampia di strumenti per l’acquisizione di conoscenze e competenze e, soprattutto, di orientamento dei piani di sviluppo individuali;
- la formazione di un nuovo management che non deve più governare, ma abilitare e liberare. Liberare creatività ed apprendimento, autonomia e responsabilizzazione, capacità di relazione e di creazione di nuovi significati.

Per quanto riguarda quest’ultimo punto, le osservazioni delle dinamiche sembrano evidenziare un modello diverso da quello normalmente descritto in letteratura e nelle prassi di HR management, che vede attribuita al manager una tradizionale funzione guida nei confronti dello sviluppo dei collaboratori. Le giovani generazioni di lavoratori si aspettano dal proprio manager che egli assolva al proprio ruolo co-costruendo significati, stabilendo relazioni improntate alla fiducia, promuovendo lo sviluppo dei collaboratori con competenze e strumenti di coaching, utilizzando i nuovi strumenti della digital economy.

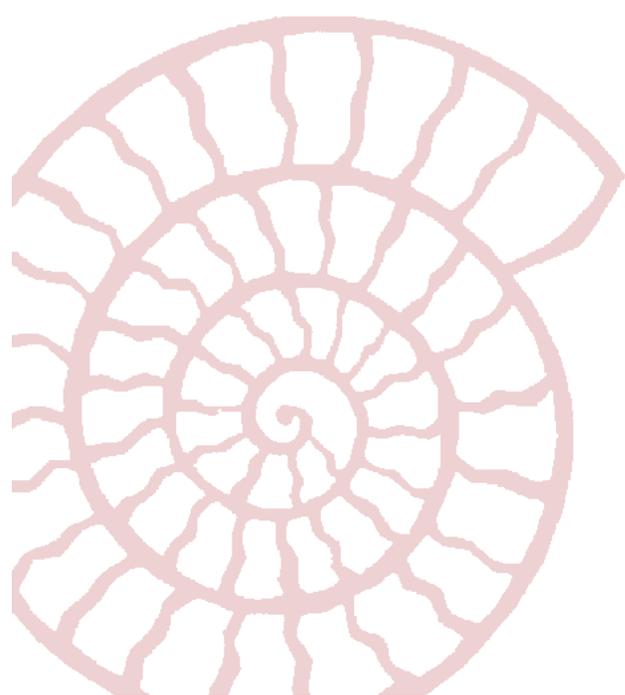
9 Si tratta di un sondaggio condotto nell’autunno 2014 su 4.800 dirigenti, manager e business analyst operanti in imprese di diverse dimensioni in 129 Paesi. Il report dei risultati è pubblicato in uno specifico numero della rivista (Kane et al., 2015).

Tale nuova dinamica sposta l'asse dell'apprendimento non solo e non tanto verso l'acquisizione di nuove competenze, quanto dell'elaborazione – sociale, condivisa, intergenerazionale – degli impatti dei nuovi modelli produttivi sui nuovi significati del lavoro e delle relazioni organizzative al fine di adottarne e svilupparne gli aspetti maggiormente innovativi, abilitanti e liberanti. Modelli in grado di incoraggiare le capacità di sperimentare e interpretare il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2016). Smart Working. Nuove skill e competenze. *Quaderni di Pedagogia del Lavoro e delle Organizzazioni*, 7, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Anderson, H. J., Baur, J. E., Griffith, J. A. & Buckley, M. R. (2017). What works for you may not work for (Gen)Me: Limitations of present leadership theories for the new generation [Electronic version]. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 245-260.
- Aruba (2018). *The Right Technologies Unlock the Potential of the Digital Workplace*. Santa Clara (CA): Aruba. Retrieved June 11, 2018 from <<https://www.arubanetworks.com/>>
- Barbuto Jr., J. E., & Gottfredson, R. K. (2016). Human capital, the millennial's reign and the need for servant leadership. *Journal of Leadership Studies*, 10, 2, 59-63.
- Benanti, P. (2016). *La condizione techno-umana. Domande di senso nell'era della tecnologia*. Bologna: EDB.
- Benanti, P. (2018). *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*. Roma: Luca Rossella.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence [Electronic version]. *British Journal of Educational Technology*, 39, 5, 775-786.
- Brack, J., & Kelly, K. (2012). *Maximizing Millennials in the Workplace*, Chapel Hill (NC): UNC Executive Development.
- Burch, V., & Strawdermann, L. (2014). Leveraging generational differences to reduce knowledge transfer and retention issue in public administration. *Public Administration Research*, 3(2), 61-75.
- Colbert, A., Yee, N., & George, G. (2016). The digital workforce and the workplace of the future. *Academy of Management Journal*, 59, 3, 731-739.
- Farrell, L., & Hurt, A. C. (2014). Training the millennial generation: Implications for organizational climate. *Journal of Organizational Learning and Leadership*, 12, 1, 47-60.
- Fung Business Intelligence (2017). *Understanding China's new consuming class – the millennials. Chinese Consumers Series, Issue 1*. Hong Kong: The Fung Business Intelligence.
- Gentry, W. A., Griggs, T. L., Deal, J. J., Mondore, S. P., & Cox, B. D. (2011). A comparison of generational differences in endorsement of leadership practices with actual leadership skill level [Electronic version]. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 63, 1, 39-49.
- Gruber, M., de Leon, N., George, G., & Thompson, P. (2015). Managing by design. *Academy of Management Journal*, 58, 1, 1-7.
- Guo, R.X, Dobson, T., & Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: an analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 235-254.
- Harrison, A.E. (2017). Exploring millennial leadership development: An evidence assessment of information communication technology and reverse mentoring competencies [Electronic version]. *Case Studies in Business and Management*, 4, 1, 25-48.
- Kane, G. C., Palmer, D., Phillips, A. N., Kiron, D. & Buckley, N. (2015). *Strategy, Not Technology, Drives Digital Transformation*. MIT Sloan Management Review and Deloitte University Press, July.
- Istat (2016), *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*, Roma: Istat.
- Jones, C., & Healing, G. (2010). Net generation students: agency, choice, and the new technologies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 344-356.
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., & Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students [Electronic version]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 5225-5239.
- Kivunja, C. (2014). Theoretical perspectives of how digital natives learn [Electronic version]. *International Journal of Higher Education*, 3, 1, 94-109.
- PAC Market Study (2017). *Workplace 2025*. Retrieved September, 2017 from <<https://digitalworkplace.global.fujitsu.com/>>.

- Pew Research Center (2010), *Millenials. A portrait of Generation Next*, Washington, DC: Pew Research Center.
- Pew Research Center (2018). *Teens, Social Media & Technology 2018*, Washington, DC: Pew Research Center.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Richini, P. (2012). Politiche a supporto delle imprese di minori dimensioni / Modelli di policy in alcune realtà europee ed internazionali, in Ministero del Lavoro e delle P.S. – Isfol, *XII Rapporto sulla Formazione Continua. Annualità 2010-2011* (pp.105-112). Roma: Isfol.
- Richini, P. (a cura di) (2015), *Modelli di governance territoriale per sviluppare innovazione e conoscenza nelle PMI. I risultati di un'indagine qualitativa in tre regioni italiane*, Roma: Isfol, I Libri del Fondo Sociale Europeo.
- Richini, P. (2016). Smart Working e ruolo del (middle) management. In Alessandrini G., op. cit. (pp. 81-104).
- Richini, P., Savini, R. a cura di (2018). *Il middle management del terziario di fronte alle nuove sfide organizzative. Nuove competenze e modelli*, Milano: Guerini Next.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. Trad. it. (1998). *Cultura d'azienda e leadership*, Milano: Guerini e Associati.
- Schofield, C.P., & Honore, S. (2014). *The Millennial Compass: Truths about the 30-and-under Generation in the Workplace*. Ashridge, UK: MSL Group – Ashridge Business School.
- Solari, L. (2017). *Freedom management. How leaders can stay afloat in the sea of social connections*. London – New York: Routledge.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33.
- Trombetta, S., Chiadò, C., Collina, L. & Giordano, L. (2014). Verso un'organizzazione digitally skilled. In Accenture Strategy. *Looking Forward. La trasformazione digitale*. Suppl. allegato a *Harward Business Review* 12, 29-26.





Ambienti di apprendimento formali: gli edifici scolastici e le aule influenzano i processi di insegnamento e apprendimento?

Learning environment: is there an influence of school and classroom space on education?

Ulrike Stadler-Altman

Libera Università di Bolzano

ulrike.stadleraltmann@unibz.it

ABSTRACT

An overview of educational research on the influence of the constructed environment on educational practice is starting this paper: At first, some aspects for the evaluation of learning environment are presented, followed by two sections about school space and classroom space to show the importance of school buildings and classroom settings for teaching and learning processes.

A focus is set on the coherency of the constructed school environment and the resultant challenges that occur for teaching and learning. Finally, further research questions are developed in the perspective of educational science and architectural psychology.

All'inizio del presente saggio, viene presentata una panoramica della letteratura scientifica che indaga l'influenza dell'ambiente di apprendimento negli insegnanti e negli studenti.

Innanzitutto vengono presentate alcune sfide che riguardano la valutazione degli ambienti di apprendimento e successivamente viene delineata l'importanza generale dell'edificio scolastico e dell'aula per la scuola e l'istruzione.

Il focus risiede nell'evidenziare l'interazione esistente tra l'ambiente di apprendimento formale e le sfide dell'insegnamento e dell'apprendimento. Questa interazione viene illustrata attraverso i risultati di studi empirici e, in conclusione, vengono proposte prospettive di ricerca future nel campo dell'Educazione e della Psicologia ambientale e architettonica.

KEYWORDS

Learning Environment, (Physical) Space, Evaluation, School Building, Instruction.

Ambiente Di Apprendimento, (Fisico) Spazio, Valutazione, Edificio Scolastico, Istruzione.

Introduzione

Gli ambienti di apprendimento scolastici e il loro rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento sono oggetto di ricerca di diverse discipline. Oltre alle classiche discipline educative come la Pedagogia, la Didattica e la Psicologia, se ne occupano in misura diversa l'Architettura, il Design, l'Ergonomia, nonché la Politologia con particolare attenzione alle politiche educative. Del rapporto tra gli ambienti di apprendimento formali e i processi d'insegnamento e di apprendimento si occupano, in particolar modo, ricercatori e studiosi della Psicologia ambientale e architettonica (vd. Rödder & Walden, 2013), della Didattica e della Pedagogia generale. Queste ultime si concentrano sull'azione educativa all'interno degli ambienti di apprendimento formali.

Queste discipline sono impegnate secondo le proprie tradizioni di ricerca, come dimostrato dai diversi approcci e risultati: la psicologia dell'architettura si concentra sull'architettura della scuola e sull'aula e pone domande sul design e le condizioni strutturali per l'insegnamento e l'apprendimento di successo.

Le domande sull'educazione scolastica e sull'educazione generale ruotano intorno al rapporto tra l'ambiente di apprendimento e i processi di insegnamento e di apprendimento. In altre parole, il focus della ricerca è l'interazione tra insegnanti e studenti. Nel presente capitolo, lo sguardo d'insieme della ricerca è stata progettata in relazione a questi diversi approcci. La prima sezione presenta le sfide nella valutazione degli effetti di un ambiente di apprendimento, mentre la seconda sezione si concentra sulle ricerche che riguardano l'edificio scolastico e spiega i risultati della psicologia architettonica sull'influenza del design scolastico e della cultura scolastica. Classi, architettura d'aula e attività in classe sono al centro della terza sezione, che illustra i risultati della ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento nell'ambiente costruito. Infine, vengono presentati alcuni studi empirici che delineano le prospettive future della ricerca facendo riferimento ai contenuti presentati nelle sezioni precedenti.

1. La sfida

Che ricadute hanno gli edifici scolastici e la progettazione strutturale della classe sull'insegnamento e sull'educazione? Come evidenziano Kahlert, Nitsche e Zierer (2013), occuparsi delle condizioni strutturali della scuola e della classe gioca un ruolo secondario nella ricerca educativa nazionale tedesca e internazionale.

Solo pochi studi si focalizzano esplicitamente su come insegnanti e studenti interagiscono nella loro classe o nell'edificio scolastico (vd. Woolner, 2010; Higgins et al., 2005) e, dalle loro osservazioni, traggono conclusioni per l'insegnamento e l'apprendimento. Alcuni studi precedenti che discutono questa relazione da prospettive diverse sono ancora influenti: le indagini di Moos (1979), Steele (1973) e Bronfenbrenner (1981 & 2005). In questi lavori vengono presentati modelli che chiariscono le relazioni tra l'ambiente di apprendimento e la crescita formativa degli studenti e per di più forniscono i punti di partenza per la comprensione di queste relazioni.

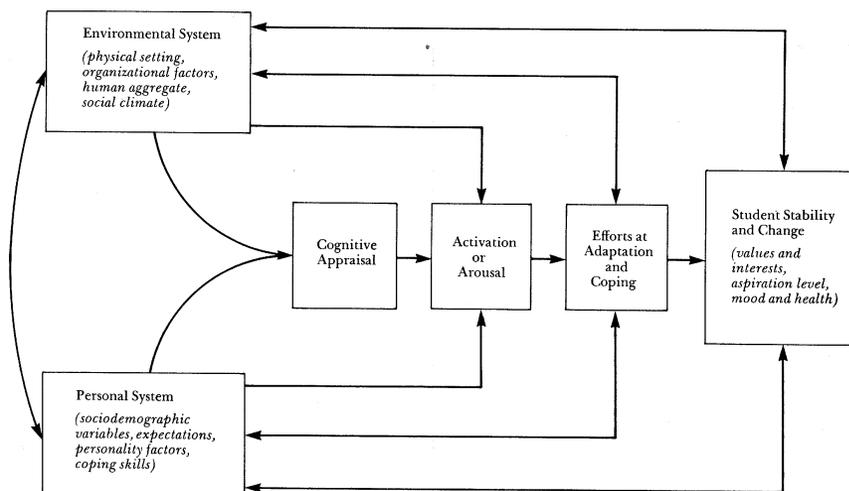


Fig. 1: Modello sulla relazione tra condizioni ambientali, fattori di personalità, nonché stabilità e cambiamento negli studenti. (Moos 1979, p. 5)

Le condizioni ambientali sono una parte essenziale di questo modello e le condizioni materiali sono a loro volta un aspetto rilevante. Moos afferma, “architecture and physical design can influence psychological states and social behavior” (Moos, 1979, p. 6). È uno dei primi a mostrare questa connessione. Grazie al suo modello Moos influenza in modo significativo la ricerca nel campo della psicologia dell’architettura e delle scienze dell’educazione, e nel tempo può ulteriormente influenzare l’ambiente di apprendimento-insegnamento.

In parallelo con Moos, Steele (1973) analizza le funzioni di base dell’architettura della scuola e del design della classe. Cinque di esse sono riprese più e più volte in contesti educativi (vd. Weinstein 2007; Weinstein et al., 2011): *Security and Shelter*, *Pleasure*, *Symbolic Identification*, *Task Instrumentality* e *Social Contact* (presentazione dettagliata nella sezione *aula*). Seguendo le considerazioni di Steele, Weinstein e altri, questi bisogni di base per l’insegnamento e l’apprendimento di successo devono essere soddisfatti, specialmente quando si considera l’ambiente di apprendimento in classe.

Bronfenbrenner (1981 & 2005) si concentra sulle condizioni socio-ecologiche nella scuola e nell’insegnamento. Le sue considerazioni vanno oltre i fattori materiali nell’edificio scolastico e in classe, dal momento che l’ambiente di apprendimento è considerato uno spazio sociale. Le sue opere stimolano la teoria educativa per la progettazione di ambienti di apprendimento. Il suo lavoro si trova elaborato, per esempio, nella “Didaktik der Lernökologie” di Werner Sacher (2006). Higgins et al (2005, p. 5) pongono alcuni fondamentali interrogativi sui punti di forza e debolezza del design dell’edificio scolastico, così come della classe. Gli interrogativi sul design della classe sono leggermente diversi allo scopo di indagare l’impatto dei materiali e dell’ambiente sul benessere, l’insegnamento, l’apprendimento e le prestazioni. In questo contesto, la ricerca sull’ambiente di apprendimento si concentra più sui singoli dettagli mettendo a malapena a fuoco dinamiche e correlazioni superiori, come hanno criticamente rivelato Gislason (2011), Higgins et al. (2005) e Kahlert et al. (2013), indipendentemen-

te l'uno dall'altro, nei rispettivi ambiti di ricerca. Questa critica riguarda, in particolare, le opere empiriche in psicologia dell'architettura e in scienze dell'educazione. «The empirical research that exists on the impacts of environment on teaching and learning tends on focus more upon some elements (for example, noise) and to fail to synthesize understandings (for example the implication of noise and temperature research tend to conflict). Cultural and geographical differences also highlight the importance of sensitivity to context. For these reasons it is very difficult to make judgments about which areas are 'worth' focusing on.» (Higgins et al. 2005, p. 6).

Queste ricerche di base illustrano i diversi approcci al campo della progettazione scolastica e di classe. Nelle seguenti sezioni, viene fatta una distinzione tra un approccio più architettonico-psicologico e un approccio più educativo. La scuola viene prima presentata dal punto di vista dell'architettura o della psicologia dell'architettura (sezione "scuola") e successivamente da quello degli studi di scienze dell'educazione (sezione "aula").

2. Scuola

Analizzando gli studi empirici che indagano la relazione tra ambiente di apprendimento e i processi di insegnamento-apprendimento, si può rilevare la presenza irregolare di termini quali spazio, ambiente, classe, aula, scuola. Questa distinzione, semanticamente significativa, non è discussa in questo articolo. Si propone il termine *spazio*, perché può essere letto in termini euristici e di antropologia pedagogica. Nel presente contributo vengono citati anche studi di carattere fenomenologico.

Il termine *spazio* descrive più della componente fisica/architettonica e il suo utilizzo indica che lo spazio scolastico e lo spazio della classe sono più rilevanti della cornice esterna generale (edificio scolastico).

I termini *scuola* e *aula* vengono, però, enfatizzati quando si tratta di requisiti strutturali e possibilità di progettazione architettonica.

L'importanza dell'edificio scolastico e dell'ambiente in classe per l'insegnamento e l'apprendimento quotidiano è stata a lungo trascurata dalle politiche dell'istruzione e dalla ricerca (vd. Martin, 2002). Eppure, gli attori coinvolti ne sono ben consapevoli: la maggior parte degli insegnanti vede la loro scuola e la loro classe non come un ambiente di apprendimento con potenziale, ma piuttosto come ambienti caratterizzati da fattori limitanti per un buon insegnamento (vd. Walden, 2009; Weinstein, 2007 & 2011). Allo stesso modo, anche gli studenti vedono solo le attrezzature inadeguate e le possibilità restrittive della loro scuola e delle loro classi. Quando gli insegnanti e gli studenti vengono intervistati in dettaglio – come negli studi di Woolner et al. (2007, 2011, 2012 & 2013) – possono facilmente descrivere gli edifici scolastici e le aule che desiderano per l'insegnamento e l'apprendimento di successo.

2.1. Architettura di scuola

In *Design of schools* (1994) e *Designing a responsive school* (1996), Henry Sanoff presenta idee e possibilità su come l'architettura delle scuole può supportare l'insegnamento e l'apprendimento. In seguito, Rotraut Walden descrive in *"School for the future"* (2009) i fattori essenziali per «a positive educational quality of the learning environment» (Walden 2009, p. 75), come colore, forma, luce,

clima ambientale, ventilazione, acustica, arredamento e attrezzature. Il suo lavoro è direttamente collegato alle considerazioni di Steele (1973) e Higgins et al (2005).

Come sottolinea Gislason (2011), ci sono molti studi che esaminano la relazione tra la qualità dell'edificio e le prestazioni degli studenti. In particolare, viene presa in esame l'aria interna, l'illuminazione, i livelli acustici, l'acustica, il numero di persone nello spazio e il riscaldamento/condizionamento dell'aria.

Negli studi, i fattori sono correlati al benessere delle persone nell'edificio scolastico e in aula, meno all'interazione tra insegnamento e apprendimento. Pertanto, da queste indagini su questioni di "scienza educativa" possono essere tratte solo alcune conclusioni.

Ulteriori studi mostrano una connessione tra l'edificio scolastico e lo spazio sociale che circonda la scuola, la percezione della scuola nella comunità e la crescente importanza dell'istruzione pubblica (vd. Uline, Tschannen-Moran & De Vere Wolsey, 2008). Questo approccio politico e sociologico, che è rilevante per la politica educativa, affronta più le condizioni generali per un insegnamento e apprendimento di successo a scuola, e meno i processi pedagogici e didattici che ne sono influenzati.

2.2. Design scolastico e cultura scolastica

L'architettura e il design della scuola influenzano la cultura scolastica, affermano Walden e Sanoff (2012), e questo può cambiare il modo in cui i docenti insegnano e gli studenti imparano. Oppure, non sono l'architettura e la cultura scolastica a influenzare maggiormente i cambiamenti nell'insegnamento e nell'apprendimento? I cambiamenti nella cultura, nella didattica e nella pedagogia degli ultimi 200 anni hanno influenzato la scuola e quindi anche l'edificio scolastico e il suo design come uno spazio di insegnamento e apprendimento. Molti studi storico-educativi sul rapporto tra l'architettura delle scuole e i processi di insegnamento-apprendimento a scuola riflettono questo contesto di sviluppo (vd. Gislason, 2011). Gislason descrive due importanti cambiamenti nella storia della scuola europea e nordamericana che hanno un grande impatto sulla progettazione e l'architettura delle scuole: primo «the single-grade classroom replaced the multi-grade school-room» (Gislason, 2011: 1) e secondo «a growing interest in non-traditional educational practices has prompted architects to develop a variety of experimental design solutions» (Gislason, 2011: 1). In questo modo Gislason, come anche altri ricercatori di educazione storica, sta cominciando a cogliere il cambiamento nella crescente conoscenza che si differenzia in termini di contenuti e di metodi, e non può più essere trasmessa durante l'anno attraverso le discipline. L'Autore sottolinea anche l'influenza delle riforme scolastiche e delle successive teorie pedagogiche, che sviluppano ed elaborano nuovi metodi di insegnamento a partire dall'insegnamento frontale. Esistono forme di insegnamento sempre più aperte, che influenzano anche il design degli spazi a scuola e l'insegnamento.

Riassumendo, Pamela Woolner (2010) descrive tre principi che influenzano significativamente la valutazione degli edifici scolastici e delle aule: la percezione pubblica, l'importanza del buon design e la continuità temporale. In tal modo, con il principio della percezione pubblica l'attenzione si concentra sugli aspetti della politica educativa; con il principio del buon design, della psicologia architettonica e della continuità temporale, l'attenzione si concentra sulla complessità della scuola come istituzione sociale che si manifesta nell'edificio scolastico e

che solo attraverso il design dà suggerimenti sul senso della scuola e dell'istruzione nel contesto storico e sociale.

Higgins et al. (2005, p. 7) offrono, commentandolo, uno sguardo d'insieme dei risultati più rilevanti della ricerca psicologica educativa e architettonica. Dalle indagini raccolte si potrebbe evidenziare che:

- le variabili fisiche di una stanza (qualità dell'aria, temperatura, rumore) hanno effetti forti e consistenti sull'apprendimento.
- anche se uno standard minimo dei singoli elementi fisici può essere descritto come un prerequisito per l'insegnamento e l'apprendimento, un cambiamento origina a malapena ulteriori effetti significativi.
- la luce e il colore hanno probabilmente un impatto positivo sull'apprendimento.
- altre condizioni fisiche influenzano anche la percezione e il comportamento degli studenti. Tuttavia, queste relazioni sono state finora solo descritte e risultati generalizzabili non sono ancora possibili.
- Il significato dell'insieme degli elementi (fisici) singoli è importante quanto quello di un elemento specifico.

3. Aula

Questa sezione affronta la relazione tra l'ambiente costruito come ambiente di apprendimento e i processi di insegnamento-apprendimento nelle scuole e nelle classi al fine di descrivere gli ambienti di apprendimento ideali. Alcuni aspetti, ad esempio come gli insegnanti e gli studenti percepiscono e utilizzano la loro scuola e la loro classe in relazione all'insegnamento e all'apprendimento, sono stati studiati e descritti finora (fc. Stadler-Altmann 2013, 2015), altri dovrebbero essere ancora indagati.

La maggior parte degli studi educativi in questo settore si basa sulle considerazioni di Steele (1973), che illustrano le diverse funzioni del design dell'aula. Steele mostra come l'ambiente fisico può influenzare il benessere, il pensiero e il comportamento di studenti e insegnanti. Seguendo queste considerazioni, Weinstein (2007 & 2011) elabora cinque funzioni che sono particolarmente importanti per l'insegnamento e l'apprendimento nell'ambiente fisico di apprendimento:

Security and Shelter (sicurezza e protezione): sono le funzioni fondamentali di qualsiasi ambiente fisico. La sicurezza fisica e il senso (psicologico) di sicurezza devono essere presenti in modo che possano essere prese in considerazione ulteriori esigenze di studenti e insegnanti. La sicurezza e la protezione sono quindi i prerequisiti principali per l'insegnamento e l'apprendimento di successo.

Pleasure (piacere e benessere): Altrettanto importante è che studenti e insegnanti percepiscano la loro scuola e la loro classe come bella e amichevole. Alcuni studi educativi mostrano che gli ambienti esteticamente gradevoli influenzano il comportamento. Le aule ben progettate hanno effetti positivi sull'attenzione e sul sentimento di appartenenza al gruppo (vd. Horowitz & Otto, 1973) e quindi facilitano anche la partecipazione alle lezioni, ad es. nelle discussioni di classe (vd. Sommer & Olson, 1980).

Symbolic Identification (identificazione simbolica): si riferisce all'importanza di personalizzare scuole e aule quando vengono utilizzate quotidianamente da studenti e insegnanti, e, quindi, spesso inconsciamente progettate.

Task Instrumentality (l'assistenza del obiettivo): Con questa funzione, Weinstein, seguendo Steele (1973), descrive come l'ambiente può supportare o ostacolare gli obiettivi didattici di un docente.

Social Contact (contatto sociale): l'attrezzatura della classe, ad es. la disposizione di tavoli e sedie può facilitare o complicare sia il lavoro in gruppo che l'opportunità di lavoro individuale. Solo preparando l'ambiente (vd. Meyer, 2010) l'insegnante può pre-strutturare le attività degli studenti in una lezione. Allo stesso modo l'interazione tra insegnante e studente può essere pianificata, e favorita o ostacolata dal design della classe.

Alcuni studi educativi hanno dimostrato che nelle aule con una disposizione delle postazioni in file gli insegnanti tendono a interagire con gli studenti seduti di fronte o nel mezzo. Gli alunni in questa "zona di attività" (vd. Sacher, 2000) sono più coinvolti nelle discussioni in classe e fanno domande molto più frequentemente durante la lezione.

Queste cinque funzioni spesso fanno da sfondo alle indagini relative al contesto fisico-strutturale. Le ricerche possono essere suddivise in due gruppi principali: in un gruppo l'attenzione è posta sull'insegnante, sul suo orientamento nell'aula in rapporto alle modalità di insegnamento adottate e nell'altro gruppo l'attenzione è posta sugli studenti e sul loro comportamento (di apprendimento) nell'ambiente costruito. Tuttavia, l'uso effettivo della scuola e dell'aula da parte dell'insegnante e degli studenti per i processi di insegnamento-apprendimento a scuola gioca un ruolo piuttosto subordinato nelle scienze dell'educazione, e in particolare negli studi empirici educativi.

Pertanto, nelle sezioni che seguono, verrà esaminato come gli insegnanti affrontano le condizioni fisiche-strutturali della scuola o della classe. In particolare, il modo in cui gli insegnanti si posizionano nello spazio, come si muovono in classe e se, o come, il linguaggio del corpo dell'insegnante influisce sulla lezione. Successivamente, dovrebbe essere chiarito se, e in che modo, i cambiamenti architettonici nella scuola e nell'aula (vd. Buddensiek, 2008; Rittelmeyer, 2010) influenzano l'attività e l'interazione in classe (vd. Steele, 1973; Weinstein, 2007; Weinstein et al., 2011). Di conseguenza, questa sezione affronta anche l'ipotesi di come l'insegnamento cambia quando gli insegnanti trovano le aule che sono (ri) progettate a loro piacimento, poiché le aule come ambienti costruiti influenzano il benessere e le attività in classe (vd. Rittelmeyer, 2010; Forster, 1997).

3.1. Aula: architettura e attrezzatura

Prima di evidenziare alcuni degli aspetti essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'ambiente costruito, è importante ricordare i contesti di costruzione nelle nostre scuole e aule occidentali e in quelle anglo-americane.

Più o meno, la maggior parte delle scuole e delle classi europee e americane sono state costruite, progettate e proposte in modo simile. Poiché la maggior parte delle scuole sono state progettate e costruite nel diciannovesimo secolo (vd. Tanner & Lackney, 2006; Buddensiek, 2008), le linee guida che si applicano ancora oggi si basano su considerazioni, piani e tradizioni dell'epoca (vd. Rittelmeyer, 2010). Come sottolinea Tanner e Lackney (2006) nella loro "History of Education Architecture" (Tanner & Lackney, 2006), l'attuale discussione sui criteri per la costruzione della scuola e il design delle classi continua a basarsi su queste tradizioni. L'influenza delle Scienze dell'educazione e di altre correnti pedagogiche nella riforma, è cambiata di poco (ad es. l'apertura della lezione). Anche se, le

scuole e le aule pianificate e costruite in base a considerazioni e nuove convinzioni pedagogiche stanno progressivamente aumentando, la maggior parte delle scuole pubbliche sono scuole del XIX secolo. Di conseguenza, l'istruzione scolastica moderna generalmente si svolge in aule tradizionali con attrezzature tradizionali. La maggior parte di queste aule è stata progettata e costruita per lezioni frontali (in dettaglio: Monday Foundation, 2011; Buddensiek, 2008). Le scuole con edifici costruiti secondo le idee pedagogiche innovative sono per lo più scuole private, ad es. la Laboratory School di John Dewey, le Waldorfschulen di Rudolf Steiner e le scuole nella tradizione di Maria Montessori.

Negli ultimi due decenni è stato osservato che i progettisti di edifici scolastici pubblici sono sempre più aperti a considerazioni pedagogiche (vd. Tanner & Lackney, 2006).

Anche gli insegnanti sono consapevoli dell'influenza dello spazio sui loro concetti didattici. Tipicamente, gli insegnanti cambiano l'aula e i posti a sedere della stanza per i loro studenti in specifiche situazioni di classe per supportare il loro insegnamento e l'apprendimento dei loro studenti. Susan Martin (2002) nei suoi studi ha dimostrato che esiste una forte correlazione tra le credenze pedagogiche degli insegnanti e il modo in cui affrontano le realtà di ogni classe. Tuttavia, agli insegnanti a volte mancano idee e sufficiente libertà per apportare semplici cambiamenti. Questo aspetto, però, può anche essere correlato al fatto che le classi non possono essere modificate arbitrariamente. Come spiega Martin (2002, p. 143) nelle sue considerazioni teoriche relative ai suoi studi, solo parti dell'aula e delle apparecchiature della classe possono essere modificate dagli insegnanti: «the hierarchy of design-ability is a construct that measures the degree of control of change that teachers have over the physical elements of the classroom setting. In examining teacher's use of the classroom space, architectural elements have been classified in terms of hard (fixed features) and soft architecture (semi-fixed, semi-flexible and flexible features)».

3.2. Interazioni nell'aula: insegnamento e apprendimento

È stato dimostrato che la maggior parte delle classi sono progettate secondo convinzioni pedagogiche obsolete, «[while] our understanding of learning itself is changing. Research on learning styles, formative assessment, multiple and emotional intelligences, constructivism and so on have been combined with the rapid development of technology-enabled, peer-to-peer and self-directed learning to facilitate very different approaches to the 30-students-in-rows model. But despite these changes, we do not yet have a robust research base for integrated and personalized learning environments» (Higgins et al. 2005, p. 5). Di conseguenza, gli insegnanti affrontano la sfida di dover affrontare i limiti di una progettazione delle scuole obsoleta, promuovendo al contempo un'istruzione moderna e orientata al futuro.

3.2.1. L'insegnamento

L'insegnamento è necessariamente interattivo e rivolto a persone presenti in aula. L'interazione è condizionata in molti modi dall'equipaggiamento dello spazio e dai materiali disponibili e gli insegnanti adattano le loro lezioni a queste condizioni.

Nelle aule tradizionali, gli insegnanti hanno poco spazio per il movimento e per l'interazione cognitiva con gli studenti. Tuttavia, come spiega Müller (2008) anche con questi prerequisiti spaziali, ci sono possibilità di usare lo spazio e il pro-

prio movimento nello spazio in modo tale che gli alunni siano attivati e motivati. In particolare, attinge idee dal teatro e dal dramma e mostra come l'uso del corpo di un insegnante può sostenere o ostacolare le attività con e tra gli studenti.

Sacher (2000) ha esaminato questi movimenti e le possibilità di movimento di un insegnante nel suo studio di prossemica in classe. Sacher mostra una connessione tra gli schemi di movimento di un insegnante e l'interazione che avviene fra insegnante e alunni. Da ciò deduce anche ipotesi circa l'effetto delle singole sequenze di prossimità e distanza tra l'insegnante e gli studenti.

Questi pochi esempi e studi, finora difficilmente replicati, suggeriscono che ci sono caratteristiche individuali dell'uso dello spazio da parte degli insegnanti, anche in condizioni spaziali sfavorevoli, e che questi sono legati al loro insegnamento. Tuttavia, deve essere chiarito in modo più dettagliato in che misura le convinzioni pedagogiche e gli orientamenti didattici di un insegnante orientino il loro uso dello spazio.

Rispetto a questo aspetto, le osservazioni di Martin (2000 & 2002) sono maggiormente dettagliate. Nel suo studio, cerca di tracciare una connessione tra l'uso dello spazio e le convinzioni educative di un insegnante. I seguenti esempi illustrano il suo approccio.



Fig. 2: Uso esterno di una classe. (Martin 2002, p. 155)

Queste due immagini mostrano rispettivamente due diversi usi di due classi: l'organizzazione della classe, il movimento dell'insegnante e il grado di insegnamento incentrato sull'insegnante illustrano, secondo Martin, la convinzione pedagogica del rispettivo insegnante. L'immagine di destra mostra una lezione centrata sullo studente, mentre l'immagine di sinistra mostra una lezione centrata sull'insegnante. Entrambe le osservazioni della lezione mostrano come la situazione dell'insegnamento è pre-strutturata attraverso la stanza e come il rispettivo insegnante interagisce con essa.

Tutti e tre questi esempi di natura empirica di Müller (2008), Sacher (2000) e Martin (2002) mostrano risultati interessanti nel contesto classe. Rispetto all'uso dello spazio da parte degli insegnanti varrebbe la pena analizzare ulteriori ricerche e recensioni dettagliate di questa relazione sotto una prospettiva educativa esplicita.

3.2.2. Apprendimento

La maggior parte degli studi empirici sulla relazione tra l'insegnamento in classe e lo spazio si concentra sull'insegnante, sul suo movimento, sul suo comportamento e sulle sue convinzioni sull'insegnamento e sull'apprendimento. Se in queste indagini vengono considerati anche gli studenti, vengono descritte le loro reazioni rispetto all'insegnamento e al comportamento del docente oppure, le loro reazioni in rapporto allo spazio e ai relativi insegnanti con le loro strategie didattiche.

Quando gli insegnanti sono interrogati sul comportamento dei loro studenti in aula, vengono spesso fornite informazioni in merito alla scelta del posto e come questa scelta sia correlata al comportamento e alla partecipazione degli alunni in classe (Montello, 1988). Werner Sacher classifica le diverse posizioni degli studenti in classe e definisce una zona di attività (di insegnamento), che è descritta anche negli studi di Martin (2002) e altri. Tagliacollo et al. (2010) arrivano a una conclusione simile e, dalle loro osservazioni, concludono: «[...] students' motivation for learning determines concomitantly students' seat choice and school performance. Therefore, we suggest that displacing students to a frontal seat position in the classroom to improve learning performance is probably not a desirable alternative; instead, the teacher should consider raising the students' motivation» (Tagliacollo et al. 2010, p. 201). Quindi, non è sufficiente che gli alunni si trasferiscano semplicemente nella *zona di attività* per ottenere la loro partecipazione in classe, poiché occorre, in aggiunta, un cambiamento in termini di motivazione dello studente. Oltre a questa *zona di attività*, risultante dai posti a sedere degli studenti, Sacher individua, in un altro studio, cinque aspetti che sorgono, nelle interazioni insegnante-studente, in stretta relazione con il movimento dell'insegnante in classe e la disposizione dei posti a sedere di uno studente in file: supporto, disciplina, attrazione, fiducia e disinteresse.

Ciascuno di questi aspetti è stato analizzato tramite una sinossi del movimento dell'insegnante in classe durante le lezioni. Inoltre, Sacher ha dimostrato che gli insegnanti danno maggiore sostegno e maggiore fiducia ai loro studenti, se l'aula consente una maggiore libertà nella progettazione dello spazio e, quindi, consente differenti forme di insegnamento.

Finora, l'influenza dell'ambiente costruito (setting della classe) sui processi di apprendimento degli studenti è stata poco indagata. Le ricerche dovrebbero concentrarsi anche sui movimenti degli studenti e sulle loro attività all'interno dello spazio di apprendimento. Questo, insieme a osservazioni strutturate delle lezioni, potrebbe portare a connessioni tra l'ambiente costruito, l'attività degli studenti e l'apprendimento.

4. Relazioni

Come mostrato nelle sezioni precedenti relative allo spazio di insegnamento e apprendimento, da un lato, nella ricerca internazionale, si parla di "learning environment", vale a dire dell'ambiente di apprendimento e quindi vengono presi in considerazione sia gli aspetti didattici che quelli delle scienze architettoniche. D'altra parte, i rispettivi risultati della ricerca sono molto eterogenei e finora sono stati poco correlati.

Gli studi sull'educazione continuano a concentrarsi sulla progettazione e sull'architettura degli edifici scolastici e delle aule scolastiche e, in secondo luogo, sulla relazione tra scuola-aule e insegnamento-apprendimento. Al fine di es-

sere in grado di indagare su queste relazioni in modo più dettagliato, le prospettive di insegnanti e studenti vengono attualmente incluse più nel processo di ricerca (vd. Woolner, 2010, 2011 & 2013). Di conseguenza, insegnanti e studenti sono percepiti e apprezzati non solo come oggetti ma sempre più come soggetti di ricerca. Tuttavia, restano molte domande sulla relazione tra l'ambiente di apprendimento spaziale progettato e l'insegnamento e l'apprendimento, e ulteriori sforzi di ricerca sono necessari sia metodologicamente che teoricamente.

Le connessioni indirette tra l'ambiente edificato e l'insegnamento e l'apprendimento possono essere descritte in modo eccellente e comprensibile, con le parole di Martin (2002, p. 154): «As Moore and Lackney (1993) reflect over their findings, it is not unreasonable to suggest that more positive attitudes and behaviors on the part of both teachers and children may reflect positively on improved academic achievement, therefore the environment is seen as having an indirect effect on achievement». Successivamente, Martin e altri concludono che la formazione degli insegnanti svolge un ruolo essenziale durante e dopo il processo di ricerca. Non solo per essere in grado di perseguire le prospettive di ricerca citate, ma anche per capire più esattamente come le aule e l'"interior design" influenzano gli insegnanti. Lo stesso vale per gli alunni. Quando lavori con loro su concetti di aula e ad es. vengono valutate situazioni di spazio reale, quindi le connessioni tra "interior design" e insegnamento-apprendimento possono essere affrontate ed esplorate. A tal fine, Pamela Woolner e colleghi (2007 & 2011) hanno sviluppato il metodo del "diamond ranking", che integra insegnanti, studenti e genitori nel contesto della ricerca attraverso analisi e discussioni di immagini. Allo stesso modo, l'architetto Peter Hübner collabora con successo assieme a insegnanti e studenti per progettare e modellare spazi ideali.

I risultati di due precedenti progetti di ricerca scolastica, KOMPASS e SELF¹, illustrano il significato della progettazione spaziale strutturale e possono essere intesi come un approccio alla ricerca educativa contemporanea nella scienza che si occupa di spazio educativo. Sebbene il design di un'aula di insegnamento-apprendimento e la riflessione sulle possibilità di progettazione fossero solo un aspetto del progetto, si può concludere dagli sforzi degli insegnanti e dai risultati della ricerca che lo spazio, al di là del principio didattico dell'ambiente progettato, ha un significato per l'insegnamento e l'apprendimento.

Come negli studi di Martin (2002), durante le conversazioni con gli insegnanti, si potevano trovare tre tipologie di relazione tra insegnanti e spazi di insegnamento-apprendimento. Nello specifico, Martin ha descritto gli insegnanti analizzati come *intrappolati*, *liberi* e *alquanto insicuri*. L'Autore, nel descrivere gli insegnanti *intrappolati*, utilizza le seguenti parole: «teachers that do not perceive their surroundings in a constructive way and do not seem to perceive how much impact that setting is having on his/her teaching and class» (Martin 2002, p. 153).

1 Progetti scolastici:

SELF – Selbstkonzept entwickeln durch lehrplankonforme Förderung (sviluppare il concetto di sé attraverso misure di supporto e incoraggiamento conformi al curriculum): il campione comprende 2.873 studenti delle scuole secondarie, 87 classi delle scuole superiori della Baviera. Ulteriori Informazioni su: Sacher/Stadler-Altman, 2006; Stadler-Altman, 2010.

KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstvertrauen (competenze di "forza" e fiducia in se stessi): il campione comprende 2.100 alunni e 77 classi di 20 scuole secondarie in Bavaria. Ulteriori Informazioni su: Scheunpflug, Stadler-Altman, & Zeinz, 2011.

Gli insegnanti un po' *insicuri* percepiscono la situazione dell'aula molto da vicino e vedono anche i collegamenti tra la progettazione della stanza e il suo insegnamento così come l'apprendimento dei loro alunni, ma non possono tradurre questa percezione in un disegno attivo del loro insegnamento quotidiano. Gli insegnanti descritti come *liberi*, nella classificazione di Martin (2002), possono affrontare l'"interior design" nel loro insegnamento. Una classificazione simile è stata trovata per gli insegnanti nei nostri progetti di ricerca scolastica. Il focus di entrambi i progetti era sulla promozione del concetto di sé e dei punti di forza degli studenti. Il supporto scientifico di entrambi i progetti, oltre a fornire agli insegnanti una consulenza pedagogica, aveva il compito di valutare i cambiamenti nei processi di insegnamento-apprendimento. In un progetto gli insegnanti hanno scelto di progettare un'aula di apprendimento (vd. Scheunpflug, Stadler-Altmann & Zeinz, 2012) e utilizzarla per diverse forme di insegnamento. Gli insegnanti hanno menzionato i seguenti aspetti a cui attribuiscono importanza come supporto per l'insegnamento e l'apprendimento spaziale:

- La pianta della classe consente diversi metodi di insegnamento.
- I mobili selezionati (tavoli e sedie) facilitano il lavoro in piccoli gruppi o il lavoro individuale nella classe.
- In questa stanza è possibile una stimolazione di tutti i sensi senza causare irritazione.
- Buone condizioni climatiche interne attraverso l'acustica, l'aria condizionata e il colore.
- Aree per la ricreazione e la privacy.

I risultati complessivamente positivi per quanto riguarda la soddisfazione professionale degli insegnanti, il sostegno individuale all'apprendimento per gli alunni, l'autoefficacia e un'atmosfera positiva di apprendimento in via di sviluppo (Scheunpflug, Stadler-Altmann & Zeinz, 2011) non sono certamente ricondotti al design delle aule.

Nel secondo progetto di ricerca scolastica, invece, appaiono connessioni chiare tra l'atmosfera di apprendimento percepita, il clima di classe e il concetto di sé dello studente (vd. Stadler-Altmann, 2011), che può essere influenzato dal design della classe e dalla considerazione dell'ambiente di apprendimento. Queste indicazioni sottolineano l'importanza dell'ambiente di apprendimento progettato come prerequisito per l'insegnamento e l'apprendimento di successo.

Sulla base di questi esempi e dei risultati della ricerca internazionale nel campo degli "Learning Environments", si può concludere che la progettazione dell'ambiente di apprendimento è un elemento importante nell'insegnamento e nello sviluppo scolastico – e spesso la progettazione è coinvolta nel processo di ricerca e sviluppo scolastico con mezzi semplici. Questo è anche sottolineato da Higgins et al. (2005, p. 7) nel suo sguardo d'insieme della ricerca:

- Much of what is known about student comfort, particularly in terms of furniture, has yet to be translated into actual school/classroom environments.
- Since different room arrangements serve different purposes, it is necessary for classrooms to have some degree of flexibility.
- Some improvements to the classroom environment may save time, which is then available for learning.
- 'Ownership' of space and equipment by both teachers and students is important.
- Ownership and engagement are ongoing elements, so there has to be a balance (in display of student work, for example) between permanent and fresh

elements.

- Some physical elements in the classroom improve comfort, well-being and probably attitude – and so, perhaps, improve achievement.

Colpisce il fatto che, nella maggior parte degli studi in questo campo, l'attenzione si concentra sulla prospettiva degli insegnanti. Tuttavia, le prospettive degli studenti dovrebbero anche essere ricercate e correlate con i risultati della ricerca con gli insegnanti.

5. Sfide per la ricerca futura

Come è evidente nella vasta documentazione *Research into the Connection between Built Learning Spaces and Student Outcomes* (Victoria State, 2011), permangono notevoli lacune nella ricerca sulla relazione tra architettura scolastica, progettazione della classe e ambiente di apprendimento:

- Gaps in the design phase (Victoria State, 2011, p. 11) of new school buildings and/or re-design.
- Gaps within the transition phase (Victoria State, 2011, p. 19) between teaching and learning in old and new designed learning spaces.
- Gaps in the consolidation phase (Victoria State, 2011, p. 32/33) in new designed learning spaces.
- Gaps in the sustainability/re-evaluation phase (Victoria State, 2011, p. 36).
- Inoltre, nei prossimi studi dovrebbe essere prestata maggiore attenzione ai seguenti punti:
- Una discussione sulle metodologie di ricerca più utili per comprendere le connessioni tra l'ambiente di apprendimento e l'insegnamento o l'apprendimento di successo.
- La rilevazione e considerazione delle diverse prospettive di coloro che sono coinvolti in classe.
- L'individuazione, la classificazione e l'etichettatura degli spazi di insegnamento-apprendimento che supportano l'insegnamento e l'apprendimento di successo.
- Il coinvolgimento di diversi attori nella pianificazione e progettazione di scuole e aule.

Ad esempio, sulla base del modello climatico di classe di Eder (2000), potrebbe essere sviluppato un modello volto a individuare i singoli aspetti dell'ambiente di apprendimento e la loro influenza sui processi di insegnamento-apprendimento. Da un lato, ciò riprenderebbe l'importanza già dimostrata del clima di classe e si integrerebbe con gli aspetti del design dell'aula.

Con livelli di interpretazione più libera, potrebbe essere attinente alla discussione sul design dell'ambiente di apprendimento anche la seguente citazione di Hattie «the remarkable feature of the evidence is that the biggest effects of student learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers. When students become their own teachers they exhibit self-regulatory attributes that seem most desirable for learners (self-monitoring, self-evaluation, self-assessment, self-teaching)» (Hattie 2009, p. 22). Oltre alla percezione delle prospettive degli insegnanti e alunni nella loro individualità, l'aula e il suo design portano una terza prospettiva sostanziale nella discussione sull'insegnamento e l'apprendimento di successo.

6. Sommario

La ricerca per progettare l'ambiente di apprendimento, sia dal punto di vista educativo che da quello psicologico-architettonico, è in espansione, ma rimane «extremely difficult to come to firm conclusion about the impact of learning environments because of the multi-faceted nature of environments and the subsequent diverse and disconnected nature of the research literature» (Higgins et al. 2005, p. 6). Pertanto, la ricerca in questo settore deve basarsi maggiormente sui risultati della ricerca scolastica e didattica e, ad esempio, incorporare più da vicino l'importanza della scuola nel suo ambiente o la complessità dell'insegnamento nelle sue riflessioni teoriche e negli studi empirici.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Buddensiek, W. (2008). Lernräume als gesundheits- & kommunikationsfördernde Lebensräume gestalten. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, in: G. Brägger, N. Posse & G. Israel, (Hrsg.), *Bildung und Gesundheit – Argumente für eine gute und gesunde Schule*, (S. 1-28). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L. & Woolner, P. (2013). *Making Connections: Theory and Practise of Using Visual Methods to Aid Participation in Research*. Research Centre for Learning and Teaching. Newcastle University.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Forster, J. (1997). Kind und Schulraum – Ansprüche und Wirkungen. Eine interdisziplinäre Annäherung an pädagogische Fragestellungen, in: G. Becker, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.). *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie* (S. 175-194). Seelze: Kallmayer.
- Gislason, N. (2011). *Building Innovation. History, cases, and perspectives on school design*. Big Tancook Island (Canada): Backalong Books.
- Gislason, N. (2010). *Architectural design and the learning environment: A framework for school design research*. Learning Environment Res. 13, 127-145.
- Gislason, N. (2009). *Building Paradigms: Major Transformations in School architecture (1798-2009)*. The Alberta Journal of Educational Research, 55, No. 2, 230-248.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London.
- Higgins, St., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. Newcastle.
- Horowitz, P. & Otto, D. (1973). *The teaching effectiveness of an alternative teaching facility*. Alberta: Canada, University of Alberta.
- Kahlert, J.; Nitsche, K. & Zierer, K. (2013). Bildungsqualität in unwirtlichen Räumen? Schulraum als Stiefkind im Bildungsdiskurs, in: dies. (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*. (S. 7-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martin, S. H. (2002). *The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teachers*. Journal of Environmental Psychology 22, 139-156.
- Montag Stiftung Urbane Räume gAG, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011) (Hrsg.) *Vergleich ausgewählter Richtlinien zum Schulbau – Kurzfassung*. Heft 1, Reihe: Rahmen und Richtlinien für einen leistungsfähigen Schulbau in Deutschland.
- Montello, D. R. (1988). *Classroom Seating Location and its Effects on Course Achievement, Participation, and Attitudes*. Journal of Environmental Psychology. 8, 149-157.

- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments*, San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Müller, W. (2008). *Der Lehrer auf der Bühne des Klassenraums. Wirkungen der Raumregie*. Pädagogik 60 (11), 26-30.
- Prosansky, E. & Wolfe, M. (1974). *The physical setting and open education*. School Review 82, 557- 574.
- Rittelmeyer, Chr. (2010). *Wie wirkt Schularchitektur auf Schülerinnen und Schüler? Ein Einblick in Ergebnisse der internationalen Schulbauforschung*. Stadt Zürich – Schulamt (Hrsg.). Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, Zürich.
- Rödter, K. & Walden, R. (2013). *Die Interaktion zwischen Menschen und Schulraum aus psychologischer Perspektive*, in: Kahlert, J.; Nitsche, K. & Zierer, K. (Hrsg.). Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. (S. 23-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2006). *Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2000). *Proxemik im Klassenraum. Studien zu Nähe und Distanz im Schulalltag*. SUN-Reihe Nr. 11, Nürnberg.
- Sacher, W. & Stadler-Altman, U. (2006). *SELF – Selbstkonzept fördern durch lehrplankonforme Förderung*. Bericht über die Durchführungsphase. 01.10.2005 – 31.10.2006. unveröffentl. Forschungsbericht. 250 S.
- Sanoff, H. (1994). *School designs*, New York: Wiley.
- Sanoff, H. (1996). *Designing a responsive school*. The School Administrator. 53 (6), 18-22.
- Sanoff, H. & Walden, R. (2012). *School Environments*. In: S. Clayton (ed.). 15th Chapter in The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology. (pp. 276-294). New York: Oxford University Press (OUP).
- Scheunpflug, A., Stadler-Altman, U. & Zeinz, H. (2012). *Bestärken und Fördern. Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe I*, Seelze: Klett Kallmeyer.
- Sommer, R. & Olson, H. (1980). *The soft classroom*. Environment and Behavior 12 (1). 3-16.
- Stadler-Altman, U.; Hilger, P. (2017), *Transferring Pedagogical Spaces – Schoolyards as learning environments in the perspective of students and teachers*. In: Benade, L.; Jackson, M. (ed.), Transforming education: Design, technology, government, Wiesbaden: Springer VS, p. 227-244.
- Stadler-Altman, U. (2013). *Lehren und Lernen in gebauter Umgebung. Anmerkungen zur medialen Nutzung des Klassenraums*. In: Westphal, K. & Jörissen, B. (ed); Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert, (pp. 176-196) Weinheim, Basel: Juventa.
- Stadler-Altman, U. (2010). *Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U., Schindele, J. & Schraut, A. (2008) (Hrsg). *Neue Lernkultur – Neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- State Victoria (Department of Education and Early Childhood Development) (2011). *Research into the connection between built learning spaces and students outcomes. Literature review*. Paper No. 22 www.education.vic.gov.au [Dez. 10th 2013].
- Steele, F. I. (1973). *Physical settings and organisation development*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Tagliacollo, V. A., Volpato, G. L. & Pereira Junior, A. (2010). *Association of student position in classroom and school performance*. Educational Research vol. 1 (6), 198-201.
- Tanner, C. K. & Lackney, J. A. (2006), *Educational Facilities Planning. Leadership, Architecture, and Management*. Boston, New York, San Francisco: Pearson.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M. & DeVere Wolsey, Th. (2007). *The walls still speaks: The stories occupants tell*. Paper presented at AERA 2007.
- Walden, R. (2009). *Schools for the future. Design Proposals from Architectural Psychology*. Cambridge, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinstein, C. S. & Romano Mignano, A. J. (2011). *Elementary classroom management. Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.

- Weinstein, C. S. (2007). *Middle and Secondary classroom management. Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Westphal, K. (2007) (Hrsg.). *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München: Juventa.
- Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces*. London, New York: continuumbooks.com.
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Tiplady, L. & Thomas, U., (2013). *Teachers Preparing for Changes to Learning Environment and Practices in a UK Secondary School*. Paper presented at ECER 2013, Istanbul.
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Thomas, U. & Tiplady, L. (2012). *Changing Spaces: Preparing Students and Teachers for a New Learning Environment*. *Children, Youth and Environments* 22 (1), 52-74.
- Woolner, P., McCarter, Sh., Wall, K. & Higgins, St. (2011). *Changed Learning Through Changed Space. When can a Participatory Approach to the Learning Environment Challenge Preconceptions and Alter Practice?* Paper presented at AERA 2011.
- Woolner, P., Clark, J., Hall, E., Tiplady, L., Thomas, U. & Wall, K. (2010). *Pictures are necessary but not sufficient: Using a range of visual methods to engage users about school design*. *Learning Environment Research*. 13, 1-22.
- Woolner, P., Hall, E., Wall, K. & Dennison, D. (2007). *Getting together to improve the school environment: user consultation, participatory design and student voice*. *Improving Schools*. (10) 233-248. <http://imp.sagepub.com/content/10/3/233> [Nov. 19, 2013].



La Dual Career of Athletes come esempio di formazione integrata dei talenti

Dual Career of Athletes as Example of Integrated Talent Education

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" • domenico.tafuri@uniparthenope.it

Sergio Bellantonio

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" • sergio.bellantonio@uniparthenope.it

ABSTRACT

Talent is a subject that has affected the educational research in recent decades, since its expression is mediated by learning as educational phenomena. All this directly calls into the question the talent education, meaning that it becomes appropriate that everyone develop his potential in every context of everyday life. A so guided education is the one that mature awareness that should be introduced educational aims in their profiles that focus on the development of individual talents and their peculiarities. When in sports we are dealing with the so-called "talented athletes" what strategies should then be put in place by the educational systems? The answer can be found in the Dual Career of Athletes, namely the possibility for athletes engaged in formal training, from School to University, to be able to successfully combine the excellence in sport with education, through integrated educational pathways useful to prevent dispersion of talented athletes in sports.

Il talento è una tematica che ha interessato la ricerca educativa negli ultimi decenni, dal momento che la sua espressione è mediata dai processi di apprendimento, in quanto fenomeni educativi. Tutto questo chiama direttamente in causa il tema della formazione dei talenti, nel senso che diventa opportuno che ciascun soggetto sviluppi il proprio potenziale formativo in ogni contesto del vivere quotidiano. Una formazione orientata in tal senso è quella che matura la consapevolezza che nei propri profili formativi debbano essere introdotte finalità didattiche incentrate sulla valorizzazione dei talenti e delle peculiarità individuali. Quando in ambito sportivo ci troviamo dinanzi ai cosiddetti "atleti di talento" quali strategie operative devono, allora, essere messe in campo dai sistemi d'istruzione? Una risposta può essere ritrovata nella Dual Career of Athletes, vale a dire la possibilità per gli atleti impegnati nei percorsi di formazione formale, dalla scuola all'università, di riuscire a conciliare con successo il percorso sportivo di eccellenza con quello formativo, attraverso percorsi d'istruzione integrati utili a prevenire la dispersione dei talenti in ambito sportivo.

KEYWORDS

Giftedness, Talent, Sport, Talent Education, Dual Career of Athletes.
Dote, Talento, Sport, Educazione dei talenti, Dual Career of Athletes.

1. Talento e dote: quale relazione?¹

Il senso comune attribuisce ai soggetti la necessità di possedere indispensabili qualità naturali per riuscire a raggiungere livelli di eccellenza in un determinato ambito della conoscenza umana; si pensi a capacità quali la *leadership* e il *business acumen*, che sono in grado di condurre ad *outcome* positivi in ambito manageriale e finanziario, così come a particolari inclinazioni personali capaci di portare al successo artistico, coreutico, musicale o sportivo. In effetti, sembra piuttosto difficile non incontrare chi, almeno una volta nella vita, non sia stato elogiato da qualcuno per essere particolarmente incline a svolgere certe attività o compiti, piuttosto che altri; ne sono un valido esempio espressioni del tipo “è particolarmente portato per la matematica”, “ha un talento naturale per la musica” oppure “ha una dote innata per il disegno”. È proprio a tal proposito che ci corrono alla mente personaggi di indiscusso spicco come Albert Einstein, considerato come uno dei più grandi studiosi e pensatori del Ventesimo secolo, a tal punto che il gergo comune utilizza il suo nome proprio come sinonimo di fervida intelligenza e acuto ingegno (Segrè, 1997), Wolfgang Amadeus Mozart, al quale è universalmente riconosciuta la creazione di composizioni di straordinario valore artistico (Melograni, Cochrane, 2007), già in tenera età, e Michelangelo Buonarroti, considerato già a suo tempo come un artista dalle raffinate capacità plastico-pittoriche molto precoci (Forcellino, 2005).

In riferimento a tali esempi, è lecito domandarsi se il raggiungimento di tali livelli d'eccellenza sia da ricondurre esclusivamente a caratteristiche biologiche oppure, a partire da una propensione soggettiva – frutto anche di una sorta di “triangolazione educativa” tra *stili cognitivi* (Boscolo, 1986; Cornoldi, De Beni, 1993; Kogan, 1971; Messik, 1984) *stili di apprendimento* (Dunn et al. 1981; Ehrman & Oxford, 1990; Keefe, 1979; Mariani, 2000) e *costrutto d'intelligenza* (Gardner, 1983) – sia di fondamentale importanza anche l'esercizio e il sostegno educativo delle proprie inclinazioni naturali; in altre parole, ci si chiede se il talento sia un'espressione soggettiva della predisposizione genetica, oppure sia da ricondurre anche al frutto di un esercizio prolungato delle proprie capacità educativamente sostenute.

Secondo alcune prospettive di ricerca più recenti (Ericsson et al., 2018), il talento, per esprimersi, necessita sì del possesso di certe abilità che contraddistinguono in maniera peculiare un soggetto rispetto a un altro, pur tuttavia, ciò non sembra del tutto sufficiente; il talento, infatti, non è solo da ricondurre alle cosiddette doti naturali, ma anche all'indispensabile intervento dei processi di apprendimento mediati dal fare e dall'esperienza (Melchiori, 2017), motivo per cui il talento altro non è che il frutto di una combinazione tra doti innate ed esercizio delle proprie capacità che vengono orientate e sostenute dai processi educativi.

Quando parliamo di dote, sul versante psicologico ci riferiamo al cosiddetto costrutto della *giftedness* (Tannenbaum, 1983), vale a dire la plusdotazione intellettuale di coloro che mostrano di possedere le capacità (o il potenziale per poterle riuscire) per poter raggiungere eccezionali livelli di performance in una o più

1 Il manoscritto è il risultato di un lavoro congiunto dei due autori. Il paragrafo “1. Talento e dote: quale relazione?” è da attribuire a Domenico Tafuri, il paragrafo “2. Talento ed educazione: quale relazione?” è da attribuire a Sergio Bellantonio, il paragrafo “3. Dual Career of Athletes e formazione dei talenti” è da attribuire a Domenico Tafuri e Sergio Bellantonio.

aree dell'espressività umana (Renzulli, 1978; Colangelo, Davis, 2002). A voler specificare meglio il concetto, questo può essere definito come l'insieme di caratteristiche personali e comportamentali che si esprimono attraverso livelli e secondo modalità piuttosto differenti. È proprio in relazione a tale variabilità che alcuni preferiscono parlare di "precocità intellettiva" quando ci si riferisce a soggetti in via di sviluppo, i cosiddetti *gifted children*, mentre di "alto potenziale cognitivo" quando si fa riferimento a individui adulti nei quali lo sviluppo dell'intelligenza ha raggiunto una dimensione pressoché stabile (Winner, 2000).

Questa differenziazione è da ricondurre proprio a una rinnovata visione che l'intelligenza ha subito negli ultimi decenni; in tal senso, già dall'inizio degli anni Ottanta, la ricerca psicologica ha proprio evidenziato che sin dai primi anni di vita i bambini sviluppano preferenze e inclinazioni nei confronti di alcuni domini della conoscenza, piuttosto che in altri, situazione questa da ricondurre, essenzialmente, alla compresenza di un ventaglio di *intelligenze multiple*, ciascuna delle quali è deputata a differenti ambiti dell'attività umana (Gardner, 1983). Ciò giustifica il fatto che oggi si preferisca parlare di questa componente in termini di costrutto, come anche di intelligenze piuttosto che di intelligenza, la qual cosa sta a considerarla come una variabile dinamica e multidimensionale che si modifica nel tempo, motivo per cui si è poi preferito distinguere la precocità intellettiva dei soggetti in fase evolutiva dall'alto potenziale cognitivo che si esprime, invece, in età adulta (Renati, Zanetti, 2012).

A partire da tali premesse, è possibile allora differire tra la dote, che rappresenta la naturale inclinazione soggettiva a svolgere certe attività, e il talento che, invece, identifica l'*expertise* acquisita attraverso l'esercizio e l'educazione. Da questa prospettiva, allora, è possibile affermare, quasi provocatoriamente, che il talento innato non esista, la qual cosa, peraltro, è stata evidenziata anche dalla ricerca psicologica (Kaufman, 2013).

In relazione a quanto detto precedentemente, comprendiamo bene che la ricerca degli ultimi anni si è allontanata da un'idea del talento come caratteristica innata nel soggetto in favore di una visione multiprospettica e contestuale, motivo questo che conferisce ai processi educativi un ruolo fondamentale nello sviluppare ciò che, potenzialmente, già è un prerequisito di partenza del soggetto; si attribuisce così ai fattori educativi una posizione di primo piano nella *formazione dei talenti* (Margiotta, 2018), nel senso che diviene imprescindibile offrire al soggetto le opportunità formative e didattiche per coltivare il proprio potenziale cognitivo, in modo da far emergere la propria eccezionalità grazie all'ausilio dei processi di apprendimento (Callahan & Hertberg-Davis, 2012).

Tra tutti coloro che nascono con una certa dotazione cognitiva per fare qualcosa, allora, è proprio nella significatività delle relazioni educative che mediano la qualità della pratica che alcuni divengono dei geni indiscussi, mentre altri, semplicemente, dei buoni esecutori; d'altronde, parafrasando Hans Georg Gadamer (1960), è possibile parlare di genio solamente quando una dote incontra la disciplina, la qual cosa equivale a dire che il talento altro non è che un potenziale educativo da sviluppare sul piano cognitivo ed emotivo-affettivo, sia sul versante pedagogico sia didattico.

2. Talento ed educazione: quale relazione?

Seppur le doti possano essere considerate come dei probabili predittori del talento, esse svolgono un ruolo assai più limitato di quanto si possa comunemente credere (Colvin, 2008), aspetto questo, peraltro, già confermato da alcuni studi di

ambito psicologico, i quali sono arrivati alla conclusione che i segni precoci del talento sono scarsamente individuabili (Ericsson *et al.*, 2018). Quando siamo al cospetto di soggetti particolarmente inclini a svolgere determinati compiti in un qualsivoglia ambito della conoscenza umana, ci troviamo, innanzitutto, in presenza di un potenziale cognitivo (la dote o *giftedness*, che dir si voglia) da sviluppare attraverso l'educazione delle capacità di fare e di pensare (il talento). Volendo riportare il discorso alla teoria dello sviluppo di Lev Semonovich Vygotskij (1934), se la dote si trova nella zona di sviluppo attuale, il talento è da collocare, invece, in quella di sviluppo potenziale, esprimibile attraverso l'esercizio e l'impegno che vanno alimentati e sostenuti proprio nello spazio educativo tra ciò che il soggetto è e ciò che potrà, auspicabilmente, essere, la qual cosa interessa proprio il piano sociale dell'apprendimento. Per tal motivo, se la dote si riferisce al possesso di straordinarie potenzialità, il talento si manifesta quando a partire da queste ultime si sviluppano competenze particolari in domini specifici (Gagné, 1999).

Il talento, da questa prospettiva, si sviluppa sì a partire dalle inclinazioni personali, ma è attraverso i processi di apprendimento che sono mediati dall'educazione che esso riesce a esprimersi; in altre parole, senza una certa qualità di esercizio delle doti sembra piuttosto improbabile che queste ultime si possano trasformare in talenti (Sternberg, 2004). Da questo punto di vista, il discorso è da ricondurre ai guadagni in termini di apprendimento derivanti dalla cosiddetta *deliberate practice* (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993), vale a dire di quell'insieme di attività e comportamenti che si sono dimostrati nel tempo come i più efficaci al raggiungimento di un certo livello di performance. In tal senso, allora, è nella qualità della pratica reiterata nel tempo, nonché nella volontà soggettiva di volerla migliorare, che l'espressione del talento trova una propria significatività, la qual cosa chiama direttamente in causa sia la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento sia il sostegno sociale da parte di adulti significativi e istituzioni sia la qualità delle relazioni che si vanno a stabilire all'interno dei contesti di riferimento (Ibidem).

A questo punto, si potrebbe dire che il talento si sviluppa grazie alla circolarità tra *variabili individuali*, come la motivazione, la volontà, l'agentività e le risorse personali, e *variabili ambientali*, vale a dire tutte quelle componenti dell'educazione che, articolandosi, influenzano in maniera piuttosto significativa la capacità del soggetto di esprimere il proprio talento; di fondamentale importanza, allora, è che il soggetto divenga consapevole dei risultati dei propri apprendimenti attraverso lo sviluppo di capacità metacognitive (Cornoldi, 1995), grazie alle quali egli sarà in grado di cercare autonomamente adeguate strategie cognitive e comportamentali a sostegno delle proprie capacità.

Un punto fondamentale delle più attuali posizioni scientifiche in termini di talento è lo spostamento dell'attenzione sui processi educativi e sulle relative influenze ambientali, con un ampliamento del ventaglio di fattori che intervengono nell'espressione del talento. Il passaggio dalla dote al talento, in altri termini, viene mediato da quelli che potremmo chiamare "catalizzatori educativi" i quali sono in grado di favorire, o meno, lo sviluppo soggettivo (Melchiori, 2017). Tra di questi, ci sembra opportuno sottolineare che la promozione delle risorse personali quali l'autostima, il senso di autoefficacia, il *problem solving*, le strategie di *coping* e il pensiero divergente possono fungere da veri e propri facilitatori di cambiamento, il che equivale a dire che, sul versante pedagogico e didattico, è indispensabile sviluppare nel soggetto dei buoni livelli di conoscenza e considerazione di sé per trasformare proprio le doti personali in talenti espressi.

Il fondamentale ruolo che l'educazione assume nell'educazione dei talenti è

ormai ampiamente acclarato in ambito pedagogico (Cinque, 2013; Margiotta, 1997, 2003, 2018) e psicologico (Pfeiffer, 2013; Worrel, 2012), essendo stato evidenziato che il talento non sempre si manifesta spontaneamente in presenza di eccezionali capacità cognitive; in tal senso, seppur alcuni soggetti presentino il potenziale utile a dimostrare un'eccezionale capacità in uno o più ambiti della conoscenza, tale potenziale si attiva allorché il contesto sia in grado di promuovere e sostenere la manifestazione e lo sviluppo delle capacità del soggetto (Pfeiffer, 2007). È da rintracciare proprio nell'educazione, allora, la chiave di volta affinché il soggetto possa esprimere al massimo il proprio potenziale cognitivo, il che significa attribuire alla didattica un ruolo di primo piano nell'organizzazione di *setting* utili allo sviluppo della capacità umana di fare e di essere (Hesse & Ostrom, 2009). Si tratta di chiamare in causa i contesti educativi che a vario titolo intervengono nella formazione del soggetto, affinché sia possibile attuare processi auto-realizzativi e auto-emancipativi (Nussbaum, 2010). Da questa prospettiva, coltivare talenti significa promuovere lo sviluppo umano, a patto però che il soggetto possa scegliere e raggiungere gli obiettivi attraverso una trasformazione delle risorse personali in possibilità concrete di poter scegliere da sé e per sé; a tal proposito, Amartya Sen (2000) traccia una linea di continuità tra capacità di essere e libertà di fare, ciò vale a dire che il talento è intimamente connesso alla libertà di scegliere, agire e sperimentare le proprie peculiarità. A un'educazione che contempra lo sviluppo dei talenti, allora, è affidato il compito di promuovere lo sviluppo delle cosiddette *capabilities* (Ibidem), intese come l'insieme delle risorse di cui una persona dispone, delle sue capacità di poterne disporre e, dunque, di poter concretamente agire; la promozione delle *capabilities* si presenta come una specifica qualità dell'educazione dei talenti in grado di sostenere il nesso essere-fare, laddove le naturali propensioni soggettive siano sostenute poi dalla reale capacità di poter agire e sperimentare.

Se, come sostenuto in precedenza, i precursori del talento sono difficili da individuare, allora vuol dire che nell'ambito della *formazione dei talenti* è opportuno che ciascuno sviluppi il proprio profilo formativo in ogni contesto del vivere quotidiano, in modo che le conoscenze dichiarative si correlino alle esperienze di tipo procedurale e immaginativo (Margiotta, 2018). Tra tali contesti, certamente quello scolastico assume una posizione di primissimo piano; in tal senso, allora, la scuola: «produce e sviluppa i talenti dell'allievo se punta a costruire padronanze offrendo cioè loro la possibilità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e adattamento, di rigenerare strategie di scoperta e di ricostruzione degli equilibri bio-sociali, di controllare l'esercizio delle abilità apprese in situazioni a crescente complessità, di dominare l'estensione e l'applicazione delle proprie competenze» (Margiotta 1997, p. 44). Ciò vale a dire che sul versante formativo è necessario sviluppare la capacità metacognitiva di *apprendere ad apprendere* (Alberici, 2008), per tutta la vita e in ogni contesto di esperienza, nel senso di un apprendimento di tipo metodologico che costituisce quella chiave d'accesso al mondo del reale che è funzionale ad abitarlo in maniera sempre più autonoma e consapevole, sviluppando le potenzialità di ciascuno.

Si comprende bene, arrivati a questo punto, che il talento va inteso come un costruito multiplo e dinamico che necessita di essere collocato all'interno del contesto storico, sociale e culturale nel quale il soggetto vive e cresce; per tal motivo, a discapito di una visione ormai obsoleta (Heller *et. al.*, 2000), alcuni studiosi (Pfeiffer, 2013) ne hanno proposto un modello molto più ampio e variegato, prendendo in considerazione dimensioni aggiuntive ritenute in passato marginali, come la creatività, le capacità di *problem posing*, il *problem solving* e il talento sportivo.

Visto in questi termini, allora, il talento diviene una vera e propria “costruzione sociale”, nel senso che affinché questo si esprima e perduri nel tempo è indispensabile intervenire a più livelli su tutti i contesti di crescita e di formazione del soggetto. È necessario che il potenziale soggettivo abbia la *chance* di potersi esprimere, laddove una sua mancata individuazione possa essere in grado di comprometterne lo sviluppo. Diventa necessario così riconoscere, promuovere e orientare il talento dei soggetti sostenendo la loro eccezionalità, al fine di contribuire a uno sviluppo integrato della società tutta (Subotnik, Olszewski Kubilius & Worrel, 2011).

Tutto ciò è particolarmente necessario in Italia, dal momento che sono state scarsamente adottate linee programmatiche in favore di una formazione formale di questo tipo (Margiotta, 2018); diviene centrale, allora, che il mondo della formazione formale guardi al soggetto nella sua complessità intersistemica. Nei contesti di formazione formale, allora, il soggetto non può che essere considerato nella sua complessità ed unicità, frutto delle esperienze maturate nei vari contesti di apprendimento, anche sportivo, a differenza di un tradizionalismo didattico che, ancora oggi, tende ad enfatizzare le componenti eccessivamente intellettualistiche e verbose, la qual cosa contrasta nettamente con una visione costruttivista della conoscenza. Pratiche didattiche incentrate sull’acquisizione, ritenzione e ripetizione dei contenuti, a discapito di una conoscenza ampia e olistica dei fenomeni non favoriscono un’auspicabile decompartmentazione della conoscenza (Morin, 1991), nonché una conoscenza di sé come corporeità, come unità mente/corpo inscindibile; sotto indagine, allora, sono le istituzioni e i sistemi educativi che organizzano e regolano i percorsi sportivi e quelli d’istruzione, alla luce del fatto che sembrerebbe inutile parlare di una proficua integrazione tra sport e formazione laddove le competenze maturate nel primo non passino come un valore e una risorsa nella seconda e viceversa. Tutto questo interessa da vicino il tema della formazione dei talenti dello sport, allorquando i soggetti siano ancora scarsamente considerati in ambito formale come alla pari di altri talentuosi che presentano tratti di eccezionalità in altri domini.

3. Dual Career of Athletes e formazione dei talenti

La ricerca, la promozione e il sostegno dei talenti sono divenuti ormai delle componenti di importanza fondamentale in diversi ambiti della conoscenza umana. Per tal motivo, il Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, attraverso la strategia programmatica della cosiddetta *autonomia scolastica*, prevede che ogni singola scuola possa illustrare nel POF (Piano dell’Offerta Formativa) «gli strumenti di flessibilità interna ed esterna destinati a promuovere il pieno sviluppo della personalità degli alunni e a valorizzare le potenzialità»². Le motivazioni di questo cambio di prospettiva sono da ricondurre a un radicale processo di mutamento della scuola, laddove l’eterogeneità delle platee scolastiche a base sociale allargata abbia necessitato dello sviluppo di didattiche differenziate per gestire con competenza lo sviluppo delle personalità di ciascun soggetto (Cunti, 2008, 2014); in tal senso – seppur nel fare didattico quotidiano si incontrino ancora delle resistenze, soprattutto da parte di una classe insegnante ancora fortemente anco-

2 Art. 4, Regolamento dell’autonomia scolastica di cui al D.P.R. 275/1999

rata a pratiche educative e didattiche che scarsamente utilizzano pratiche riflessive a sostegno di una gestione competente della varietà socio-culturale delle nuove classi (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008) – si stanno facendo spazio, ormai da più di un decennio, quelli che vengono definiti come processi di *individualizzazione* e *personalizzazione* dell'insegnamento (Baldacci, 2006) rispetto alle molteplici esigenze dei discenti. Si fanno strada, allora, quelle possibilità per introdurre nel sistema-scuola processi di adattamento delle esperienze di apprendimento in grado di dare la possibilità a ciascuno di esprimere il proprio potenziale cognitivo (Mangione, 2013), e, dunque, di introdurre strategie operative e metodologie didattiche cosiddette di *adaptive teaching*, ossia in grado di permettere a ciascuno l'espressione del proprio talento (Vogt & Rogalla, 2009).

Una scuola orientata alla *formazione dei talenti* (Margiotta, 1997, 2003, 2018) è quella che matura la consapevolezza che nel curriculum debbano essere introdotte delle finalità didattiche incentrate sulla valorizzazione delle individualità, così come nel fare didattico quotidiano sia indispensabile l'intervento del docente nel gestirle con una certa sapienza educativa. La logica alla quale passare è quella secondo cui tutti i discenti sono portatori, in un certo senso, di bisogni educativi speciali che vanno riconosciuti e trattati all'interno del sistema-scuola. Una scuola che si rifà al modello educativo della formazione dei talenti è quella che, allora, fa riferimento a strategie didattiche personalizzate e con una differenziazione dei percorsi d'istruzione che vengono declinati in base alle potenzialità ed esigenze di ciascuno.

A partire da queste prerogative, ci si domanda cosa accade quando ci si trovi in presenza dei cosiddetti "atleti di talento", vale a dire di quei soggetti che sono riconosciuti da un'organizzazione sportiva come individui che hanno il potenziale per sviluppare una carriera sportiva d'eccellenza. Come ben noto, raggiungere il successo in ambito sportivo necessita di sedute di allenamento talmente lunghe e frequenti da richiedere sforzi molto ardui per conciliare le richieste del sistema d'istruzione e del mercato del lavoro insieme con quelle della pratica sportiva; in tal senso, affinché si evitino circostanze in cui questi talenti siano costretti a scegliere tra sport e formazione, o viceversa, è necessario che vengano attuati specifici accorgimenti.

A partire da tali prerogative, allora, la Commissione Europea ha palesato un certo interesse per la cosiddetta *Dual Career of Athletes*, vale a dire la possibilità per gli atleti impegnati nei percorsi di formazione formale, dalla scuola all'università, di riuscire a conciliare con successo il percorso sportivo di eccellenza con quello formativo di tipo formalizzato, evitando così di disperdere il loro talento. Sul piano politico, è nel 2012 che la Commissione Europea pubblica gli orientamenti sui percorsi di duplice carriera per atleti, che sottolineano come prima istanza il riconoscimento giuridico dello *status* di "studente-atleta" (European Commission, 2012), quale primo decisivo passo verso la legittima approvazione di una categoria di studenti di talento che necessita di una particolare attenzione psico-educativa, soprattutto alla luce del fatto che in Europa, ancora oggi, non esiste sul piano politico, giuridico ed educativo una effettiva integrazione tra il sistema d'istruzione e quello sportivo (Bastianon, 2014). Questa problematica, ancor prima di suscitare un interesse di tipo operativo, rinvia innanzitutto alla necessità di creare quello di una reale condivisione di intenti, di come la formazione guarda lo sport e di come lo sport guarda la formazione (Cunti, 2010); si tratta, dunque, di promuovere un riconoscimento autentico della formazione dei talenti da entrambe le parti chiamate in causa.

L'integrazione di questi ambiti di formazione, come parte costitutiva e inscindibile di un percorso formativo ben articolato, interessa i vari contesti chiamati

in causa secondo un approccio di tipo sistemico; se in quello sportivo la formazione formale non passa come una cosa positiva, ma come un'attività che distoglie i giovani dalla concentrazione sulle attività, in quello formativo le attività sportive sono spesso considerate *minus* e tali da non consentire agli studenti/atleti di frequentare la scuola o l'università come si converrebbe. D'altronde, come sottolineato in alcuni contributi di ricerca (Simons *et al.*, 2007), frequenti sono i pregiudizi che docenti e discenti hanno nei confronti degli atleti che sono impegnati anche nei percorsi di formazione formale, i quali ripongono poca fiducia nelle loro capacità di amalgamare efficacemente le due carriere, contribuendo in maniera significativa a un abbandono degli studi e aumentando lo stigma sociale relativo al fatto che i talenti che portano avanti percorsi sportivi di alto livello – come anche artistici o musicali, per esempio – non siano poi in grado di formarsi adeguatamente anche in altri domini della conoscenza, come se all'aumentare del grado di abilità e conoscenze possedute su un versante corrisponda una certa diminuzione negli altri.

Per questi motivi, la Commissione Europea si è proprio interrogata su bisogni e opportunità di coloro che conciliano con sforzo l'attività sportiva di alto livello con lo studio e che, in alcuni casi, finiscono per prediligere la carriera sportiva a discapito di quella formativa, trovandosi nell'incapacità di conciliare il troppo tempo dedicato allo sport con il troppo poco da dedicare allo studio; ne deriva che, se alcuni decidono di dedicarsi in maniera quasi del tutto totalizzante alla carriera sportiva d'eccellenza, incrementando in maniera significativa il fenomeno del *drop-out* scolastico e universitario (Conzelmann & Nagel, 2003), altri propongono per il proseguimento del percorso formativo, abbandonando, di conseguenza, quello sportivo (Amara, Aquilina, Henry, 2004; Aquilina, 2013). Diventa necessario, dunque, affrontare la situazione secondo un approccio multi-prospettico, consapevoli del fatto che, come emerso da alcuni dati di ricerca, i fattori che determinano la coltivazione dei talenti in ambito sportivo si riferiscono sia a *fattori interni*, quali le risorse personali, l'autostima, la motivazione e il senso di autoefficacia, sia a *fattori esterni*, come il sostegno sociale ottenuto in ambito familiare, accademico e sportivo (Alfermann & Stambulova, 2007; Guidotti *et al.*, 2014; Lenténé & Perényi, 2015).

Da questa prospettiva, è quanto mai necessario l'approdo a una condivisione di intenti da parte dei sistemi sociali chiamati in causa – tra i quali la famiglia, la scuola, l'università e gli organi sportivi – così da rinnovare una visione degli atleti di talento piuttosto stigmatizzata; in tal senso, emerge che i programmi di doppia carriera necessitano, da una parte, di una cooperazione tra il mondo dell'istruzione e quello sportivo, nel senso di agire in vista del raggiungimento di un obiettivo comune – la formazione dell'atleta in quanto soggetto di talento – dall'altra di un coinvolgimento delle famiglie degli atleti su obiettivi e finalità di tali programmi. L'idea alla base di questa prospettiva è quella di considerare il soggetto secondo un approccio *lifespan*; in altre parole, il talento emerso in ambito sportivo non viene inteso come una capacità avulsa dagli altri ambiti dell'esistenza, piuttosto come un processo che si inserisce in quello integrale di sviluppo globale.

Da quanto detto sinora, si comprende appieno l'esigenza di stilare linee guida europee per orientare i Paesi membri verso una maggiore sensibilizzazione su questa tematica, in modo da attuare proprio quelle strategie di intervento congiunto in grado di creare i presupposti organizzativi utili a diffondere percorsi di doppia carriera per i talenti dello sport (European Commission, 2012). Per tali ragioni, le linee guida europee mettono in risalto, innanzitutto, il ruolo assunto dai diversi organi istituzionali nell'attivare efficaci programmi di doppia carriera e individuano le aree d'intervento sulle quali lavorare per raggiungere gli obiet-

tivi; in tal senso, allora, la Commissione Europea dichiara di impegnarsi a supportare la cooperazione tra gli enti chiamati in causa, sia attraverso il monitoraggio e la valutazione dei processi posti in essere sia mediante incentivi economici a favore di programmi di mobilità per atleti.

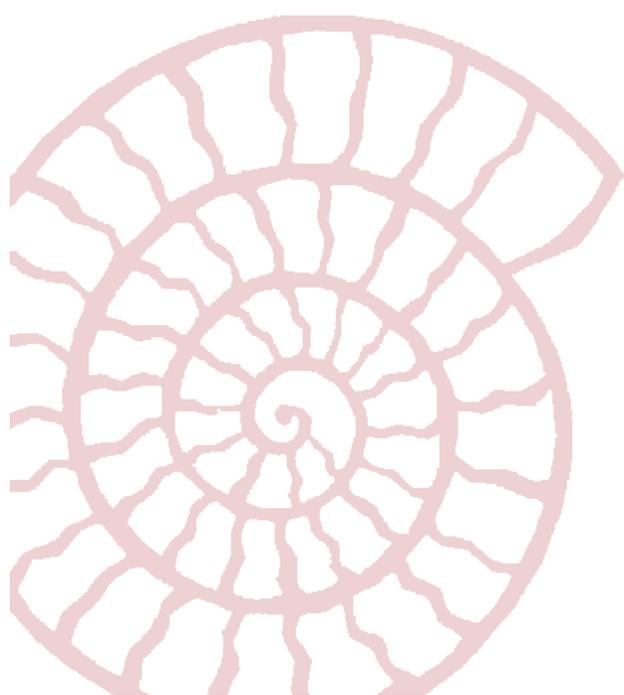
In definitiva, è attraverso un lavoro di rete che si intende dare la possibilità agli atleti di talento di combinare la carriera sportiva con lo studio/lavoro senza sforzi irragionevoli e in maniera flessibile, in modo tale da non compromettere gli obiettivi della carriera sportiva e di quella formativa; è in relazione a quanto detto che il concetto di doppia carriera in ambito sportivo si inserisce nel quadro più ampio di raggiungimento degli obiettivi della Strategia Europa 2020, come la prevenzione del *drop-out* scolastico e universitario, l'aumento del numero di laureati, l'innalzamento dei tassi di *employability* europei, nonché il sostegno e la valorizzazione dei talenti individuali, anche in ambito sportivo.

Riferimenti bibliografici

- Abbott, A., Button, C., Pepping, G.J., & Collins, D. (2005). Unnatural Selection: Talent Identification and Development in Sport. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 9, 1, 61-88.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alfermann, D., & Stambulova, N. (2007). Career Transitions and Career Termination. In G., Tenenbaum y, & R.C., Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*. New York: Wiley.
- Amara, M., Aquilina, D., Henry, I. and PMP (2004). *Education of Young Sportspersons*. Brussels: European Commission.
- Aquilina, D. (2013). A Study of the Relationship between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30, 4, 374-392.
- Baker, J., Cobley, S., Schorer, J., Wattie, N., *Routledge Handbook of Talent Identification and Development in Sport*. New York-London: Routledge.
- Baldacci, M. (2006). Personalizzazione o Individualizzazione? Erikson: Trento.
- Bastianon, S. (2014). Sport, istruzione e dual career programs nel diritto e nelle politiche dell'Unione europea. *Il diritto dell'Unione europea*, 19, 2, 351-395.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*. Torino: UTET.
- Callahan, C.M., & Hertberg-Davis, H.L. (Eds.) (2012). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New York: Routledge.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Colangelo, N., Davis, G.A. (2002). *Handbook of Gifted Education*
- Colvin, G. (2008). *Talent is Overrated: What Really Separates World-Class Performers from Everybody Else*. New York: Portfolio-Penguin.
- Conzelmann, A., & Nagel, S. (2003). Professional Careers of German Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 38, 3, 259-280.
- Cornoldi, C., De Beni, R. (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C. (a cura di) (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (a cura di) (2010). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dunn, R., De Bello, T., Brennan, P., Krimsky, J., & Murrain, P. (1981). Learning Style Researchers Define Differences Differently. *Educational Leadership*, 38, 372-375.

- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- Ericsson, K.A., Hoffman, R.R., Kozbelt, A., Williams, A.M. (2018). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 3, 363-406.
- European Commission (2012). Guidelines on Dual Careers of Athletes. Recommended Policy Actions in Support of Dual Careers in High-Performance Sport. Bruxelles: EC. http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf (consultato il 03.06.2018).
- Fabbri, L. Striano, M., Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Forcellino, A. (2005). *Michelangelo. Una vita inquieta*. Roma-Bari: Laterza.
- Gadamer, H.G. (1960). *Warheit und method*. Tübingen: J.C.B. Mohr (trad. it, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983).
- Gagnè, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of Gifted*, 22, 109-136.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (trad. it., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1991).
- Guidotti, F., Lupo, C., Cortis, C., Di Balsasagre, A., & Capranica, L. (2014). Italian teachers' Perceptions Regarding Talented Atypical Students: A Preliminary Study. *Kinesiologia Slovenica*, 20, 3, 36-46.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Hesse, C. & Ostrom, E. (2009). *Understanding Knowledge as a Commons. From Theory to Practice*. Cambridge: The MIT Press (trad. it., *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. Milano: Mondadori).
- Kaufman, S.B. (2013). *Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic Books.
- Keefe, J.W. (1979). *Student Learning Styles*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Kogan, N. (1971). *Educational Implications of Cognitive Styles*. In G.S. Lesser, *Psychology and Educational Practice*. Glenview: Scott & Foresman.
- Lenténé, A., & Perényi, S. (2015). Medals and Degrees: Factors Influencing Dual Career of Elite Student Athletes at the University of Debrecen. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 9, 1-2, 93-98.
- MacArthur, D.G., & North, K.N. (2005). Genes and Human Elite Athletic Performance. *Human Genetics*, 116, 5, 331-339.
- Mangione, G.R. (2013). *Istruzione adattiva. Modelli, tecniche e tecnologie*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando Editore.
- Margiotta, U. (2003). *La scuola dei talenti*. Roma: Armando Editore.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Mariani, L. (2000). *Portfolio. Materiali per documentare e valutare cosa s'impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- Melchiori, R. (2017). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XV, 2, 65-85.
- Melograni, P., Cochrane, L.G. (2007). *Wolfgang Amadeus Mozart: A Biography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Messik, S. (1984). The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice. *Educational Psychologist*, 19, 59-74.
- Morin, E. (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF (trad. it., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993).
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*. Princeton:

- Princeton University Press (trad. It., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino).
- Pfeiffer, S.I. (2007). *Handbook of Giftedness in Children*. New York: Springer.
- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the Gifted. Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.
- Renati, R., Zanetti, M.A. (2012). L'universo poco conosciuto della plusdotazione. *Psicologia e scuola*, 23, 18-24.
- Renzulli, J.S. (1978). *What Makes Giftedness? Re-Examining a Definition*. Arlington: Phi Delta Kappa
- Segrè, E. (1997). *Personaggi e scoperte nella fisica contemporanea*. Milano: Edizioni Scientifiche e Tecniche Mondadori.
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. (trad. it. *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori).
- Simons, H.D., Bosworth, C., Fujita, S., Jensen, M. (2007). The Athlete Stigma in Higher Education. *College Student Journal*, 41, 2, 251-273.
- Sternberg, R.J. (2004). *Definitions and Conceptions of Giftedness*. Thousands Oak: Corwin Press.
- Subotnik, R.F., Olszewski Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science*, 12, 1, 3-54.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through Coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 8, 1051-1060.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myšlenie i re . Psicholodi eskie issledovanija* (trad. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari 1990).
- Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55, 1, 159-169.
- Worrell, F.C. (2012). Assessment Practices and the Underrepresentation of Minority Students in Gifted and Talented Education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 74-87.





Responsabilità sociale dell'educazione: Paulo Freire e Capability Approach in dialogo

Social Responsibility for Education: Paulo Freire and Capability Approach in dialogue

Elisa Tona

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
elisa.tona@unicusano.it

ABSTRACT

The present article aims to analyze the ethical perspective of the Capability Approach in its main elements, highlighting however those aspects that are closer to the field of social education that make the approach to skills not only an ethical theory but also a perspective with pedagogical elements hidden. We will start with an introduction to the position of the approach to capabilities, ie an approach that is declined in terms of social and economic justice with a harsh criticism of the neoliberal view of the free market and the failure to achieve a welfare society for all as well as the Twentieth century had promised. The Capability Approach, in fact, starts from an important critique of the economic-financial dimension, arriving at the heart of the problem: the now global fact of economic hegemony over all other institutional and social dimensions such as politics, culture, school up to the very nature of human being reduced to being a purely calculating and economic nature. The theory of capacities, on the other hand, while not affirming the elimination of the economic sphere, asserts that institutions should not be dominated by economic logics but must consider the human being in its anthropological richness and fullness. In fact, individuals do not act only for utilitarian ends and happiness itself can not be reduced to the possession of material goods. The human being is much more than a homo oeconomicus and therefore institutions must return to looking at happiness and human well-being as omnilateral and multidimensional respecting the inviolable dignity of each to reach their idea of happiness or good sight. As we can well understand in the Capability there are many elements that are linked to the educational discourse because if justice means to put everyone in the real possibility of doing and being what he wants, expressing his substantial freedom then education, which as Freire says, it is never neutral, it has the social responsibility to guarantee spaces in which to cultivate capacity and functioning so that this substantial freedom can be created and realized in real opportunities for good operations.

Il presente articolo ha l'obiettivo di analizzare la prospettiva etica del Capability Approach nei suoi elementi principali evidenziandone però quegli aspetti più vicini al campo dell'educazione sociale che fanno dell'approccio alle capacità non solo una teoria etica ma anche una prospettiva con elementi pedagogici nascosti. Si partirà con un'introduzione alla posizione dell'approccio alle capacità ossia un approccio che si declina in termini di giustizia sociale ed economica con una aspra critica alla concezione neoliberista del libero mercato e alla mancata realizzazione di una società del benessere per tutti così come il Novecento aveva promesso. Il Capability Approach infatti parte da una critica importante alla dimensione economico-finanziaria arrivando al cuore del problema: ossia il fatto ormai globale dell'egemonia economica su tutte le altre dimensioni istituzionali e sociali come politica, cultura, scuola fino ad arrivare alla natura stessa dell'umano che viene ridotta ad essere una natura prettamente calcolatrice ed economica. La teoria delle capacità invece, pur non affermando una eliminazione della sfera economica, afferma come le istituzioni non debbano essere dominate da logiche economiche ma debbano considerare l'umano nella sua ricchezza e pienezza antropologica. Infatti gli individui non agiscono solo per fini utilitaristici e la felicità stessa non può essere ridotta al possesso di beni materiali. L'essere umano è molto più che un homo oeconomicus e pertanto le istituzioni devono tornare a guardare alla felicità e al benessere umano come onnilaterale e multidimensionale rispettando la dignità inviolabile di ciascuno a raggiungere la propria idea di felicità o di vista buona. Come possiamo ben comprendere nel Capability vi sono moltissimi elementi che si legano al discorso educativo in quanto se la giustizia significa porre ciascuno nella possibilità reale di fare e di essere ciò che vuole esprimendo la propria libertà sostanziale allora l'educazione, che come afferma Freire, non è mai neutrale ha la responsabilità sociale di garantire spazi in cui coltivare capacità e funzionamenti affinché questa libertà sostanziale si dia e si realizzi in opportunità reali di buoni funzionamenti.

KEYWORDS

Globalization, Democracy, Social Justice, Freedom as Capability, Liberation Pedagogy.
Globalizzazione, Democrazia, Giustizia sociale, Libertà in termini di capacità, Pedagogia della liberazione.

Formazione & Insegnamento XVI – 2 – 2018
ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line
doi: 107346/-fei-XVI-02-18_19 © Pensa MultiMedia

1. Globalizzazione, diseguaglianze e democrazia: riscoperta del legame tra educazione e giustizia

Una delle conseguenze più evidenti della globalizzazione è stata sicuramente l'intensificazione della relazione tra economia e finanza a livello mondiale. Questa correlazione ha permesso la costituzione di un vero e proprio mercato globale istituzionalizzato con notevoli influenze anche su altre sfere come quella politica, culturale e sociale. In sostanza, analizzando l'attuale situazione mondiale, non possiamo non prendere atto del fatto che la globalizzazione di carattere principalmente economico sia ormai divenuta una dimensione istituzionale di carattere mondiale. La globalizzazione quindi insieme allo sviluppo tecnologico ha portato alla costituzione di un livello economico e politico sovranazionale in tempi molto brevi, livello che incide con le sue decisioni e azioni su una pluralità di Stati e realtà socio-culturali. Di conseguenza le istituzioni politiche e i cittadini del mondo globalizzato e industrializzato sono chiamati su questioni e priorità che oltrepassano l'ambito nazionale e locale (Sen, 2003, pp. 7-27).

La globalizzazione finanziaria con la sua idea di sviluppo umano e sociale vista dal mero punto di vista del benessere economico investe con le sue logiche tutti i sistemi politici e sociali senza però agire nell'equa distribuzione di risorse e opportunità per tutti, ma semmai portando ad un accentramento delle risorse nelle mani di poteri economici forti con una netta scissione tra pesi sviluppati e in via di sviluppo: «Il mondo è al tempo stesso spettacolarmente ricco e disperatamente povero. La vita contemporanea è caratterizzata da un'opulenza senza precedenti e il controllo sulle risorse, la conoscenza e la tecnologia che noi adesso diamo per scontate sono qualcosa che per i nostri antenati sarebbe stato difficile anche solo immaginare. Ma il mondo in cui viviamo è anche un mondo di spaventosa povertà e terrificanti privazioni. Un numero sconvolgente di bambini è malnutrito, mal vestito, mal curato, non sa leggere e scrivere e si ammala di malattie incurabili. A milioni muoiono ogni settimana per malattie che potrebbero essere debellate completamente, o quantomeno bloccate. In base al luogo in cui nascono, i bambini possono avere mezzi e strutture per vivere nella prosperità, oppure avere ottime probabilità di vivere una vita di privazioni senza speranza» (Sen, 2008, p. 122).

Pertanto, la complessità del mondo e la costituzione di ordini sovranazionali presuppone che la domanda di giustizia sociale non può più essere esplicitata entro un contesto locale in quanto l'interconnessione politica ed economica globale produce effetti diversi in parti diverse del mondo. Di conseguenza la domanda di giustizia, in difesa degli stessi principi democratici, assume valenza globale in quanto in primis i paesi industrializzati e democratici hanno la responsabilità politica ed etica di dover intervenire a favore della diminuzione delle diseguaglianze sociali ed economiche in vista di società più eque sia negli stessi paesi occidentali che in quelli in via di sviluppo. La globalizzazione economica con le sue conseguenze ha accentuato l'esigenza di giustizia sociale ed economica per tutti gli individui, domanda che non può più rimanere inascoltata. Se l'economia del libero mercato e una idea di giustizia come benessere materiale stanno realizzando enormi diseguaglianze con ripercussioni su tutti i paesi, anche quelli industrializzati, allora le istituzioni democratiche nazionali e sovranazionali sono chiamate a ripensare una idea di eguaglianza, di giustizia e di sviluppo/benessere più rispettoso della multidimensionalità e complessità non solo delle società ma anche degli individui stessi il cui sviluppo include dimensioni e aspetti molto più ricchi e complessi dello sviluppo come benessere materiale.

Sin qui si è messo ben in evidenza come le istituzioni e la società siano glo-

balmente connesse e nello stesso tempo mosse da logiche valoriali legate principalmente al sistema economico che indirizza le azioni individuali e collettive verso un orizzonte di senso riduttivo e limitante dell'umano. La globalizzazione economica, che in realtà era stata presentata come la chiave per il progresso delle società democratiche e dei paesi in via di sviluppo, in realtà ha prodotto maggiori ineguaglianze economiche e sociali con effetti nocivi per la vita e il senso delle stesse democrazie. Nelle società democratiche, la cui dinamicità non è più solo influenzata da fenomeni nazionali, assistiamo alla crescita di iniquità sociali ed economiche nonché a problematiche relative alla convivenza multiculturale e all'effettiva realizzazione del diritto di ogni individuo di concretizzare la propria idea di vita degna. Ci troviamo di fronte ad una profonda crisi di senso e di valori democratici poiché il paradigma dell'utile non ha indirizzato l'operato delle istituzioni né verso una maggiore equità di opportunità e libertà per tutti gli individui né verso la realizzazione di una cittadinanza democratica coesa su dei valori comuni in grado di comprendere il nuovo contesto mondiale.

L'individuo e il cittadino, dinanzi all'enorme complessità mondiale e a questa mancata presenza delle istituzioni che dovrebbero alimentare identità e coesione, si sente schiacciato e perso nel mondo globalizzato. Il senso di incertezza e insicurezza attanaglia gli individui che cercano di superare questa impossibilità di realizzare se stessi lasciandosi trasportare dalle logiche del quantitativo e del consumismo sentite come unici fenomeni stabili e sicuri nel panorama valoriale (Minello, 2012, p. 54). L'orizzonte culturale, che da significato all'essere e al fare degli individui sociali, è dominato dal criterio economico con una idea di umano come soggetto che pensa e agisce in vista del proprio utile quantitativo. L'umano diviene ad essere, contrariamente alla sua natura, una monade solipsista in cerca della tanto sperata felicità interiorizzata come idea di benessere materiale. Pertanto, la società democratica diviene costituita da individui che non hanno un orizzonte di senso comune condiviso ma che, seguendo il criterio dell'utile, pensano e agiscono avendo come unico scopo il raggiungimento dei propri desideri materiali. Abbiamo quindi una democrazia svuotata dei suoi caratteri essenziali come cittadinanza e partecipazione determinando una crisi dei sistemi politici che non può essere risolta senza ripensare un orizzonte di senso dell'umano capace di raccogliere l'insieme di tutte le sue capacità e competenze.

Le istituzioni, ormai anche sovranazionali, e le società, che grazie alla globalizzazione tecnologica, sono in stretto contatto informativo, sono chiamate, per la vita stessa della democrazia, ad agire per eliminare le ingiustizie ormai divenute carattere permanente di tutti i paesi e riflettere su quale orizzonte di senso potrebbe guidare le azioni politiche e sociali verso condizioni di vita privata e pubblica in grado di supportare la complessità mondiale e rispondere in modo efficace ai pericoli presenti per la Democrazia stessa. Seguendo la prospettiva dell'approccio comparativo proposta da Sen abbiamo affermato che una teoria della giustizia che voglia concretamente eliminare le ingiustizie sociali non deve partire dall'elaborazione di principi generali senza tener conto dell'assetto sociale e istituzionale sul quale deve intervenire. Pertanto, risulta fondamentale comprendere l'effettivo status quo politico e sociale in cui gli individui pensano, agiscono e colgono opportunità per comprendere dove risiedano esigenze di equità e verso quale idea di individuo, società e istituzioni vogliamo dirigerci con la nostra teoria della giustizia. Abbiamo infatti evidenziato come la logica della globalizzazione economica abbia elaborato un orizzonte di senso di tipo utilitaristico che in realtà ha incrementato le ingiustizie sociali ed economiche nelle nazioni e nel mondo, nonché prodotto delle crisi profonde nell'umano e nei sistemi in cui si trova ad esplicitare il proprio essere e il proprio fare. La stra-

da da intraprendere nell'elaborazione di una teoria della giustizia in vista di una società democratica più equa deve partire proprio dall'individuo che è sempre anche cittadino in quanto essere sociale sia per riscoprire la complessità ontologica dell'umano sia per ricollocarlo nel mondo globalizzato come l'attore principale che è in grado di denunciare le ingiustizie che minano la propria libertà di essere e di fare sia di significare il proprio mondo sociale nella costruzione di una società globale più giusta. L'individuo e il suo essere sociale sono la chiave principale per la realizzazione della giustizia su due fronti distinti ma complementari. Da un lato abbiamo l'impellente necessità di ridare valore alla ricchezza antropologica e quindi elaborare dei principi di giustizia che mirino alla realizzazione di un'idea di felicità e benessere che rispecchino l'individuo nella sua interezza di essere e di fare. Giustizia come diritto di tutti ad avere opportunità di realizzare una vita degna secondo i propri valori, perché l'umano non è spinto unicamente dal fine utilitaristico né la sua razionalità ha una dimensione solo legata alla strumentalità.

Dall'altro è fondamentale riscoprire e coltivare nuovamente le capacità proprie dell'umano che ne fanno la sua ricchezza antropologica ossia l'essere in grado di dare senso e significato al suo mondo interiore grazie allo scambio con quello esteriore, costruendo, nel sociale, la propria identità individuale e collettiva. La capacità di pensare, riflettere, criticare, comunicare, conoscere sono abilità peculiari dell'umano che permettono la costruzione e decostruzione della società nonché quella dell'identità personale e collettiva sulla base di significati e valori condivisi. Coltivare la ricchezza antropologica permette di dare a ciascun individuo la possibilità di poter partecipare al dibattito pubblico entro una società democratica facendo presente questioni di ingiustizia ed equità impellenti per la convivenza e il benessere della democrazia stessa.

Pertanto si evince come sia necessario l'intervento dell'educazione e della formazione nella realizzazione effettiva della giustizia, proprio perché tali dimensioni non solo permettono l'acquisizione di conoscenze ma anche lo sviluppo di quelle abilità e capacità che fanno parte della ricchezza umana e che permettono all'individuo di realizzarsi sia nell'aspetto personale che sociale. Gli spazi educativi e formativi sono quindi chiamati oggi più che mai al risveglio della ragione tenendo conto della multidimensionalità dell'umano. Uscire dal sonno della ragione con conoscenza e consapevolezza di se stessi e della complessità mondiale è, dal nostro punto di vista, l'unica strada per una maggiore giustizia che rispetti gli individui nella loro totalità e diritto di opportunità e che sia in grado di realizzare effettivamente una società democratica fondata sul dibattito pubblico e sulla capacità dei cittadini di costruire un orizzonte di senso di inclusione e libertà. L'educazione alla giustizia deve riguardare innanzitutto il risveglio di una ragione che trova in se stessa i fondamenti del proprio pensare, agire e sentire e quindi essere quella ragione pratica che permette di costituire una società di individui consapevole e responsabile delle sue scelte e dei suoi valori. Come sottolinea bene Sen l'eliminazione delle ingiustizie non avviene solo formulando dei principi generali staccati dal piano dei comportamenti sociali ma la realizzazione di giustizia è possibile nel momento in cui gli individui, attraverso una ricchezza antropologica coltivata, arrivano a sviluppare la capacità di pensare, sentire, criticare in grado di guidare le azioni verso un fine umano condiviso, verso la comprensione che tutti siamo molto di più che consumatori, ossia esseri sociali e questo determina la nostra libertà e responsabilità (Sen, 2010, pp. 3-4).

2. Educazione come possibilità di prendere forma: il Capability Approach entro un orizzonte pedagogico

Nel Capability Approach la persona ha un ruolo centrale sia come soggetto a cui si riferisce la giustizia sia come soggetto attivo promotore dei principi di giustizia ponendo sotto giudizio di ragione critica la realtà sociale e l'operato stesso delle istituzioni. Infatti incrementare la giustizia non significa considerare i fenomeni come globalizzazione, tecnologia, libero mercato, dei mali assoluti ma significa criticare, ripensare e riformulare questi processi importanti riposizionando al centro delle politiche istituzionali sia politiche che economiche l'umano come avente dignità irriducibile ad elementi particolaristici. Se la giustizia, secondo l'approccio alle capacitazioni, significa porre gli individui nella condizione di realizzare il proprio progetto di vita buona in termini personali, ma sempre anche sociali allora l'educazione ha un ruolo importante nel garantire le opportunità reali affinché la persona si realizzi pienamente nel suo essere e fare.

L'educazione, che non è neutrale ma si indirizza verso un *tèlos* di significati e valori, riveste quindi un ruolo centrale nel dar forma ad individui nello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, emotive ma anche sociali nel renderli cittadini capaci di partecipare attivamente alla vita pubblica e sociale. La possibilità di realizzazione di una società più giusta si dà attraverso l'educazione come sviluppo di capacità e funzionamenti e come formazione sociale di cittadini.

Nella posizione di Martha Nussbaum le capacità divengono i contenuti dei diritti essenziali di tutti i cittadini che devono essere quindi garantite e tutelate. Il rispetto della dignità umana nella forma della libertà sostanziale richiede che tutti siano messi nella condizione di sviluppare un alto livello di capacità (Alessandrini, 2014, pp. 22). Secondo la prospettiva etico-filosofica della Nussbaum siamo chiamati a proteggere sfere di libertà essenziali che realizzano un buon livello di dignità umana mettendo a disposizione di tutti opportunità reali di scelta in modo da convertire la capacità in capacitazioni ossia combinazioni alternative di funzionamenti (Sen, 2000, p. 79). Concepire la giustizia, il benessere e la qualità della vita in termini di libertà sostanziali, considerando l'individuo come un agente onnilaterale, ha importanti implicazioni nel considerare il modo di intendere lo sviluppo, ossia sviluppo come spazio, in cui le persone in modo individuale e collettivo, incrementano le proprie potenzialità e hanno ragionevoli possibilità di arrivare a realizzare la loro idea di vita buona o felicità. L'obiettivo di una società giusta, che si ponga come fine l'uomo stesso, sarà allora quello di puntare all'eguaglianza di capacità dei soggetti sociali e massimizzare non tanto l'utilità, necessaria ma non sufficiente, quanto la capacità di utilizzare quei beni.

L'approccio alle capacità sottolinea quindi degli aspetti importanti non solo in termini di giustizia, ma anche in termini di educazione e formazione, in quanto le capacità, secondo la prospettiva della Nussbaum, sono diritti essenziali e tutti i membri della società devono raggiungere un buon livello di capacità, in particolare modo in quelle sfere che la Nussbaum definisce basilari. Allora nel Capability Approach ritroviamo la formulazione di un orizzonte antropologico più ricco in cui la persona è sempre un fine nel rispetto della sua inviolabile dignità in termini di libertà sostanziale. Tale orizzonte può essere esteso al campo dell'educazione e della formazione in quanto dimensioni che devono puntare sullo sviluppo umano non solo in termini di profitto ma accogliendo l'onnilateralità dell'umano. Pertanto, l'educazione è chiamata a sviluppare capacità e competenze che fanno parte della persona e sono ad essa indispensabili per esprimere la propria natura razionale e sociale in senso universale e porre gli individui nella possibilità di far funzionare queste capacità propriamente umane nei contesti di vita

concreta e sociale realizzando il proprio particolare progetto di vita. Pertanto, l'idea di educabilità umana, elemento cardine del contesto pedagogico, può essere considerato molto vicino al concetto di fioritura umana come passaggio dalla potenzialità all'atto. La dignità è l'orizzonte di senso che dirige l'educabilità, lo sviluppo, il benessere, la società nelle loro strutturazioni pratiche e politiche istituzionali. Le capacità che Nussbaum propone come essenziali sono quelle che permettono il rispetto della dignità minima entro una soglia accettabile. Le sfere che l'autrice inserisce nella sua lista riguardano capacità e competenze che richiamano l'azione educativa e formativa nella realizzazione di cittadini liberi di scegliere cosa essere e cosa fare ma anche capaci di riflettere criticamente e significare il mondo attraverso una narrazione sociale condivisa. Educare alla libertà sostanziale significa quindi educare cittadini entro un orizzonte di giustizia e di cittadinanza democratica: un'educazione non neutrale in vista di un orizzonte di senso umano più ampio e universalistico.

Possiamo infatti rilevare nell'approccio alle capacità della Nussbaum un quadro di riflessioni pedagogiche o una pedagogia nascosta che evidenzia la riscoperta di una responsabilità sociale dell'educazione come formazione integrale della persona. Come afferma Ellerani il Capability Approach «potrebbe essere considerato come un quadro di riferimento illuminato per promuovere la giustizia sociale nell'educazione, come per esempio il contributo dell'educazione a rendere gli individui capaci di funzionare come cittadini democratici equi, quando conducono le loro vite nella società moderna» (Ellerani 2013, 24). Quindi possiamo, seguendo il discorso di Ellerani, strutturare delle linee di azione pedagogica tenendo conto dell'importanza delle capacità e opportunità per la realizzazione di libertà sostanziale in senso personale e collettivo. Porre quindi i giovani nella condizione di sviluppare capacità e competenze in grado di permettere loro di comprendere la complessa realtà che li circonda sia nazionale che sovranazionale, saper cogliere opportunità plurime grazie a strumenti linguistici e culturali arricchiti, avere consapevolezza degli assetti sociali e delle problematicità ambientali, economiche, culturali che investono l'epoca moderna. Potremo quindi strutturare l'azione educativa e formativa per sviluppare capacità di vedere il mondo dal punto di vista di altri siano essi di altre culture o emarginati, insegnare ad accettare la ricchezza antropologica che è fatta anche di fragilità e debolezza, sviluppare empatia e sensibilità verso gli altri che permette maggiore attenzione a eventi di ingiustizia e richiesta di un incremento di tutele istituzionali, incoraggiare la responsabilità che va di pari passo con la libertà di poter scegliere ciò che per ciascuno ha valore, promuovere il pensiero critico come strumento di indagine della realtà in ogni aspetto e di costruzione di orizzonti di senso.

3. Il Capability Approach e la pedagogia della liberazione di Paulo Freire: quale possibile connubio?

«Il mondo non è. Il mondo è in divenire. In quanto soggettività curiosa, intelligente, che interferisce con l'oggettività con cui mi rapporto in modo dialettico, il mio ruolo nel mondo non è soltanto quello di chi constata ciò che avviene, ma anche quello di chi interviene come soggetto degli avvenimenti. Non sono cioè soltanto oggetto della storia ma anche un suo soggetto. Nel mondo della storia, della cultura, della politica, constato non per adattarmi ma per cambiare. [...] Nel constatare, diventiamo capaci di intervenire sulla realtà, un compito incompatibilmente più complesso e capace di creare nuovi saperi del semplice adattarsi alle cose» (Freire, 2014, pp. 65-66). Queste prime riflessioni di Paulo Freire nell'ope-

ra Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa introducono in modo saliente la nostra trattazione su una possibile teoria e metodologia pedagogica che possa tradurre nella pratica educativa il quadro etico-normativo dell'approccio alle capacità che abbiamo ampiamente sviscerato e analizzato. Entro il paradigma etico di una ricchezza e complessità antropologica incondizionata e universale che si esplica, a livello normativo, nel diritto di ogni individuo al rispetto della propria dignità come essere razionale e sociale in grado di significare il mondo e realizzare la propria idea di vita buona con delle scelte libere, dobbiamo riflettere su quale possa essere l'idea di educazione e formazione adeguata alla realizzazione di questa libertà sostanziale e dignità umana per tutti entro una cornice democratica.

Il capability approach, sia nella prospettiva di Sen che di Nussbaum, introduce degli importanti elementi pedagogici con l'attenzione allo sviluppo umano, alle capacitazioni e alla deliberazione pubblica che però necessitano, a nostro avviso, di essere inseriti in un quadro più propriamente pedagogico in senso teorico e metodologico affinché si possa realizzare una educazione non neutrale alla libertà sostanziale e quindi una possibilità reale di incidere sulla vita degli individui con un incremento di giustizia sociale ed economica. Se l'essere umano è un essere razionale e sociale con una pluralità di dimensioni e di capacitazioni che gli permettono di costruire, narrare, trasformare la realtà esercitando la propria libertà sostanziale nell'essere con e per gli altri, allora abbiamo bisogno di percorsi educativi in grado di porre ciascun individuo nella condizione di sviluppare le proprie capacità combinate e esercitare i propri funzionamenti per realizzare una società democratica in cui ciascuno è responsabile della libertà di essere e di fare di ogni essere umano. Seguendo le parole di Freire allora abbiamo bisogno di una pedagogia che veda educatore ed educando non come soggetti passivi e unidimensionali ma come protagonisti attivi della storia, che non è mai già data. Soggetti storici e situati in grado di interrogarsi, constatare e trasformare il mondo in modo che esso diventi uno spazio in cui ogni azione istituzionale, sociale, individuale non perda mai l'orizzonte di senso per cui ogni persona è sempre un fine e mai un mezzo. Nella teoria pedagogica elaborata da Paulo Freire possiamo ritrovare diversi punti che si riallacciano esplicitamente all'approccio etico-normativo delle capacità in quanto in entrambe le dimensioni, una più educativa, l'altra etico-giuridica, abbiamo una riflessione, condotta su buone ragioni, che non è mai neutrale ma che, partendo da una situazione di ingiustizia, critica fortemente lo status quo per ricostruire un orizzonte di senso rispettoso dell'umano e delle sue potenzialità in grado di trasformare il mondo e la storia. In entrambe le posizioni troviamo un'idea di persona sociale inserita nella storia che, contro ogni fatalismo, è capace di scegliere e agire in vista di una società più equa. Non siamo quindi dinanzi ad una idea di umano come storica e già data secondo cui l'individuo agisce seguendo l'unico fine possibile ossia quello dell'interesse personale come se fosse una monade solipsista, ma, questa idea irrealistica e portatrice di una crisi profonda dell'umano, viene man mano contestualizzata e ridimensionata affermando un ventaglio di motivazioni, desideri, capacità, talenti che caratterizzando la scelta e la libertà umana. Anche Freire denuncia quella che abbiamo definito una crisi profonda del senso dell'umano e della collettività, problema iniziale e centrale della sua opera definito come disumanizzazione sia ontologica che storica. Preso atto di questa disumanizzazione dell'umano quali cammini si possono intraprendere per avviare un processo di umanizzazione? Tale domanda è fondamentale in quanto lo status quo disumanizzante è constatabile, criticabile e trasformabile proprio perché è un evento storico, non «un destino ineluttabile, ma il risultato di un ordine ingiusto» (Freire, 2011, pp. 28).

Allora vediamo come anche in una riflessione specificatamente pedagogica troviamo il richiamo alla giustizia: l'educazione è quello strumento essenziale e unico capace di sviluppare nell'umano quelle abilità che gli permettano di comprendere il mondo e denunciarne i processi di ingiustizia/disumanizzazione e di costruire un orizzonte collettivo rispettoso di ogni persona come libera di essere e di fare. Secondo Freire l'individuo è un essere inserito nel mondo e inconcluso in quanto non è già interamente dato ma si costruisce liberamente nella storia. Questa idea di umano è fondamentale per costruire una idea di pedagogia e di educazione che devono porre al centro l'individuo come essere avente in potenza infinite potenzialità che ancora non si danno. L'educazione allora deve essere il terreno su cui si coltiva la fioritura umana proposta dall'approccio alle capacità affinché lo studente sia inserito in un cammino di sviluppo delle proprie capacità che lo condurrà ad essere consapevole, responsabile e capace di libertà sostanziale. Per divenire persone capaci di essere e fare in libertà, secondo Freire, non basta una scuola nozionistica, ma occorre inserirsi in una prassi liberatrice. Egli afferma infatti «dire che gli uomini sono persone, e in quanto persone sono liberi, e non agire concretamente affinché questa affermazione diventi obiettiva è una farsa» (Freire, 2011, pp. 35-36). L'educazione infatti diviene prassi liberatrice in quanto è azione, è riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo. Occorre quindi, sulla scia di Sen, che l'educazione coltivi il risveglio della ragione ossia punti nuovamente sullo sviluppo della ragione critica e pratica in grado di porre gli individui nella possibilità di contestualizzare, comprendere, criticare, modificare la realtà che sentono come ingiusta. Allora la teoria pedagogica non può essere neutrale ma deve attuare processi e metodi in grado di coltivare le potenzialità umane affinché le persone possano criticare e ricostruire un ordine mondiale più giusto nel rispetto della libertà umana di essere e di fare.

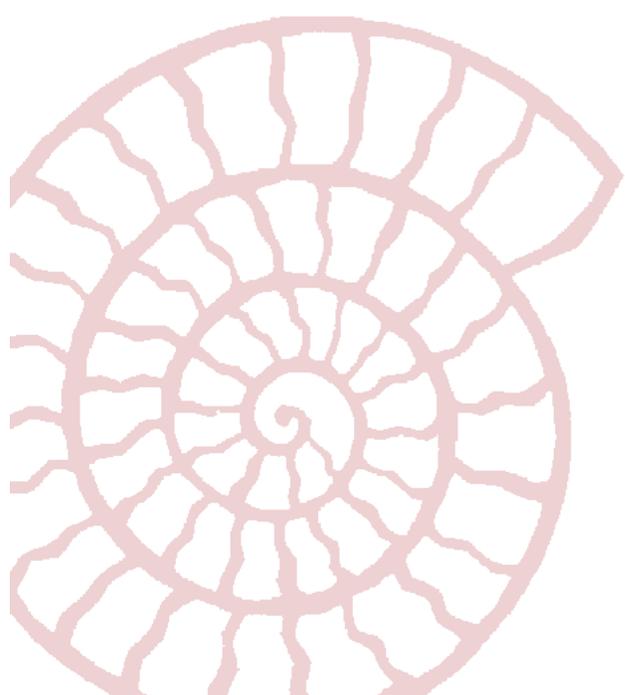
Il mondo esterno che è il non io permette all'essere umano attraverso la critica e l'azione di farsi io, di costruirsi, di divenire in atto quello che prima era solo in potenza. L'azione infatti è propriamente umana se non è solo un fare ma un che fare ossia quando è accompagnata da una riflessione critica profonda che rinvia ad un orizzonte, ad una progettualità che trascende la realtà esterna. L'educazione come prassi liberatrice sarà allora quel processo che permetterà all'umano di essere propriamente umano ossia libero di essere e di fare attraverso le azioni (azioni che sono sempre anche sociali). La pedagogia della liberazione ha di conseguenza due momenti distinti: il primo momento in cui si lavora per risvegliare la ragione critica e pratica che faccia comprendere agli individui lo status quo della realtà e attivi la pratica della trasformazione coltivando il ventaglio di capacità umane che permettano di significare, costruire, narrare una nuova storia valoriale condivisa. Una seconda fase in cui questa pedagogia non è liberatrice solo di coloro che sono oppressi/vivono le ingiustizie ma di tutti gli uomini. L'educazione liberatrice deve avviare un vero e proprio processo di umanizzazione ponendo al centro l'individuo come "libero di creare e costruire, di ammirare e rischiare.

In conclusione l'educazione come prassi liberatrice è strettamente connessa all'idea di giustizia in termini di libertà sostanziale, in quanto la pedagogia di Freire, ponendosi un orizzonte umano multidimensionale e un individuo come attore attivo e libero, sembra essere un fertile terreno teorico e metodologico per la realizzazione di individui e cittadini in grado di criticare e trasformare l'ordine istituzionale e sociale in vista di un incremento di giustizia sociale sentita come libertà di essere e di fare per tutti gli individui. La giustizia e l'educazione, che abbiamo visto essere radicalmente connesse, da un lato si riferiscono entrambe agli individui e alle loro condizioni di scelta e di vita concrete e devono quindi

darsi un orizzonte di senso rispettoso della dignità umana, dall'altro si realizzano grazie alle scelte e alle azioni degli individui, che non sono quindi solo soggetti passivi, ma protagonisti della storia e della costruzione di un ordine sociale e politico rispettoso della libertà umana di essere e di fare.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp17-63). Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, P. G. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, numero monografico XI (4). Lecce: Pensa Multimedia
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2003). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen, A. (2008). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.



Ricerche ed esperienze
Inquire and experiences





La competenza docimologica per la valorizzazione dei talenti. Una ricerca con i futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia

Docimological skill to promote gifted education. A research with pre-service teacher

Giuseppa Cappuccio

Università degli Studi di Palermo • giuseppa.cappuccio@unipa.it

Gabriella Ferrara

Università degli Studi di Palermo • gabriella.ferrara@unipa.it

ABSTRACT

Educating gifted students must be a priority for educators and education systems if society is to capitalise on their potential to contribute to an economical and sustainable future.

Given the importance of teachers in supporting academic achievement, educating preservice teachers on how to cater for gifted students commences the process as they can foster the implementation of current teaching practices that draw on substantial research into the education of gifted children.

If Evaluation process becomes an instrument for the development of talent in the classroom pre-service teacher training in docimological skill is necessary. In the educational field, talent and excellence find their substance in a singular attitude or in an accentuated interest that a person has.

This study investigates preservice teachers' evaluation skills to promote gifted education at school.

In the research process, put in place with 287 students attending the discipline Docimology and Experimental Pedagogy in Primary Education Sciences course at the University of Palermo in A.A. 2017-2018. Through the research, the students we to enhance docimological skill as a tool to promote the enhancement of talents at school.

L'educazione al talento deve divenire una priorità nel processo educativo per contribuire alla costruzione di una società sostenibile. Formare gli insegnanti in formazione a promuovere il talento negli studenti vuol dire garantire a ogni persona il successo formativo.

Se la valutazione diventa strumento per la valorizzazione in classe del talento la formazione alla competenza docimologica diviene allora imprescindibile. In ambito educativo, il talento e l'eccellenza trovano il loro fondamento in una singolare attitudine o in un accentuato interesse che una persona possiede.

Lo studio si propone di illustrare i risultati di un processo di ricerca, messo in atto con 287 studenti frequentanti la disciplina Docimologia e Pedagogia Sperimentale del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'A.A. 2017-2018. Attraverso il percorso di ricerca si è voluto potenziare negli studenti la competenza docimologica quale strumento per promuovere la valorizzazione dei talenti a scuola.

KEYWORDS

Docimological Skill, Gifted Education, Excellence, Teacher, Research.

Competenza Docimologica, Educazione Al Talento, Eccellenza, Insegnanti, Ricerca.

Introduzione¹

La responsabilità della valutazione degli studenti nei diversi sistemi nazionali di valutazione è generalmente condivisa da più attori e a diversi livelli in relazione ai fini per cui è condotta.

Ai docenti di scuola primaria e dell'infanzia, in particolare, è attribuita una responsabilità pressoché esclusiva nella valutazione degli studenti.

La valutazione è uno dei processi pedagogicamente più importanti e didatticamente essenziali nell'azione di insegnamento-apprendimento.

Numerosi studi e ricerche rilevano che la valutazione influenza la qualità del processo di insegnamento/apprendimento tanto da riconoscere che qualora si intendano migliorare i processi educativi a scuola, un elemento-chiave è rappresentato dall'acquisizione della competenza docimologica dei futuri docenti.

Educare vuol dire ottenere che ogni studente cresca in accordo con ciò che egli è, ovvero che si realizzi come persona, che va nobilitata perché raggiunga l'eccellenza che gli è propria. Ciò comporta indubbiamente il rispetto della dignità di ogni persona umana, considerata come un dono e quindi da difendere e conservare. Per giungere alla realizzazione personale, ogni essere umano deve agire con libertà cercando l'eccellenza in tutto ciò che fa. Ogni potenzialità umana necessita di condizioni particolari per potersi esprimere e le agenzie educative hanno la responsabilità di orientare la crescita affinché ciascuno possa eccellere. I talenti possono essere visti come il patrimonio individuale assegnato dalla natura o come il risultato di un percorso di sviluppo segnato dall'accettazione del rischio, dell'avventura, dello sforzo, della passione. Ogni singolo studente è al centro di una storia educativa che descrive la scoperta, lo sviluppo, l'estensione e la condivisione dei talenti personali. La nozione comune di talento viene solitamente relazionata a un campo semantico popolato da termini quali vocazione, disposizione, inclinazione, attitudine, un po' tutti orientati verso una concezione innatistica del talento. Ma non è proprio così.

Parlare di talento vuol dire riflettere sui meccanismi con cui una società forma i propri cittadini, regola i meccanismi di accesso a lavoro e alle carriere, incoraggia l'intraprendenza personale e il benessere collettivo e come evidenzia Jacques Delors (1997, p. 88): «più che mai, il ruolo fondamentale dell'educazione sembra essere quello di dare alle persone la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e d'immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per rimanere per quanto è possibile al controllo della propria vita».

Nel lavoro qui delineato si riportano gli esiti di una ricerca condotta, nell'a.a. 2017/2018, con 287 studenti frequentanti la disciplina Docimologia e Pedagogia Sperimentale del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare negli studenti la competenza docimologica quale strumento per promuovere la valorizzazione dei talenti a scuola.

1 Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1, 3.1, 3.2, 3.4, 4.2; Gabriella Ferrara è autrice dei paragrafi 2, 3.3, 3.5, 3.6, 4.1 e delle conclusioni.

1. La competenza docimologica per la valorizzazione dei talenti

Per garantire l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento ogni docente non può limitarsi a prestare attenzione solo agli aspetti intellettuali, ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua interezza, comprese le dimensioni della socialità, della volontà, dell'affettività e dell'identità di genere (Chiosso, 2008; Zanniello, 2010). Affinché gli alunni conseguano il massimo risultato possibile dall'insegnamento, scoprono la loro eccellenza personale e potenzino il proprio talento, l'insegnante dovrebbe tenere conto delle personali e specifiche caratteristiche di ogni alunno e del suo modo di apprendere.

Essere in possesso della competenza docimologica permette agli insegnanti di assicurare ad ogni alunno il diritto oggettivo all'apprendimento e alla formazione; di garantirne il rispetto delle specificità di apprendimento; di esprimere valutazioni fondate scientificamente; di condurre gli studenti nella riflessione sul proprio processo di apprendimento e sui livelli di competenza maturati; di incrementare gli atteggiamenti positivi che consentano loro di maturare, nei confronti della loro esperienza scolastica e di progettare il proprio percorso di vita.

La valutazione scolastica, quale atto formale e istituzionale, rappresenta uno degli aspetti vissuti come più importanti dai docenti, dagli studenti e dalle famiglie. I riflessi del processo valutativo non solo influiscono sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia in sé stessi e degli adulti, sulla relazione tra insegnanti e allievi, sulle scelte contingenti e su quelle più durature. Inoltre, il sistema di valutazione instaurato nella scuola, con i suoi fini, i suoi metodi, il modo in cui vengono comunicati i giudizi agli alunni e ai genitori, propone valori – o disvalori – che vengono a poco a poco interiorizzati sia dal soggetto sia dalla comunità locale, sia dalla società più in generale (Pellerey, 1994, p. 132).

È necessario che la valutazione sia orientata alla crescita dello studente e che sia percepita come tale e quindi «attesa, desiderata e utilizzata senza residui negativi che offuschino le buone relazioni che ci devono essere tra i giovani che maturano e chi fa di tutto per essere loro utile in questo, senza sovrastrutture personali, senza implicite difese, senza volontà di affermazione e dominio» (Calonghi, 1990, p. 24).

La relazione educativa tra insegnante e alunno dev'essere caratterizzata dalla fiducia e stima reciproca, elementi essenziali perché l'alunno sviluppi una personalità equilibrata. Il processo valutativo deve rappresentare questa fiducia che l'educatore ha nell'alunno, dev'essere attuata in modo da trasmettere nell'altro questa sicurezza (Calonghi, 1990, p. 25).

Il processo di valutazione dovrebbe anche avere una valenza strategica nel rendere l'azione di insegnamento sensibile alle differenze tra gli allievi, capace di scoprire le eccellenze personali di ogni alunno, di consolidarle e potenziarle.

La valutazione deve permettere ad ogni alunno di potere scoprire il proprio talento.

Il concetto di talento è associato alla propensione verso qualcosa, una predisposizione, un'attitudine, un ingegno (Sabatini-Coletti, 2008). Nel senso comune il talento è anche l'abilità di fare qualcosa impiegando proporzionalmente meno tempo o meno energia di quanto mediamente è necessario, e ottenendo risultati migliori della media (Testa, 2010, p. 189), ma il talento da solo vale poco, può essere la base di partenza, sottolinea Maxwell (2007, p. 6), di un vincente che lavora sui propri limiti per tramutarli in abilità che utilizza per raggiungere i propri obiettivi. Il talento si caratterizza più che per le doti naturali e innate, per questa sua capacità di pervenire ad un obiettivo, qualunque siano le condizioni di partenza e dipende dalla fiducia in sé stessi, dalla motivazione, dalla capacità di ini-

ziativa, dalla perseveranza, dalla passione, dal senso di responsabilità, dalla preparazione.

Le agenzie educative dovrebbero comprendere il valore del talento per permettere al talento stesso di crescere e di impregnare la società. La valorizzazione è una componente fondamentale della catena del valore del talento, permette la creazione di circoli virtuosi in cui le persone si sentono motivate a potenziare le proprie competenze, contribuendo a un innalzamento qualitativo del sistema produttivo e a generare nuove opportunità per i talenti futuri (Cinque, 2013, p. 41).

Si richiede all'insegnante che voglia intraprendere con entusiasmo l'opera di scoperta di quanto c'è di più prezioso e valido in ogni alunno e che lo voglia davvero valorizzare.

2. La valutazione delle competenze e la gifted education

Incoraggiare lo studente a sviluppare la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso, significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture scuola e vita.

Il costrutto di competenza, che è stato appena richiamato, è definito come la capacità di una persona di orchestrare e di mobilitare sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi) sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione, mercato del lavoro,) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto (Argyris & Schon, 1974; Aubret et al., 1993; Gilbert & Parlier, 1992; Montmollin, 1984; Sandberg, 2000; Zarifian, 2001).

La mancanza di priorità data alle esigenze di apprendimento degli studenti è un'estensione della priorità che la *gifted education* sia legata alla formazione dei futuri insegnanti. Hattie (2003, 2009) rileva che gli insegnanti sono la più significativa *school-based influence* sulle differenze di risultati degli studenti, e sottolinea l'urgenza della di porre maggiore attenzione nella formazione dei futuri docenti insegnanti per promuovere le diverse abilità degli studenti.

Nonostante lo sforzo di numerosi paesi europei e non, che propongono programmi di formazione dei futuri docenti specifici per la promozione dei talenti, poche sono le ricerche che studiano quali effetti ha tale sviluppo professionale sulle credenze degli insegnanti, sui loro atteggiamenti e sulle loro pratiche didattiche (Blank, 2013; Van den Bergh et al., 2014).

Diversi studi dimostrano che i cambiamenti in termini di atteggiamenti e credenze dei docenti influenzano le pratiche didattiche (Dixon et al., 2014; Hansen e Feldhusen 1994; Miller 2009) e che la formazione iniziale modifica le competenze e gli atteggiamenti dei futuri docenti (Kronborg e Plunkett, 2012, 2013).

Nell'ultimo decennio si sono intensificati gli studi rivolti alla *gifted education*, in particolare nell'ambito delle scienze dell'educazione (Smutny & Von Fremd, 2004; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006), che evidenziano l'esigenza di formare efficacemente i futuri docenti.

L'educazione al talento richiede agli insegnanti il possesso di competenze pedagogiche e valutative per progettare percorsi educativo-didattici volti allo scopo di promuovere le competenze necessarie per promuovere il loro potenziale e massimizzare i risultati (Rowley, 2008).

I futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia devono essere formati alla *gifted education* (Callahan, Cooper, e Glascock, 2003; Taylor & Milton, 2006) per-

ché possano permettere ad ogni bambino di potere coltivare l'eccellenza personale (Bain, Bliss, Choate, & Brown, 2007).

Si parte dal presupposto che esistono diversi "tipi" di eccellenza (García Hoz, 2005) e che ogni uomo può essere eccezionale in qualcosa se incontra un educatore che crede in lui. L'insegnante, pertanto, dovrebbe far comprendere ai propri alunni che l'eccellenza non dipende esclusivamente dagli esiti raggiunti ma piuttosto da come ognuno è stato in grado di esigere da se stesso.

La superiorità o eccellenza specifica trova il suo fondamento in una singolare attitudine o in un accentuato interesse che uno studente possiede. Ogni allievo è dotato di una particolare capacità dovuta ad una attitudine efficacemente coltivata con l'aiuto degli insegnanti e sostenuta da un autentico interesse. Tale superiorità può costituire la principale fonte di motivazione per le attività scolastiche aprendo così ad ogni studente un campo di sviluppo più tipicamente personale, a condizione che sia individuata, comunicata e condivisa.

Il compito più delicato per l'insegnante consiste proprio nello scoprire questa peculiare possibilità di eccellenza personale nell'alunno che vuole educare.

Il processo educativo-didattico orientato alla eccellenza personale richiede ad ogni insegnante la competenza docimologica perché una valutazione efficace e oggettiva permette al docente di rilevare le eccellenze di ogni alunno su cui progettare percorsi di apprendimento efficaci. Promuovere la competenza docimologica dei futuri docenti vuol dire, non solo, fornire ai docenti strategie di valutazione per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento ma anche migliorare la comunicazione e la collaborazione in classe (Callahan, Cooper, e Glascock, 2003; Glasson, 2008).

3. La ricerca

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di una ricerca condotta con 287 studenti frequentanti la disciplina Docimologia e Pedagogia Sperimentale del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2017-2018. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare negli studenti la competenza docimologica quale strumento per promuovere la valorizzazione dei talenti a scuola.

3.1. Le domande di ricerca

La competenza docimologica dei futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia influenza la progettazione di processi di insegnamento centrati sulla valorizzazione del talento personale di ogni alunno?

Gli studenti di Scienze della Formazione Primaria acquisiscono le competenze docimologiche necessarie per innescare processi di valutazione efficaci?

3.2. Le ipotesi della ricerca

Con una specifica attività di ricerca si è inteso aumentare significativamente la competenza docimologica.

Si è ipotizzato che l'azione sperimentale, centrata sul modello trifocale di valutazione delle competenze (Castoldi, 2016) e utilizzata durante il laboratorio di docimologia, avrebbe migliorato significativamente la capacità di:

- valutare criticamente il proprio lavoro;
- rielaborazione critica;
- gestire un processo di valutazione delle competenze nella scuola dell'infanzia e primaria
- costruire strumenti per la valutazione delle competenze (rubriche di valutazione e compiti di realtà).

Dopo la formulazione delle ipotesi si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

3.3. I destinatari

I destinatari dell'intervento sono stati 287² studenti del corso di laurea Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo, suddivisi in 7 gruppi e 41 microgruppi. La popolazione studentesca ha un'età compresa tra i 18 e i 45 anni, di questi una ridotta porzione afferisce all'età ≤ 20 anni, solo il 28,57; l'età degli studenti si attesta principalmente tra i 21 e i 30 anni, infatti il 36,93% della popolazione docente ha un'età compresa tra i 21-25 anni, mentre il 21,60% ha un'età tra i 26-30 anni, infine una minoranza pari all'12,89% ha un'età superiore ai 30 anni (Figura n. 1).

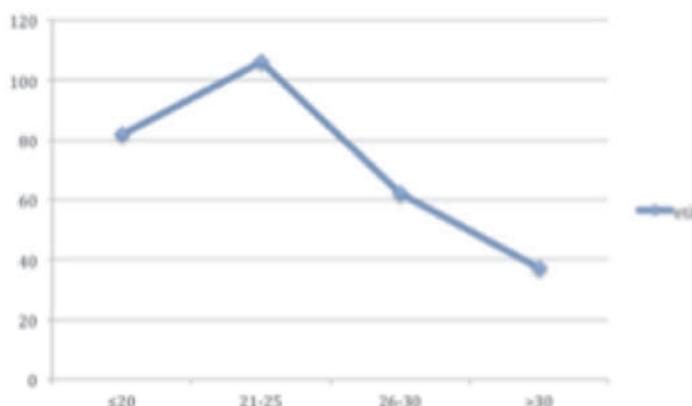


Figura 1: Rappresentazione grafica dei destinatari per età

Gli studenti sono provenienti prevalentemente dal territorio provinciale e dal capoluogo siciliano (55,75%), dalle provincie di Agrigento (15,33%) e di Trapani (13,24%); più ridotta è la percentuale di studenti provenienti dalle altre provincie del territorio siciliano o nazionale (indicate genericamente nella Figura n. 2 come altro).

2 La frequenza agli insegnamenti non è obbligatoria da Regolamento didattico, ma nell'a.a. 2017/18 il corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale è stato frequentato dal 95,3% della popolazione studentesca iscritta al secondo anno di corso.

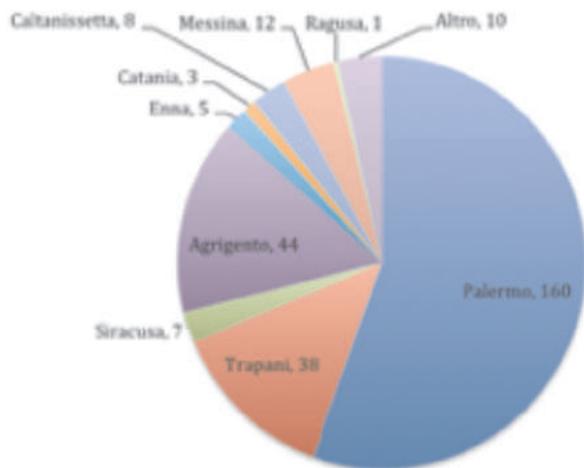


Figura 2: Rappresentazione grafica dei destinatari per provenienza territoriale

3.4. Gli strumenti di valutazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze valutative sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione iniziale e finale:

- un questionario per la valutazione della competenza docimologica (pre-test);
- tre sessioni di focus group.

Il questionario è formato da 41 items ed è stato costruito per valutare la competenza docimologica degli studenti ed è composto da tre aree:

1. valutazione delle competenze (13);
2. progettazione e gestione della valutazione (12);
3. autovalutazione (16).

La scala di valutazione è una Scala Likert a 5 livelli.

Le 3 sessioni di focus group (realizzate all'interno del laboratorio di docimologia, per ciascuno dei 7 gruppi costruiti) si sono effettuate in itinere e alla fine del percorso sperimentale.

Per il focus group è stata utilizzata la tecnica Delphi, una metodologia tipica della ricerca sociale basata sul processo proposto da Okoli e Pawlowski (2004), che permette di intervistare un gruppo selezionato di persone, chiamati ad esprimere, in forma anonima, i propri pareri ed opinioni su una determinata tematica, allo scopo di validarne alcuni tramite il confronto reciproco e la condivisione progressiva.

Il processo completo di partecipazione ha incluso tre fasi. Nella prima fase (*Brainstorming phase*) si è aperto, facilitato e esteso il dibattito riguardo la competenza docimologica e la valorizzazione dei talenti a scuola. In questa fase sono stati analizzati e riuniti, dai due ricercatori, i diversi contributi pervenuti da ogni gruppo di studenti, e sono stati individuati gli argomenti a cui la maggior parte degli studenti aveva espresso.

Nella seconda fase (*Clarification phase*) gli argomenti individuati nella prima fase sono stati discussi in modo approfondito all'interno di ogni gruppo. Anche in questa fase l'attività dei ricercatori è stata fondamentale per riassumere i contenuti del dibattito, gestire i conflitti che si manifestavano facendo chiarezza sul grado di accordo o disaccordo fra i partecipanti e cercando al tempo stesso di ridurre le distanze fra posizioni divergenti. Anche questa fase si è conclusa con una sintesi di quanto discusso e con la creazione di sottocategorie (codici).

Nella terza fase (*Completeness Assessment phase*) sono stati reintegrati tutti i risultati al fine di ottenere una visione d'insieme dell'ambito di discussione proposto nella prima fase, arricchito con gli approfondimenti emersi nella seconda fase. Ogni gruppo ha classificato gli argomenti discussi in termini di rilevanza rispetto la competenza docimologica e la valorizzazione del talento a scuola.

3.5. La metodologia della ricerca

La metodologia di ricerca utilizzata è stata sia di tipo quantitativo sia qualitativo.

Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze valutative ha previsto, per la sua realizzazione, quattro azioni:

- la prima azione è stata finalizzata alla formazione docimologica degli studenti;
- la seconda azione è stata orientata alla ricognizione e all'analisi delle rubriche e dei compiti autentici attraverso l'eterovalutazione dei prodotti realizzati da 410 scuole sul territorio nazionale (Nord, Centro, Sud, divisi per provincia);
- la terza azione ha sperimentato la progettazione e realizzazione, da parte degli studenti, di 205 compiti autentici e 82 rubriche di prestazione quali prodotti atti alla valutazione dei talenti;
- la quarta azione, infine, è stata volta all'autovalutazione degli studenti dei 287 prodotti realizzati nel corso del laboratorio di docimologia del corso di studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo.

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods* (Creswell e Plano, 2011; Greene, 2007; Johnson, Onwuegbuzie e Turner, 2007). L'accostamento dei due metodi ha permesso, così come sottolinea Guba (1981), di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

3.6. L'intervento sperimentale

Così come già sottolineato, l'azione sperimentale per la sua realizzazione ha previsto e conseguito quattro azioni.

Il processo di ricerca si è attuato durante il corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale (80 ore di insegnamento +16 ore di laboratorio) all'interno del quale gli studenti sono stati formati, durante la prima azione, alla valutazione delle competenze, al modello trifocale per valutazione delle competenze individuato da Castoldi (2016) e all'importanza della valutazione come strumento per valorizzare i talenti in classe. La formazione si è articolata in due momenti, all'inizio ci si è proposti di promuovere la riflessione sulla valutazione delle competenze, al fine di soffermarsi sulla sua rilevanza ed in modo da individuare le linee organiz-

zatrici dell'azione docimologica e di riflessione dell'importanza dell'educazione al talento. Il secondo momento è stato rivolto alla individuazione dell'impianto trifocale.

La seconda azione (dal 25 marzo al 10 aprile) è stata centrata sulla eterovalutazione dei compiti autentici e delle rubriche di valutazione che gli studenti avevano individuato nei siti delle scuole del nord, centro e sud Italia. Ogni microgruppo ha valutato 10 compiti autentici e 10 rubriche di valutazione.

La terza azione (dall'11 aprile al 10 maggio) è stata finalizzata alla progettazione ed elaborazione dei compiti autentici e delle rubriche di prestazione utilizzando l'impianto trifocale di Castoldi (2016) e alla autovalutazione dei prodotti realizzati. Il framework proposto (Castoldi, 2016; Pellerey, 2004) prevede tre punti di osservazione da cui analizzare la competenza del soggetto: la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede.

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risposte da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare.

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse.

I tre livelli di analisi connessi all'impianto trifocale sono: le risorse cognitive (conoscenze e abilità); i processi cognitivi e operativi; le disposizioni ad agire.

La quarta azione (dal 14 maggio al 7 giugno) è stata rivolta alla costruzione del piano di valutazione definitivo e alla sua valutazione.

Il percorso si è così delineato:

TEMPI	FASI	MODALITÀ	STRUMENTI
dal 25 marzo al 10 aprile	Fase 1: esplorazione.	Ricerca sui siti delle scuole su territorio nazionale di rubriche di prestazione e di compiti autentici relativi alle discipline scelte (almeno 10 rubriche e 10 compiti per microgruppo; Nord, Centro, Sud, divisi per provincia).	- Sito SNV (Sistema Nazionale di Valutazione)
	Fase 2: eterovalutazione.	Valutazione delle rubriche e dei compiti di realtà con la scheda di rilevazione dei processi di costruzione.	- scheda di eterovalutazione dei compiti autentici,
		individuazione delle rubriche e dei compiti autentici di "buona qualità".	- scheda di eterovalutazione delle rubriche di prestazione
Fase 3: debriefing.	Discussione in macro gruppo	1° sessione di focus group	

dall'11 aprile al 10 maggio	Fase 1: progettazione.	Costruzione di 1 compito di realtà per disciplina e per traguardo di competenza; 1 compito autentico per campo di esperienza e relativo traguardo di competenza.	scheda di progettazione e realizzazione del piano di valutazione
	Fase 2: autovalutazione.	Autovalutazione dei compiti di realtà costruiti con la scheda di rilevazione dei processi di costruzione;	- scheda di autovalutazione dei compiti
	Fase 3: debriefing.	Discussione in macro gruppo delle potenzialità e dei limiti riscontrati nella costruzione dei compiti di realtà e trascrizione dei punti significativi della discussione.	2° sessione di focus group
dal 14 maggio al 7 giugno	Fase 1: progettazione.	Costruzione di 1 rubrica di prestazione per le 3 discipline; 1 rubrica di prestazione per i 2 campi di esperienza secondo le indicazioni dello schema 5.	scheda di progettazione e realizzazione del piano di valutazione
	Fase 2: autovalutazione.	Autovalutazione delle rubriche di prestazione costruite con la scheda di rilevazione dei processi di costruzione;	- scheda di autovalutazione delle rubriche
	Fase 3: debriefing.	Discussione in macro gruppo delle potenzialità e dei limiti riscontrati nella costruzione delle rubriche di prestazione e nella trascrizione dei punti significativi della discussione.	2° sessione di focus group
	Fase 1: piano di valutazione	Costruzione del piano di valutazione.	intervista semistrutturata al microgruppo
	Fase 2: autovalutazione.	Autovalutazione del piano di valutazione con la scheda di rilevazione dei processi di costruzione.	
	Fase 3: debriefing.	Discussione e trascrizione, in sessione di macro gruppo, dei punti di forza e punti critici del laboratorio di docimologia e individuazione delle proposte di miglioramento.	3° sessione di focus group

Tabella 1: Sintesi tempi, fasi, modalità e strumenti della ricerca

4. I risultati

4.1. La valutazione con il questionario (pre/post test)

Con l'applicazione del test T di *Student* per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati, con il questionario, all'inizio e alla fine dell'intervento sperimentale. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di T è stata quella di $p .05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna delle tre aree indagate (valutazione delle competenze, progettazione e gestione della valutazione, autovalutazione), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (Tabelle n. 2, 3 e 4).

L'elaborazione del T di *Student* conferma, per ognuna delle tre aree, che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che le ipotesi operative che riguardano il potenziamento della competenza docimologica sono state verificate.

Area 1 valutazione delle competenze	Punteggio delle differenze Calcoli				
Pre-test	N 1 : 287	df 1 = N - 1 = 287 - 1 = 286	M 1 : 24,92	SS 1 : 23649,99	s 2 1 = SS 1 / (N - 1) = 23649,99 / (287-1) = 82.69
Post-test	N 2 : 287	df 2 = N - 1 = 287 - 1 = 286	M 2 : 40.21	SS 2 : 1748.87	s 2 2 = SS 2 / (N - 1) = 1748.87 / (287-1) = 6.11
<p><i>Calcolo del valore T₋</i> $s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = (286/572) * 82.69 + (286/572) * 6.11 = 44.4$ $s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 44.4 / 287 = 0.15$ $s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 44,4 / 287 = 0,15$ $t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -15,29 / \sqrt{0,31} = -27,49$ Il valore t è -27.48537. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05.</p>					

Tabella 2: Risultati T-student prima area

Area 2 progettazione e gestione della valutazione	Punteggio delle differenze Calcoli				
Pre-test	N 1 : 287	df 1 = N - 1 = 287 - 1 = 286	M 1 : 27	SS 1 : 11067	s 2 1 = SS 1 / (N - 1) = 11067 / (287-1) = 38.7
Post-test	N 2 : 287	df 2 = N - 1 = 287 - 1 = 286	M 2 : 37,67	SS 2 : 879,21	s 2 2 = SS 2 / (N - 1) = 879.21 / (287-1) = 3.07
<p><i>Calcolo valore T₋</i> $s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = ((286/572) * 38.7) + (286/572) * 3.07 = 20.88$ $s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 20.88 / 287 = 0.07$ $s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 20.88 / 287 = 0.07$ $t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -10.68 / \sqrt{0.15} = -27.98$ Il valore t è -27.98439. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05.</p>					

Tabella 3: Risultati T-student seconda area

Area 3 autovalutazio- ne	Punteggio delle differenze Calcoli				
Pre-test	N 1 : 287	df 1 = N - 1 = 286	M 1 : 26,87	SS 1 : 34309.48	s ² 1 = SS 1 / (N - 1) = 34309.48 / (287 - 1) = 119,96
Post-test	N 2 : 287	df 2 = N - 1 = 286	M 2 : 50,69	SS 2 : 1681.02	s ² 2 = SS 2 / (N - 1) = 1681.02 / (287 - 1) = 5,88
<p>Calcolo valore T</p> $s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_1 + df_2)) * s^2_2) = ((286/572) * 119,96) + (286/572) * 5,88 = 62,92$ $s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 62,92 / 287 = 0,22$ $s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 62,92 / 287 = 0,22$ $t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -23,82 / \sqrt{0,44} = -35,97$					

Tabella 4: Risultati T-student terza area

4.2. I focus group

I dati rilevati dalle tre sessioni del focus group sono stati analizzati con ATLAS.IT.

Brainstorming phase

L'intera discussione è iniziata introducendo il tema della competenza docimologia e dell'educazione al talento. Abbiamo incoraggiato i partecipanti a lavorare sul materiale fornito e a partecipare al forum del gruppo. Le discussioni all'interno di ogni gruppo sono stati molto interessanti anche se alcuni partecipanti erano riservati nell'esprimere le loro opinioni. Tuttavia, tutti i partecipanti hanno soddisfatto il primo step, garantendo un buon livello comune di comprensione. Dall'analisi delle risposte date all'interno dei 7 gruppi sono state costruite quattro super famiglie: l'eccellenza personale, la progettazione per le eccellenze, la valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione.

Clarification phase

Durante la seconda sessione di focus group si è rilevato che alcuni gruppi sono stati più rallentati nel fornire suggerimenti e riflessioni rispetto alle 4 categorie identificate nella fase di *Brainstorming*. Costringere i gruppi a fornire maggiori riflessioni e stimoli sarebbe stato indice di distorsione della ricerca, quindi non siamo intervenuti in questo senso.

Per valutare l'importanza relativa di ogni super famiglia rilevata, è stato chiesto ad ogni gruppo di esprimerne separatamente l'importanza. Di conseguenza, è possibile determinare un'importanza rappresentativa del gruppo per ognuna delle 4 super famiglie proposte poiché i partecipanti hanno fornito la loro valutazione con una scala da 1 a 5. Le famiglie individuate in ordine di importanza sono le seguenti:

Famiglie	Codici	Media risultati
Eccellenza personale Progettazione per le eccellenze Valutazione delle competenze Strumenti di valutazione	Percezione di sé	5
	Attendibilità	4
	Validità	4
	Autovalutazione	5
	Motivazione	5
	Perseveranza	5
	Passione	4
	Senso di responsabilità	4
	Competenze disciplinari	4
	Oggettività	5
	Coerenza	5
	Autostima	5
	Senso critico	5

Tabella 5: Rilevazioni medie codici e famiglie Clarification phase

Riassumendo, in quasi tutti i casi i partecipanti al focus group hanno dato lo stesso o un livello di importanza maggiore. Riteniamo che ciò sia del tutto naturale, poiché le famiglie individuate descrivono sia gli elementi essenziali della competenza docimologica sia quelle dell'educazione al talento.

Completeness assessment phase

Il risultato delle valutazioni della terza sessione del focus group ha offerto uno spazio di discussione che ha permesso di rilevare i prodotti finali del processo di ricerca.

Nonostante si siano rilevato un numero minore di riflessioni e indicazioni rispetto a ciò che ci si aspettava, nel complesso abbiamo concluso che il numero di suggerimenti non ha influenzato le percezioni dei 7 gruppi.

Nella fase finale della terza sessione di focus group la discussione è stata orientata a individuare, partendo dai codici individuati nella seconda sessione, le superfamiglie che raccoglievano sia le famiglie che i codici. Le superfamiglie, estratte attraverso lo strumento, sono state tre: valutazione per la valorizzazione del talento, valutazione delle competenze, progettazione per lo sviluppo dei talenti.

Il processo rilevato attraverso le tre sessioni di focus group si può osservare attraverso la Figura n. 3.

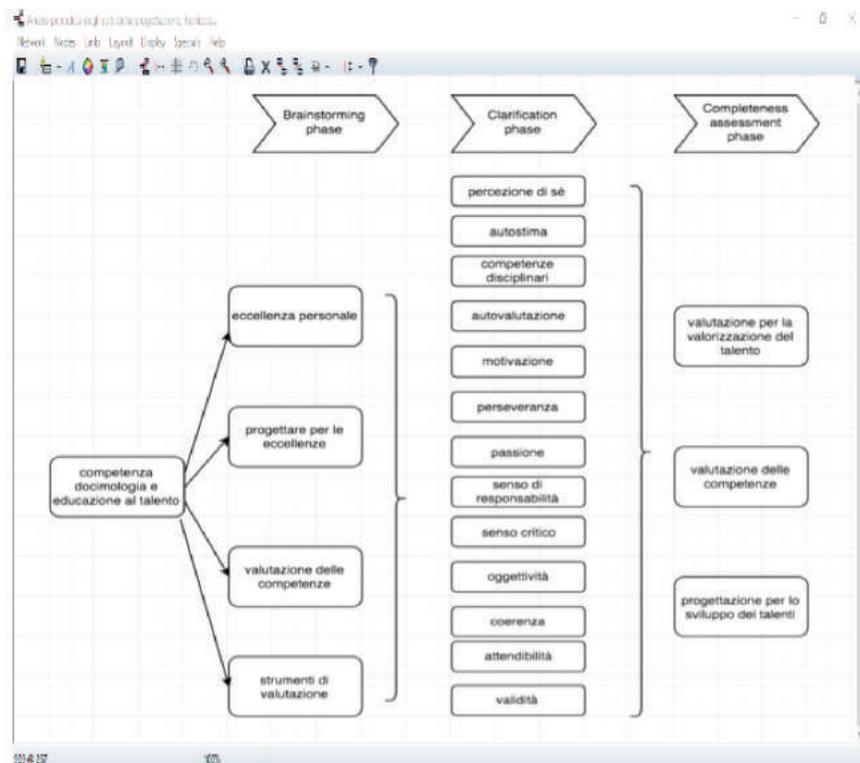


Figura 3: Rappresentazione grafica analisi qualitativa

Conclusioni

I dati rilevati dal processo di ricerca confermano che la valutazione in ambito scolastico rappresenta un momento complesso sia dal punto di vista della progettualità sia dal punto di vista degli interventi dei docenti. Oggi più che mai è necessario ripensare la valutazione come componente strutturale dell'insegnamento.

Una scuola che intenda rafforzare l'educazione ai talenti non può fare a meno di mettere nella propria agenda il potenziamento della competenza docimologica dei propri insegnanti.

La sfida della valutazione evidenzia la capacità di sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza: non solo mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale ad un determinato contesto d'azione e orientato alla valorizzazione dei talenti.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass edition.
- Aubret, J., Gilbert, P., Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir, les compétences en question*. Paris: PUF.

- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (4), 450-478.
- Blank, R. K. (2013). What the research tells us common characteristics of professional learning that leads to student achievement. *Journal of Staff Development*, 34, 50-53.
- Callahan, C., Cooper, C., & Glascock, R. (2003). *Preparing Teachers To Develop and Enhance Talent: The Position of National Education Organizations*. ERIC document.
- Calonghi, L. (1990). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chiosso G. (2008). Tra scuola efficace e personalizzazione: un nuovo bivio pedagogico? in M. Baldacci & M. Corsi (Eds.) *Una pedagogia per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento: la valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and conducting Mixed Method Research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy.
- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Gilbert, P., Parlier, M. (1992). La compétence: du "mot-valise" au concept opératoire. In *Actualité de la formation permanente*, 116, 11-18.
- Glasson, T. (2008). *Improving student achievement: A practical guide to assessment for learning*. Canberra: Curriculum Corporation.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 2, 75-91.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference, what is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2012). Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 33-46.
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2013). Responding to professional learning: How effective teachers differentiate teaching and learning strategies to engage highly able adolescents. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22(2), 52-63.
- Maxwell, J. C. (2007). *Talent Is Never Enough: Discover the Choice That Will Take You Beyond Your Talent*. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers.
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 65-105.
- Montmollin, G. D. (1984). Le changement d'attitude. *Psychologie sociale*. Parigi: Presses Universitaires de France, 91-138.
- Okoli, C. & Pawlowski, S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information process Manage*, 42 (1), 15-29.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino, SEI.
- Rowley, J. L. (2008). Teaching strategies to facilitate learning for gifted and talented students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 17(2), 36-42.

- Sabatini F. & Coletti, V. (2008). *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana*. Milano: Rizzoli Larousse.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of management journal*, 43(1), 9-25.
- Smutny, J., & Von Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Taylor, T., & Milton, M. (2006). Preparation for teaching gifted students: an investigation into university courses in Australia. *Australasian Journal of Gifted Education*, 15(1), 25-31.
- Testa, A. (2010). *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*. Milano: Rizzoli.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51, 772-809.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education.
- Zanniello, G. (2010). L'educazione personalizzata nella scuola. AA.VV. (Eds). *Persona e educazione studi in onore di Sira Serenella Macchiotti*. Roma: Armando, pp. 427-439.
- Zarifian, P. (2001). Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: um produto industrial de serviço. *Relação de serviço: produção and avaliação*, 67-94.



La scoperta del potenziale come fattore protettivo
nella rieducazione penitenziaria:
studio su un campione di detenute del carcere di Latina
**The discovery of potential as a protective factor
in penitentiary rehabilitation:
study of a sample of prisoners from the prison of Latina**

Cristiana Cardinali

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

Rodolfo Craia

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

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

This exploratory study aimed to investigate the effects of commitment to positive identity development – according to Erikson's theory – to enhance the psychosocial rehabilitation of a sample of women held in the prison of Latina for serious crimes related to affiliation to criminal organizations. The preliminary data collected allowed to identify the career profiles and the self-concept of these women, essential to unlock their personal potential and to propose a lab project for training talents, in order to promote positive change and social reintegration of those marginalized and stigmatized adults.

Questo studio esplorativo ha inteso indagare gli effetti dell'impegno nella formazione di un'identità positiva – secondo l'accezione eriksoniana – per favorire il riadattamento psicosociale di un campione di detenute in esecuzione di pena per reati gravi – connessi all'affiliazione a organizzazioni criminali – presso il carcere di Latina. I dati preliminari raccolti hanno consentito di identificare i profili di carriera e il concetto di sé di queste donne, indispensabili per sbloccare i loro potenziali personali e proporre un progetto laboratoriale penitenziario di formazione dei talenti per favorire il cambiamento positivo e il reinserimento sociale di questi soggetti adulti emarginati e stigmatizzati.

KEYWORDS

Potential, Prison, Vocational training, Interpretative Phenomenological Analysis, Self-concept.

Potenziale, Carcere, Vocational training, Analisi Fenomenologica Interpretativa, Concetto di sé.

Introduzione¹

La necessità di adottare delle prassi scientifiche nell'elaborazione dei programmi di trattamento dei detenuti, finalizzate in special modo all'ottimizzazione del processo rieducativo inclusivo per ottenere la massima efficacia dell'intervento, ha suggerito a questo gruppo di lavoro l'elaborazione di un progetto sperimentale che consenta di indirizzare le potenzialità delle donne detenute verso le esperienze formative e culturali a loro più congeniali.

Dannefer (1984) ci ricorda la natura «unicamente 'aperta' o 'incompiuta' dell'organismo umano in relazione al suo ambiente», e l'identificabile «plasticità delle caratteristiche precedentemente considerate stabili per tutta la vita» (p. 107). È plausibile, tuttavia, che certi cambiamenti ambientali, in particolare i cambiamenti normativi o che coinvolgono successo o prestigio, possano facilitare la cristallizzazione e la stabilità del concetto di sé, come nel caso della detenzione.

Goffman (1963) scrive che l'identità "viziata" o il sé stigmatizzato devono essere gestiti, poiché ogni identità deve essere guidata. L'autore afferma che noi pensiamo che gli individui che possiedono uno stigma non siano del tutto umani e che vediamo qualunque risposta difensiva da parte loro, rispetto al loro stigma, come un riflesso della loro condizione, «un'espressione diretta del loro difetto» (p. 16). Per la società, sia lo stigma che il mettersi sulla difensiva, atteggiamento cagionato nello stigmatizzato dallo stigma stesso, sono espressioni di "giusta retribuzione".

Il senso di sé di ogni donna detenuta è dunque invariabilmente incluso all'interno dell'identità di 'prigioniera'.

Bosworth (1998) sottolinea come pochi studi di ambito carcerario si siano occupati di identità o soggettività, del senso di noi stessi, o del modo in cui il genere, la razza o la classe sociale di una persona influenzi l'esperienza e la comprensione individuale della prigione e della detenzione.

Worrall (1989), commentando l'assenza d'identità del sé tra le donne detenute da lei studiate, afferma che le donne «apparivano definite – e definire se stesse – in relazione ad altre persone e a come ritenevano che le altre persone le considerassero» (p. 83).

Piuttosto che adottare approcci più convenzionali, focalizzati sulla riduzione dei rischi, sbloccare il potenziale positivo, e di conseguenza formare i talenti, può essere di fatto considerato, in tale ottica, un modo per promuovere i fattori protettivi.

1. Dall'identità criminale all'identità "prigioniera": i programmi trattamentali per la formazione dell'identità positiva della donna deviante

Nella prospettiva di un ri-adattamento psicosociale al mondo esterno in un campione di donne detenute in regime di Alta Sicurezza², l'identificazione dei poten-

1 Il paragrafo 1 è stato scritto da Cristiana Cardinali; il paragrafo 2 è stato scritto da Diana Olivieri; il paragrafo 3 è stato scritto da Rodolfo Craia. L'introduzione e le conclusioni sono state scritte congiuntamente da Cristiana Cardinali, Diana Olivieri e Rodolfo Craia.

2 Nello specifico ci si riferisce alla classificazione A.S. 3, prevista per i reati di associazione di stampo mafioso come da circolare DAP n. 3619/6069 del 21.04.09. Sono separati dalle altre tipologie di detenuti, possono accedere alle attività trattamentali, ma sono

ziali personali, attraverso l'esplorazione del concetto di sé, può consentire di valorizzare i talenti inespressi durante la fase di vita precedente alla carriera deviante e sollecitare lo sviluppo di un'identità positiva oltre ogni forma di cristallizzazione prodotto della detenzione.

In considerazione della specificità del nostro campione, si rendono però necessarie alcune riflessioni preliminari.

In primo luogo, ricordiamo che molti dei nostri potenziali sono radicati nel corredo genetico e nella fisiologia. Proprio come la fisiologia può cambiare, così anche i nostri potenziali possono cambiare soprattutto in funzione delle esperienze che sono state messe a nostra disposizione. Allo stesso modo, per lo sviluppo dei potenziali e la formazione dei talenti, occorre un contesto sociale che consenta di esprimersi in modo adeguato.

È doveroso però chiedersi quali esperienze e quali ambienti favorevoli lo sviluppo dei potenziali hanno avuto a disposizione le donne detenute nei loro contesti di provenienza. Negli ultimi anni si è analizzato il fenomeno che vede emergere profili criminali femminili, evidenziando la tesi che lega il fenomeno della descolarizzazione, della precarietà economica e sociale, dello sviluppo dei processi di socializzazione in ambienti e quartieri degradati dove la criminalità organizzata è palesemente presente alla formazione di tali figure. Il legame tra condizione socio-ambientale deprivata e criminalità è innegabile, anche se questa relazione da sola non può spiegare le sue diverse manifestazioni, senz'altro contribuisce a formare la loro personalità criminosa.

I quartieri-ghetto della città di Napoli, luogo di provenienza della maggior parte delle donne detenute protagoniste della ricerca, sono luoghi dove si sedimenta e cresce il seme che trasforma i continui fallimenti individuali, sia in campo normativo-familiare che scolastico-culturale, in una scelta forzata; un condizionamento che consegue una socializzazione anticipatoria e che induce verso due uniche opportunità per il futuro: mantenere un onore omertoso oppure aprirsi la strada verso l'ascesa sociale nell'ambito delle organizzazioni criminali (Esposito 2015, p. 33).

In secondo luogo, occorre iniziare a misurare il concetto di sé sia come una struttura che come un processo, ovvero come una struttura dinamica, che risponde a stimoli situazionali, incorpora nuovi elementi, li riorganizza, li regola e li stabilizza temporaneamente, prima di accogliere nuovi stimoli e andare incontro a ulteriori revisioni.

Rispetto al nostro studio dobbiamo sottolineare come la figura femminile sia da sempre una risorsa funzionale alla criminalità organizzata. Questo è ancora più vero nel caso dei reati commessi in associazione mafiosa, esperienza che accomuna le donne che costituiscono il campione della nostra ricerca: custodi del potere maschile, ponte tra famiglia e organizzazione criminale. Ambiti nei quali svolgono un ruolo attivo nel tessuto sociale illegale, raggiungendo i rigidi schemi patriarcali e rendendosi protagoniste attive del sistema e non semplici e indifese spettatrici (Iaccarino 2010).

Nel nostro caso, quindi, l'appartenenza ad una subcultura agisce attraverso tecniche che forniscono al singolo *assicurazione e rassicurazione*, che operano sui nostri modi di intendere il mondo, sul raggiungimento di un'identità perso-

esclusi dalla possibilità di richiedere i benefici penitenziari, tranne la riduzione in caso di "buona condotta" di quarantacinque giorni a semestre.

nale e sul suo mantenimento. La difesa e la gestione del proprio coinvolgimento in un'organizzazione criminale e in una carriera deviante, sono determinate soprattutto da percezioni che giocano un ruolo essenziale, come il modo in cui consideriamo noi stessi e quello in cui ci considerano gli altri, quello in cui pensiamo che gli altri ci considerino, e come gli altri pensano che noi stessi ci consideriamo. Per Prus e Grills (2003), gli individui quando aderiscono a gruppi e a subculture *conseguono la propria identità*: all'interno dei gruppi e delle subculture i soggetti iniziano a considerarsi dal punto di vista dei valori utilizzati e secondo gli schemi utilizzati dai non appartenenti al gruppo, ovvero dagli estranei. In tal modo imparano a presentare se stessi (Goffman 1969) a seconda delle modalità *valorizzate* all'interno del gruppo e imparano a resistere nei confronti di quelle definizioni considerate inappropriate o inopportune.

Con quali azioni trattamentali è possibile intervenire sulle identità esistenti e generarne di nuove? Ci troviamo di fronte ad una delle questioni più difficili poiché i soggetti possono intraprendere forme di disimpegno dalla carriera deviante. Tuttavia, nel momento in cui si organizza la propria attività, il proprio senso del sé, le proprie emozioni, competenze e relazioni in modo intenso, sarà più difficoltoso disimpegnarsi e, dunque, sottrarsi da questi mondi sociali.

Le attività di cooperazione che si svolgono per lavorare sul *disinvolvement*, presentano dei limiti, a prescindere dall'impegno che il soggetto mette nell'attività, di rimanere parziali, infatti ognuno di noi, per quando distaccato da contesti, attività, gruppi, resta legato ai propri mondi sociali precedenti, nei quali si è ottenuto il riconoscimento degli altri e nei quali si è elaborata la propria identità. Infatti, per diventare un ex-deviante o un ex-criminale, il soggetto dovrà mitigare o cancellare aspetti ed elementi del suo vecchio sé e utilizzare anche procedure di ricostruzione cognitiva, separando il proprio sé "passato" da quello "attuale" e da quello che progetta per il proprio futuro (Maruna 2001). Soltanto nel momento in cui avrà creato una "nuova identità", l'ex non sarà più tale.

A partire allora da questo approccio, gli interventi rieducativi permettono anche nella detenzione di dotarsi di un modello operativo per la relazione, la socializzazione e la progettualità, condividendo il vissuto e le emozioni, rimettendosi in gioco, rendendo responsabile ognuno di sviluppare anche la percezione dell'altro, rivisitando assieme il passato, provando a trasformare e cambiare il presente; con l'obiettivo di promuovere la consapevolezza, riguardo il passato, di appartenere ad un gruppo sociale deviante avverso ad un sistema valoriale condiviso e, di conseguenza, generare nuove identità.

Superando la mera considerazione del carcere come luogo di contenimento e punizione, ribadisce la centralità dell'azione rieducativa che consente il superamento di chiusure e appartenenze, permettendo di confrontarsi su un terreno in cui i ruoli non sono quelli predeterminati dai contesti sociali di provenienza. Le esperienze trattamentali attuate sono caratterizzate da un impegno formativo per la crescita culturale delle donne detenute, frequentemente di bassa scolarizzazione, partendo dal presupposto che attraverso l'apprendimento si creano le basi motivazionali per favorire una ridefinizione della struttura della personalità e, potenzialmente, un primo passo per l'affrancamento dai modelli familiari, criminali, di riferimento. La scoperta delle proprie potenzialità sollecita lo sviluppo del senso critico e il processo di cambiamento autodiretto che libera l'intelligenza e le qualità represses da una vita spesso vissuta negativamente, soffocata da condizioni che non hanno dato alternative all'essere vittime del proprio mondo, ingabbiate in luoghi fisici e mentali dove non è consentita l'acquisizione di quella coscienza-conoscenza di sé; di conseguenza, favorisce l'emancipazione e una diversa capacità autodeterminativa.

Un “virus”, che vuole attivare quei processi mai sviluppati nei contesti socio familiari di molte di queste donne, ingabbiate in luoghi dove non era stata consentita l’acquisizione di quella *coscienza-conoscenza* di sé; un effetto domino che intende favorire quei meccanismi di emancipazione e affrancamento che altrove stanno consentendo alla donna di liberarsi dalle catene, verso una logica di effettiva pari opportunità.

2. Una ricerca sulla formazione dei talenti in ambito carcerario

Le difficoltà incontrate dagli adulti emarginati (nel nostro caso, in stato di detenzione) nei loro sforzi per negoziare con successo un’identità positiva non dovrebbero essere sottovalutate. I risultati della ricerca suggeriscono che questi soggetti possano trarre beneficio – in termini di risocializzazione e di ricollocamento produttivo all’interno della comunità – da un ambiente che supporti il riconoscimento dell’importanza della corrispondenza e dell’adattamento tra talenti e interessi personali, inclusi i sentimenti associati di espressività personale.

Attingendo al modello differenziato della plusdotazione e del talento (DMGT) di Gagné (2003), è possibile affermare che il potenziale di vivere una vita piena e significativa appartiene a chiunque diriga i propri sforzi alla costruzione dell’identità e alla formazione dei suoi talenti. Per farlo occorrerà affidarsi a un percorso formativo che prevede 4 fasi progressive ossia, 1) **identificazione delle abilità naturali**, ossia delle molte direzioni potenziali per la nostra vita, per cui abbiamo naturali inclinazioni e capacità; 2) **formazione dei talenti**, ossia investire uno sforzo diligente per sviluppare questi potenziali; 3) **identificazione dei catalizzatori intrapersonali favorenti**, ossia mobilitare le caratteristiche personali e la consapevolezza dei propri obiettivi, che consentano il pieno utilizzo di questi talenti in modi personalmente significativi; 4) **identificazione dei catalizzatori ambientali favorenti**, ossia trovare o generare opportunità all’interno del nostro contesto sociale per perseguire tali obiettivi, oppure trovare un contesto sociale diverso per la loro espressione.

Un interesse focale di questo lavoro ha riguardato la qualità delle decisioni identitarie che vengono prese. Stabilire una identità è qui rappresentato come atto creativo, di *costruzione* o di *scoperta*.

2.1. Identità personale e concetto di sé

Un modo per riconoscere ‘migliori’ scelte legate all’identità consiste nell’identificare quali attività destino sentimenti di *espressività personale*. Tuttavia, prima che sia possibile fare qualunque progresso notevole verso l’auto-realizzazione, è necessario aver riconosciuto che tipo di persona si è già. A tal proposito, importanza fondamentale riveste l’identificazione del concetto di sé, che può essere descritto da un processo di continuo adattamento e cambiamento strutturale; esso viene acquisito attraverso modelli d’interazione con gli altri e modificato quando sviluppiamo nuove capacità e ci confrontiamo con nuove richieste e processi sociali.

Molto è stato scritto sull’importanza delle nostre aspirazioni nel motivare cambiamento e sviluppo (Snyder 2000). In particolare la **teoria del cambiamento intenzionale** (Boyatzis 2006) propone che il sé ideale sia il meccanismo fondamentale dell’autoregolazione e della motivazione intrinseca, e che si manifesti come una visione personale o un’immagine di che tipo di persona si vorrebbe

essere e di ciò che si spera di riuscire a fare nella vita e in particolare nel lavoro.

Il sé ideale è un *nucleo motivazionale* in evoluzione, la cui funzione esecutiva aiuta ad organizzare la volontà di cambiare. In particolare Gagné (2010) sostiene che la motivazione sia il catalizzatore chiave per trasformare le abilità naturali (“doni”) in una performance di talento.

La scoperta della propria *vocazione* alimenta l’immagine del futuro desiderato; quest’ultimo è uno stato mentale ed emotivo in cui l’individuo si sente felice poiché si autovaluta positivamente. Tale stato determina un’attivazione parasimpatica, condizione neurale ideale in cui ci si sente aperti alla produzione di immagini di un futuro desiderato. L’accesso ad un numero maggiore di circuiti neurali, che consente di sentirsi aperti al nuovo, determinerà effetti positivi sui nuovi apprendimenti.

Al contrario l’attivazione simpatica stimola il circuito dell’amigdala e si realizza in risposta alla paura o allo stress, attraverso una serie di processi neurali ed endocrini che stimolano emozioni negative o difensive. Ciò determinerà un cambiamento a livello percettivo, per cui l’ambiente, vissuto come più minaccioso, sarà affrontato con azioni difensive e ostili che portano la persona al ritiro o all’inibizione di pensieri e di modalità alternative di approcciarsi alla situazione, limitando l’accesso agli altri circuiti neurali attivi nel cervello e dunque all’apprendimento.

Attraverso la costruzione della consapevolezza dell’identità fondamentale, la persona viene preparata allo sviluppo dell’immagine di un futuro desiderato e del senso di speranza che la accompagna. Senza questo salto aggiuntivo verso il futuro fantasticato, la persona – una volta scontata la sua pena e ripagato il suo debito con la giustizia – potrebbe sentirsi spinta a ricreare le condizioni del suo passato, per poter continuare a utilizzare i suoi (presunti) “punti di forza” ed evitare di sperimentare nuovi comportamenti.

2.2. Percorso di ricerca e analisi dei dati preliminari

Il processo di sviluppo del talento è di tipo olistico, e consiste nel realizzare la possibilità risolvendo al contempo l’instabilità (Arnett 2007).

La questione generale – ossia quali fattori contribuiscano allo sviluppo del talento di un soggetto in stato di detenzione, tale da reintrodurlo nella società con il valore aggiunto della capacitazione personale e della spendibilità professionale – annovera almeno due aree d’interesse:

1. qual è il ruolo dell’autopercezione dell’essere “dotati in qualcosa”, nel processo dello sviluppo del talento? E, di conseguenza:
2. in che modo l’autopercezione dell’abilità si relaziona con la formazione di un’identità positiva/rivalutazione di sé?

Trattandosi di domande interdipendenti l’enfasi della ricerca fenomenologica da noi condotta su un piccolo campione di detenute della sezione di Alta Sicurezza del carcere di Latina è stata posta sul modo in cui questi fattori interagiscono tra loro, in prospettiva di un progetto di formazione dei talenti da proporre in carcere attraverso attività di laboratorio appositamente studiate.

La metodologia qualitativa considerata come la più appropriata per questo studio è l’Analisi Interpretativa Fenomenologica (AIF), poiché:

1. attraverso il suo aspetto interpretativo offre l’opportunità di *comprendere le*

esperienze personali dei partecipanti alla ricerca. Se il singolo partecipante è considerato come esperto esperienziale (Smith, Osborn 2008), il ricercatore è invece colui che tenta di ottenere una 'prospettiva interiore' sul singolo partecipante allo studio;

2. è adatta a indagare processi di sviluppo e di cambiamento che si verificano nel tempo (Smith, Dunworth 2003) in campioni di piccole dimensioni (Brocki, Wearden 2006);
3. consente ai partecipanti di essere ascoltati in merito ai loro *punti di forza* e si traduce prontamente in *pratiche efficaci* (Reid, Flowers, Larkin 2005);
4. non prevede un modo definitivo né prescrittivo per utilizzare il metodo, per cui è possibile partire da casi individuali per poi spostarsi verso casi multipli, in modo da ottenere un quadro più completo circa il fenomeno oggetto di studio (Smith, Osborn 2008).

L'unico limite potenziale associato all'AIF, ossia la possibile incapacità di alcuni partecipanti di articolare le loro esperienze in modo adeguato, è stato superato scegliendo di somministrare una batteria di test standardizzati, dal linguaggio semplificato, in modo da permettere al nostro campione una piena comprensione degli item ai quali era invitato a rispondere³.

Le tematiche identitarie che abbiamo scelto di affrontare sono state le seguenti:

- a) caratteristiche personali e percezione di sé;
- b) interessi e abilità;
- c) aspirazioni future e prospettive lavorative.

Gli strumenti che abbiamo scelto di somministrare ad un campione di 29 detenute della sezione di Alta Sicurezza del carcere di Latina includono i seguenti test self-report: 1) una misura del potenziale personale, attraverso l'identificazione di un profilo di carriera, derivante dalle Tipologie di Personalità Professionali di Holland (1973), un questionario nel quale si chiede ai soggetti di rispondere selezionando quelle che meglio li descrivono tra una serie di affermazioni; 2) le Scale Multidimensionali dell'autostima Fleming-Courtney (1984) per l'identificazione del concetto di sé, con risposte su scala Likert a 7 punti⁴.

2.2.1. I tipi di personalità professionale di Holland

Erikson (1968) aveva già precedentemente identificato le scelte lavorative come un dominio fondamentale nella formazione di un senso personale di identità.

John Holland ha sviluppato una nota teoria, secondo cui le persone che hanno bisogno d'aiuto nelle loro decisioni di carriera possono essere supportate attraverso la comprensione della loro somiglianza con una serie di sei tipologie ideali o "pure" di personalità professionale, che nell'insieme formano il modello

- 3 Ciò è stato necessario per venire incontro a livelli di scolarizzazione estremamente diversificati, ma comunque tendenti verso il basso.
- 4 La validità della ricerca è stata stabilita attraverso l'appropriatezza del disegno di ricerca, i metodi di raccolta dati e la qualità e adeguatezza dei test utilizzati.

esagonale (acronimo RIASEC: Realistico, Investigativo, Artistico, Sociale Intraprendente/*Enterprising*, Convenzionale) o Sistema delle Scelte Professionali di Holland.

Per ogni area di interesse – descrittiva di valori, motivazioni e preferenze personali – viene indicata una raccolta di attività tipiche di una serie di lavori, oltre ad essere offerta una descrizione del tipo di persona che sarebbe interessata a svolgere quel tipo di compiti (Nauta 2010).

Secondo Holland «la scelta di una professione è un'espressione della personalità» (Holland 1973,6)⁵. Emerge chiaramente, a tal proposito, la funzione formativa dei Codici Holland, i quali posseggono una implicita componente di *progettazione* del proprio futuro.

Una volta completata la categorizzazione delle aree di abilità, ciascun soggetto viene classificato creando un profilo corrispondente a una delle sei categorie dell'Holland Code, prevedendo anche la possibilità che a emergere sia un profilo misto (ossia due o più categorie che emergono con pari forza). Tale profilo viene poi condiviso con i singoli partecipanti.

AREA D'INTERESSE/ PAROLA D'ORDINE	CODICE di HOLLAND	LAVORI/ATTIVITÀ TIPICI DELL'AREA
Costruire	Realistico (Esecutori)	I lavori costruttivi implicano l'uso di strumenti, macchinari o abilità fisiche. I costruttori amano lavorare con le loro mani e con il loro corpo, con piante e animali e all'aperto. Tendono a concentrarsi su attività che richiedono coordinazione motoria, abilità e forza. Principali categorie occupazionali: Agricoltore; Falegname; Cuoco; Pompieri; Guardia forestale; Autista; Veterinario; Zoologo; Biologo della fauna selvatica.
Pensare	Investigativo (Pensatori)	I lavori di pensiero implicano teoria, ricerca e indagine intellettuale. I pensatori amano lavorare con le idee e i concetti, amano la scienza e la tecnologia. Sono attratti dal lavorare con i "dati", piuttosto che con le persone. Principali categorie occupazionali: Contabile; Ingegnere informatico; Epidemiologo; Matematico; Tutor; Sviluppatore Web; Archivista/Bibliotecario.
Creare	Artistico (Creatori)	I lavori creativi implicano arte, design, linguaggio ed autoespressione. I creatori amano lavorare in ambienti non strutturati e produrre qualcosa di unico. Sono aperti, inventivi, originali, percettivi, sensibili, indipendenti ed emotivi. Si ribellano contro strutture e regole. Principali categorie occupazionali: Danzatore; Stilista di moda; Artista (Pittore, Scultore, Illustratore, etc.); Grafico; Arredatore d'interni; Musicista; Poeta/Paroliere/Scrittore creativo; Arte-terapeuta/ Drama-terapeuta/ Musicoterapeuta; Fotografo.
Aiutare	Sociale (Aiutanti)	I lavori che implicano l'aiuto si occupano di assistere, insegnare e accudire altre persone. Chi si occupa di questi servizi ama lavorare con altre persone, in ambienti cooperativi per migliorare la vita degli altri. Soddisfa i suoi bisogni nell'insegnare o nelle situazioni in cui può dare aiuto. Principali categorie occupazionali: Attività clericali; Organizzatore di comunità; Operatore sanitario/Esperto di sanità pubblica; Educatore/Insegnante/Counselor (Scuola dell'infanzia/primaria, secondaria, Educazione speciale); Istruttore di fitness/Insegnante di aerobica; Esperto di risorse umane; Infermiere; Fisioterapista; Psicologo/Psicoterapeuta; Operatore dei Servizi Sociali; Sociologo; Assistente sociale.

5 Holland sostiene tuttavia che «uno schema di sei categorie costruito sull'ipotesi che ci siano solo sei tipi di persone al mondo è inaccettabile in base al solo buonsenso [...]» (1973,3). In realtà lo schema di Holland consente di identificare ben 720 diversi modelli di personalità.

Persuadere	Imprenditoriale (Persuasori)	I lavori che implicano persuasione si occupano di condurre, motivare e influenzare gli altri. I persuasori amano lavorare in posizioni di potere dove possano prendere decisioni e portare avanti progetti. Tendono ad essere bravi oratori e usano questa abilità per guidare o persuadere gli altri. Attribuiscono grande valore al potere, al denaro e allo status sociale. Principali categorie occupazionali: Buyer; Amministratore scolastico; Imprenditore in attività commerciale; Esperto/Consulente finanziario; Diplomatico; Attività di raccolta fondi; Avvocato; Politico; Marketing; Relazioni Pubbliche; Oratore pubblico; Agente immobiliare; Addetto alle vendite.
Organizzare	Convenzionale (Organizzatori)	L'organizzazione del lavoro implica la gestione di dati, informazioni e processi. Gli organizzatori amano lavorare in ambienti strutturati dove sia loro possibile completare compiti con precisione e accuratezza. Preferiscono lavorare con i "dati" e amano regole e regolamenti e mettono in primo piano la capacità di autocontrollo. Apprezzano la struttura e l'ordine. Principali categorie occupazionali: Consulente fiscale; Economista; Ingegnere; Insegnante di matematica; Farmacista; Esperto di statistica; Scrittore tecnico; Formatore professionale.

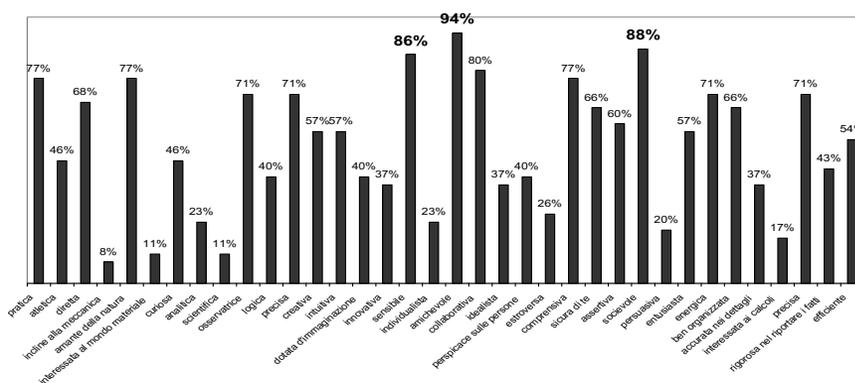
Tabella 1. Codici di Holland: temi occupazionali adattati da Gottfredson & Holland (1991)

Il Profilo di Personalità legato alla Carriera – da noi proposto come *Questionario "Chi sei, Cosa puoi fare, Cosa ti piace fare?"* – consiste in una serie di aggettivi tra i quali il soggetto deve scegliere quelli che lo descrivono meglio a livello di caratteristiche di personalità (Chi sei?), di capacità esecutiva (Cosa puoi fare?) e di gusti, passioni, preferenze personali (Cosa ti piace fare?).

	Media	Dev st.	Errore st.	Totale	Valore min	Valore max
Realista	8,5	3	0,6	29	2	15
Investigativo	6,4	3,9	0,7	29	1	18
Artistico	8,7	4,5	0,8	29	2	17
Sociale	10,3	3,8	0,7	29	5	17
Intraprendente	8,1	3,4	0,6	29	3	15
Convenzionale	7,2	4,4	0,8	29	1	18

Tabella 2. Statistiche descrittive per gli Holland Codes emersi nel nostro campione di detenute (N = 29)

Questionario "Chi sei?" (N = 29)



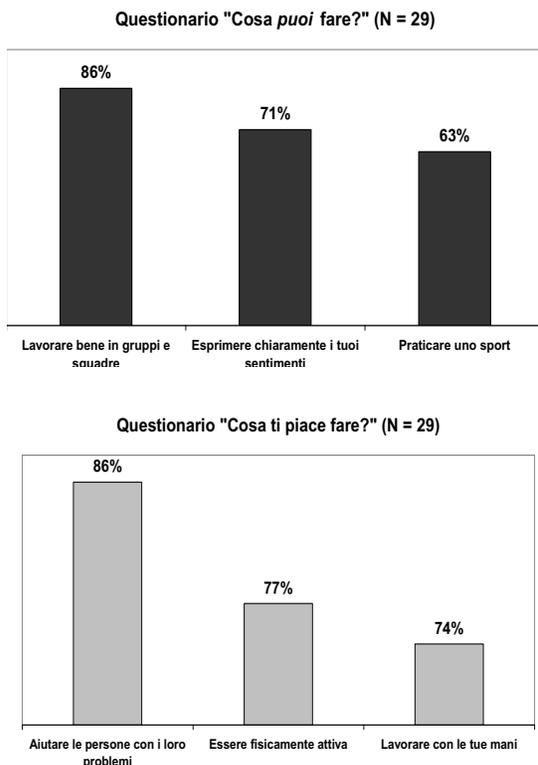


Figura 1. Grafici percentuali delle risposte più frequenti al Questionario: "Chi sei?", "Cosa puoi fare?", "Cosa ti piace fare?" nel nostro campione di detenute

PROFILO DI PERSONALITÀ LEGATO ALLA CARRIERA

	R	Inv	A	S	Int	C	
18-	-	-	-	-	-	-	-18
17-	-	-	-	-	-	-	-17
16-	-	-	-	-	-	-	-16
15-	-	-	-	-	-	-	-15
14-	-	-	-	-	-	-	-14
13-	-	-	-	-	-	-	-13
12-	-	-	-	-	-	-	-12
11-	-	-	-	-	-	-	-11
10-	-	-	-	-	-	-	-10
9-	-	-	-	-	-	-	-9
8-	-	-	-	-	-	-	-8
7-	-	-	-	-	-	-	-7
6-	-	-	-	-	-	-	-6
5-	-	-	-	-	-	-	-5
4-	-	-	-	-	-	-	-4
3-	-	-	-	-	-	-	-3
2-	-	-	-	-	-	-	-2
1-	-	-	-	-	-	-	-1
0-	-	-	-	-	-	-	-0

Figura 2. Rappresentazione grafica delle prevalenze dei profili di personalità legati alla carriera (Holland Codes) nel nostro campione di detenute

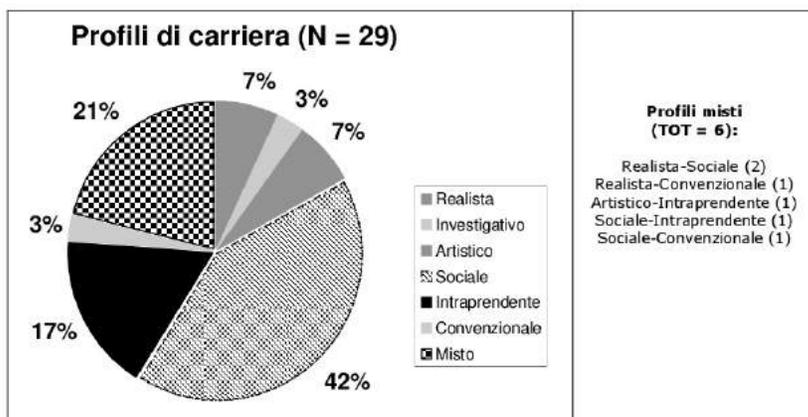


Figura 3. Grafico percentuale dei profili di carriera dominanti nel nostro campione di detenute

Dall'analisi dei nostri dati emerge come nessun profilo sia risultato escluso tra i sei codici identificati da Holland. Si nota inoltre come sia il massimo (18) che il minimo valore (1) di appartenenza a un profilo si sia registrato per il tipo *Convenzionale*.

Particolarmente interessante è il dato che il "tipo dominante" più comune nel nostro campione di 29 detenute sia stato quello *Sociale*, seguito dal profilo *Intraprendente/Imprenditoriale* e da alcuni profili cosiddetti "misti" (ossia combinazioni di due profili con pari peso), dove a prevalere è stata comunque la componente *Sociale*.

Le donne, invitate a scegliere quali, tra una serie di aggettivi identificati da Holland come indicativi dei 6 profili professionali, le rappresentassero maggiormente, hanno risposto al 94% di essere "Amichevoli" e rispettivamente all'88% e all'86% di essere "Socievole" e "Sensibile".

Il nostro campione di detenute dichiara inoltre una spiccata predisposizione per il lavoro cooperativo di gruppo (non dimentichiamo che stiamo parlando di soggetti che stanno scontando una pena legata proprio alla loro tendenza associativa, negativamente intesa). Affermano, inoltre, che, in una prospettiva futura, amerebbero dedicarsi ad aiutare gli altri a risolvere i loro problemi. È evidente come questa disposizione verso il prossimo possa tradurre la tendenza associativa che le ha condotte in carcere in una prospettiva di lavoro socialmente utile.

2.2.2. Le Scale dell'Autostima Fleming-Courtney⁶

Ad oggi considerata una delle migliori misure da utilizzare per la valutazione multi-componenziale del livello di autostima personale, le Scale Fleming-Courtney (1984) hanno riscosso ampia accettazione, perché oltre ad essere di rapida e facile somministrazione sono capaci di offrire tanto una misura generale del-

6 Estensione e modifica della preesistente scala dell'autostima di Janis e Field (1959).

l'autostima, quanto una serie di punteggi parziali per le sotto-componenti del concetto di sé, identificate come: a) il livello di sicurezza/fiducia sociale; b) il livello di abilità scolastiche; c) la valutazione dell'aspetto fisico; d) la performance sportiva. Ai fini della nostra indagine abbiamo di comune accordo deciso di riadattare il questionario, escludendo dalla ricerca le ultime due componenti.

Possiamo tuttavia far presente che già Byrne (2003) ha evidenziato come le donne in stato di detenzione tendano a fare esperienza di un senso degradato di sé in relazione agli altri, dedicando al contempo il massimo impegno nella cura di sé a livello di aspetto e apparenza, pur dimostrando, in qualche caso, scarso interesse nel prendersi cura del sé a livello interiore. Poiché l'elevata cura estetica è apparsa evidente anche nel nostro campione, abbiamo deciso di comune accordo di concentrare la nostra attenzione sugli aspetti interiori del sé.

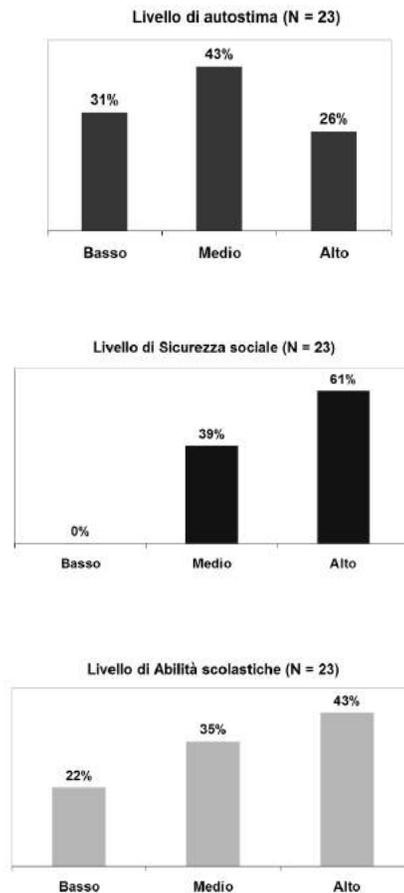


Figura 4. Dati percentuali di risposta al Questionario di Rilevazione del Concetto di Sé (Come ti percepisci di fronte a te stessa e di fronte agli altri?) nel nostro campione di detenute – Punteggi parziali. Adattato da Fleming & Courtney (1984)

Ispezionando le risposte, si evidenzia un livello generale di autostima medio-basso, che si contrappone nettamente ad un livello di sicurezza sociale medio-

alto. La spiegazione di tale dato è legata certamente alla provenienza di queste donne da società matriarcali dove hanno ricoperto ruoli tutt'altro che marginali, spesso gestendo loro stesse con autorevolezza i traffici illeciti del loro clan familiare di appartenenza. Dichiarano inoltre abilità scolastiche medio-alte. Anche questo dato non sembra affatto contraddire l'autostima complessivamente scarsa che alimenta il sé di queste donne, probabilmente costrette, pur se intelligenti e capaci, ad abbandonare gli studi per svolgere il ruolo assegnato loro di "matrone", "garanti della reputazione maschile" e "merce di scambio nelle politiche matrimoniali".

3. Talento e capacitazione nella prospettiva rieducativa

L'obiettivo istituzionale rieducativo del sistema penitenziario è chiaramente definito dal nostro sistema normativo, infatti, il vigente ordinamento penitenziario prevede che il trattamento individualizzato, cui è destinatario il soggetto condannato in via definitiva, sia elaborato dall'Equipe sulla base dei presupposti e delle peculiarità del detenuto. Pertanto, gli interventi sulla persona dovranno basarsi sulle premesse che derivano dall'osservazione scientifica della personalità, quindi dalla raccolta di ogni elemento utile alla definizione di un programma di trattamento che permetta l'elaborazione di una progettualità condivisa con tutti gli attori del processo rieducativo-inclusivo.

I principi di eguaglianza evocati dall'art. 3 della Costituzione, ci ricordano che occorre agire in ogni modo per lo sviluppo – ma anche per il recupero – della persona, valorizzando le risorse, gli strumenti e gli elementi validi in ogni percorso di crescita umana, compresa l'esecuzione penale per la quale gli elementi del trattamento definiti dalla legge sono: l'istruzione, il lavoro, le attività culturali, ricreative e sportive, nonché i contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia⁷.

Presupposti che possono essere realizzati solo attraverso l'osservazione scientifica multidisciplinare, con il contributo sia delle figure istituzionalmente preposte all'interno dell'Equipe, sia della comunità esterna – privati, istituzioni o associazioni pubbliche o private – che a vario titolo partecipano all'opera rieducativa del detenuto⁸.

Ed è esattamente in questi ambiti che si è mossa la ricerca sulla formazione dei talenti in ambito penitenziario, coniugando l'esigenza istituzionale di costruire un percorso individualizzato di trattamento rieducativo inclusivo, adottando delle nuove prassi create attraverso metodologie scientifiche grazie alla collaborazione della comunità esterna al carcere.

Il processo di osservazione di cui all'articolo 13 dell'Ordinamento Penitenziario, ha la funzione di rilevare le cause che hanno favorito il percorso deviante della persona, raccogliendo gli elementi indispensabili all'elaborazione di un programma di trattamento individualizzato per la persona condannata in via definitiva. In base alle previsioni dell'articolo 27 del D.P.R. 30.06.2000 n.230, l'osservazione scientifica della personalità deve accertare i bisogni, le eventuali carenze fisico-psichiche, affettive, educative e sociali, che hanno favorito la devianza e le

7 Art.15 LEGGE 26 luglio 1975 n. 354 norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.

8 Art. 17 ibidem.

condotte antiggiuridiche, acquisendo ogni dato utile al gruppo di osservazione e trattamento: giudiziario, penitenziario, clinico, psicologico e sociale. Una fase indispensabile nell'opera di supporto alla persona per la costruzione di un nuovo progetto di vita, il presupposto per avviare con la persona detenuta una riflessione sulle condotte antiggiuridiche poste in essere, sull'eventuale riparazione delle conseguenze del reato, stimolando la revisione critica della condotta che ha determinato il reato.

Il contributo scientifico di questa ricerca rivolta all'istituzione penitenziaria, pertanto, è direttamente orientato alla realizzazione dei suddetti obiettivi, mirando alla rieducazione e all'inclusione sociale, ovvero al recupero del capitale umano attraverso un processo di capacitazione, costruttivamente contrapposto all'incapacitazione disposta dall'autorità giudiziaria. Gli elementi del trattamento sono la struttura sulla quale aiutare la costruzione di una persona nuova, quindi accertarne i talenti, la sua inclinazione naturale a far bene qualcosa di utile a se stesso e agli "altri", è la strada da percorrere per contrastare la recidiva e dare un senso compiuto al tempo della pena.

I talenti inespressi o sottovalutati durante la fase di vita precedente alla carriera deviante, possono rappresentare non solo il pragmatico aspetto sul quale attivare il processo rieducativo da parte dell'istituzione, ma, soprattutto, permettere l'opera di ricostruzione della persona svuotata dall'istituzionalizzazione, attraverso quelle motivazioni che derivano dallo scoprire cosa si sa fare, cosa ci piace fare, quindi: sbloccare il potenziale e valorizzare il talento.

Si potrebbe obiettare che le equipe penitenziarie già formulano programmi di trattamento centrati sulle attitudini e sulle potenzialità del detenuto utilizzando ogni strumento e risorsa disponibile. L'obiettivo di questa ricerca è fornire un ulteriore mezzo a supporto degli operatori che permetta d'individuare con maggiore accuratezza la "predisposizione" della persona e, su questa, condividere il patto trattamentale tra l'istituzione e il recluso, quindi, "fidelizzare" l'impegno che il reo si è assunto nei confronti della comunità che dovrà accoglierlo al termine della detenzione.

Inoltre, l'ulteriore specificità cui è stata diretta elaborazione di questo progetto sperimentale, è data dalle peculiarità delle donne detenute in Alta Sicurezza, persone condannate per reati commessi in associazione mafiosa, alle quali per legge non sono concessi benefici penitenziari a supporto dell'azione rieducativa; tutti soggetti fortemente condizionati dai contesti sociali, culturali e criminali di provenienza, di sovente di bassa scolarizzazione e non emancipate.

Ancor più in questi casi occorre sbloccare il potenziale delle persone "incompiute", sollecitando un percorso di crescita e cambiamento altrimenti impossibile nella cristallizzazione spazio temporale imposta dalla detenzione priva di tangibili interventi educativi. Tutto ciò nella consapevolezza che l'ostacolo rappresentato dal gruppo sociale di provenienza, probabilmente impedirà il compimento del processo rieducativo, lasciando la "donna delinquente" prigioniera delle subculture criminali che hanno stabilito la sua carriera deviante, relegandola a un ruolo di sovente subito e non necessariamente frutto di una consapevole autodeterminazione.

Pertanto, la scoperta del proprio potenziale, l'esplorazione del concetto di sé realizzata con la prospettiva di affrancarsi da tutte le prigioni, può influire positivamente verso la costruzione di una persona nuova, creando i presupposti per la ridefinizione della struttura della personalità. È indubbio che scoprire le proprie potenzialità possa sollecitare lo sviluppo del senso critico, attivando un processo di cambiamento autodiretto e consenta di liberare l'intelligenza e le qualità represses. Ovvero, per tutti gli attori del processo rieducativo, la chiave per spostare

l'attenzione dall'adattamento al carcere, allo sviluppo delle abilità innate, utili al confronto con il mondo reale e al conseguente consolidamento di una struttura di personalità capace di affrontare la sfida del percorso rieducativo inclusivo per il recupero del capitale umano.

Il riferimento agli studi sul *capability approach* (Sen 2000; Nussbaum 2010), raccordati specificamente all'ambito educativo e pedagogico, al quale gli autori di questa ricerca si riferiscono per sviluppare i principi rieducativi del nostro sistema penitenziario, estendono le prospettive di sviluppo di efficaci programmi di trattamento rieducativo che priorizzino le capacità, l'autonomia e l'autodeterminazione in pieno contrasto al processo di istituzionalizzazione. Appunto perché si ritiene che sviluppare il proprio talento equivale ad estendere la libertà di scelta, di agire per realizzare ciò che maggiormente si desidera, sviluppando le proprie attitudini, le proprie competenze, come capacitazione, combinando così il possesso di una abilità innata con la scelta di realizzare un proprio processo formativo sulla base del peculiare talento (Margiotta 2018).

Il paradigma della capacitazione, nella sua essenza, intende rivalutare i valori fondamentali della collettività, quindi dare nuova ricchezza alle capacità umane, aspetto che dovrebbe riguardare anche le persone detenute, incapacitate, quindi private della libertà personale per aver commesso un reato, scoprendone il talento, valorizzando, potenziando ciò che sono tangibilmente in grado di fare e di essere per la collettività, attribuendo un nuovo valore al capitale umano che soggettivamente rappresentano.

Conclusioni: riflessioni preliminari e ulteriori prospettive di studio

I dati preliminari ottenuti in questa prima fase della nostra ricerca consentiranno di formare un sottocampione di detenute – quello caratterizzato dalla tipologia professionale *Sociale* di Holland – che sarà introdotto ad un progetto laboratoriale di formazione del talento nel loro ambito specifico di potenziale. Successivamente l'intero sottocampione sarà valutato in termini di crescita di autostima, attraverso la somministrazione della Scala delle Fonti Adulte dell'Autostima di Elovson e Fleming (1989), un test non più basato sul concetto di sé ma sulla *costruzione del sé*, cognitivamente di ordine superiore.

Secondo Foucault la pena stessa ha la funzione di correggere gli individui al livello del loro comportamento, dei loro atteggiamenti, del pericolo che rappresentano, in una parola al livello delle loro supposte potenzialità, negativamente intese (2001). In tal senso la natura punitiva dello spazio della detenzione e la sua funzione di sicurezza e controllo sembrerebbero competere con le finalità dell'educazione, di sviluppo, espressione e attualizzazione di sé, pensiero indipendente e creatività.

O'Mahony (2000,44) sostiene che «per la maggior parte dei detenuti il messaggio dell'esperienza di detenzione, le condizioni fisiche, psicologiche e sociali in cui sono costretti a vivere, è ovvio e forte. Sanno di essere rifiutati, trascurati e, in alcuni casi, totalmente demonizzati». Ma l'identità "corrotta" delle donne detenute è un'identità ascritta, ossia attribuita, non *negoziata*.

Il processo attraverso il quale si stabilisce un senso d'identità personale e si trova significato nella propria vita, ancora non è finito con la selezione di quegli obiettivi di vita considerati meritevoli di essere perseguiti. Resta necessario trovare opportunità, all'interno del proprio contesto sociale, per implementare le proprie scelte identitarie.

Paradossalmente l'ambiente carcerario e lo "spazio della detenzione", gene-

rando modelli d'identità positiva di elevato valore formativo, possono divenire luoghi d'espressione di quei potenziali costruttivi, a cui è stata negata l'espressione quando il soggetto era libero e viveva nel suo milieu sociale.

Lo studio ha inteso offrire un'evidenza empirica dell'importanza di un impegno di qualità per l'identificazione dei potenziali personali, attraverso l'esplorazione del concetto di sé, nella prospettiva di un ri-adattamento psicosociale al mondo esterno.

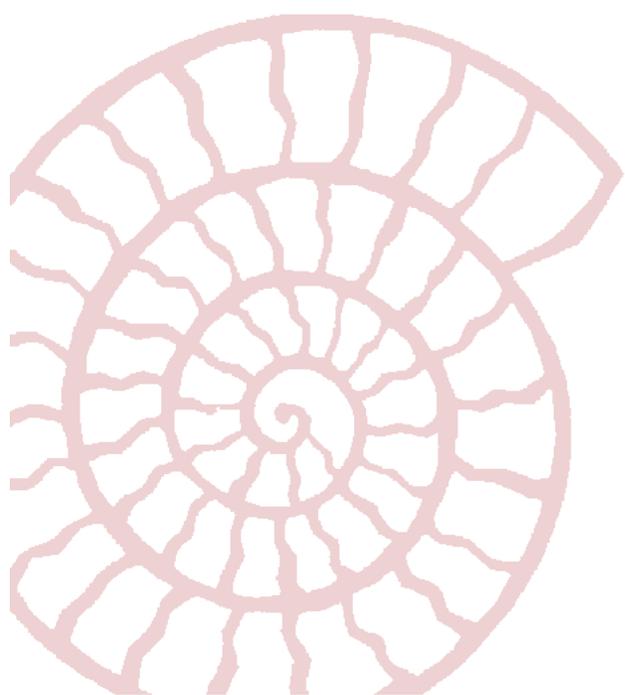
«L'educazione in carcere dovrebbe dare agli individui le competenze necessarie per sbloccare il loro potenziale, ottenere un'occupazione e diventare un vantaggio per le loro comunità. L'educazione dovrebbe costruire il capitale sociale e migliorare il benessere dei detenuti fin da quando si trovano a scontare la loro pena» (Coates 2016, p. 3).

Per i detenuti che devono scontare condanne lunghe, il focus è spesso sulla "stabilità" e sull'"adattamento" alla vita in carcere, ossia sull'apprendimento di abilità che li tengano "occupati". Il salto di qualità sarebbe quello di spostare l'attenzione piuttosto verso il riadattamento alla vita in generale, attraverso il cosiddetto *vocational training* e lo sviluppo di abilità occupazionali.

Riferimenti bibliografici

- Arnett, J.J. (2007). *Adolescent and emerging adulthood*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Bosworth, M. (1998). Resistance and Compliance in Women's Prisons: Towards a Critique of Legitimacy. *Critical Crim*, 7, 5-19.
- Boyatzis, R.E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *J Manag Dev*, 25, 607-623.
- Brocki, J.M., & Wearden, A.J. (2006). A critical evaluation of the use of interpretative phenomenological analysis (IPA) in health psychology. *Psychol & Health*, 21, 87-108.
- Byrne, A. (2003). Developing a Sociological Model for Researching Women's Self and Social Identities. *Eur J Women's Stud (Spec Issue on Identities)*, 10, 443-464.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Co.
- Esposito, M. (2015). *Uomini di camorra. La costruzione-sociale dell'identità deviante*. Milano: Franco Angeli.
- Fleming, J.S., & Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *J Pers Soc Psychol*, 46, 404-421.
- Foucault, M. (2001). *Fearless Speech* (Ed. J. Pearson). Los Angeles: Semiotexte.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0. *High Abil Stud*, 21, 81-99.
- Goffman, E. (1967). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- Gottfredson, G. & Holland, J.L. (1991). *Position Classification Inventory- Professional manual*. Odessa: PAR.
- Holland, J. (1973). *Making Vocational Choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Iaccarino, A.M. (2010). *Dinamiche di genere nel fenomeno mafioso e camorristico*. Roma: Aracne.
- Janis, I.L., & Field, P.B. (1959). Sex differences and factors related to persuasibility. In C.I. Hovland & I.L. Janis (Eds.), *Personality and persuasibility* (pp. 55-68). New Haven: YUP.
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Dev Psychol*, 42, 366-380.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Maruna, S. (2001). *Making good. How ex-convicts reform and rebuild their lives*. Washington: APA.

- Nauta, M.M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *J Couns Psychol*, 57, 11-22.
- Nussbaum, M. (2010). *Creating capabilities*. Cambridge: HUP.
- O'Mahony, P. (2000). *Prison Policy in Ireland: Criminal Justice versus Social Justice*. Cork: CUP.
- Prus, R., & Grills, S. (2003). *The deviant mystique*. Westport: Praeger.
- Reid, K., Flowers, P., & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience: An introduction to interpretative phenomenological analysis. *Psychologist*, 18, 20-23.
- Sen, A.K. (2000). *Development as Freedom*. Oxford: OUP.
- Smith, J.A., & Dunworth, F. (2003). Qualitative methods in the study of development. In K. Connolly & J. Valsiner (Eds.), *The handbook of developmental psychology* (pp. 603-621). London: Sage.
- Smith, J.A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-80). London: Sage.
- Snyder, C.R. (2000). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychol Inq*, 13, 149-275.
- Worrall, A. (1989). Working with Female Offender: Beyond 'Alternatives to Custody'? *Br J Soc Work*, 19, 77-93.





Il talento nella “mente” dell’atleta di resistenza. Utilizzo del modello SFERA nella valutazione della preparazione mentale del ciclista

The talent in the “mind” of the endurance athlete. Use of the SFERA model to assess the mental preparation in cyclists

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo • ario.federici@uniurb.it

Carlo Ferri Marini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo • carlo.ferrimarini@uniurb.it

Elisa Mezzelani

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo • elisa.mezzelani@gmail.com

Giorgia Marziani

Psicologa Psicoterapeuta Psicoanalitica • giomarziani@gmail.com

Luca Zoffoli

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo • luca.zoffoli@uniurb.it

Francesco Lucertini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo • francesco.lucertini@uniurb.it

ABSTRACT

In endurance sports such as cycling, the preparation and mental predisposition of the athlete are essential to overcome and go beyond the fatigue and pain that are inalienable from the sport itself. Therefore, the mental component is correlated not only with the performances during the competitions, but also with the ability to train at best. Consequently, the mental component seems to be essential for the athlete’s talent, which suggests a strong correlation between the two parameters. Recently, the SFERA mental training model is used in some endurance sports.

The observational study aims to assess whether in 30 non-professional cyclists (16-21 years) the factors of the SFERA (i.e., synchronization, strengths, energy, rhythm and activation) are in balance. The psychological components were evaluated by means of a specific questionnaire (SFERA-Q).

Differences were found among the several factors within the SFERA. The rhythm is the dominant factor, having the highest values, while the synchronization and activation have the lowest values among the factors of the SFERA.

In conclusion, this study showed that, in young non-professional cyclists, there was no optimal mental condition for achieving maximal performance, which makes us assume that a psychological preparation aimed at rebalancing those factors can lead to an optimal mental state and, consequently, to better performances.

Negli sport di resistenza come il ciclismo la preparazione e predisposizione mentale dell’atleta è essenziale per superare e andare oltre la fatica e dolore che sono inalienabili dallo sport stesso. Quindi la componente mentale è correlata non solo con le prestazioni durante le competizioni, ma anche con la capacità di allenarsi al meglio. Di conseguenza la componente mentale sembra essere imprescindibile dal talento dell’atleta, il che suggerisce una forte correlazione tra i due parametri.

Negli ultimi anni il modello di allenamento mentale SFERA viene utilizzato in alcuni sport di resistenza.

Lo studio, di natura osservazionale, ha come obiettivo di valutare se in 30 ciclisti non professionisti (16-21 anni) i fattori della SFERA (i.e., sincronia, punti di forza, energia, ritmo e attivazione) sono in equilibrio tra loro. Le varie componenti psicologiche sono state valutate tramite uno specifico questionario (SFERA-Q).

Sono emerse differenze tra i vari fattori all’interno della SFERA. Il ritmo risulta il fattore dominante, con i valori più elevati, mentre la sincronia e attivazione presentano valori minori tra i fattori della SFERA.

In conclusione, questo studio ha mostrato che, in giovani ciclisti non professionisti, non è presente una condizione mentale ottimale ai fini del raggiungimento delle massime prestazioni. Questo ci fa presupporre che una preparazione psico-pedagogica mirata al riequilibrio tra i vari fattori possa portare ad uno stato mentale ottimale e, di conseguenza a prestazioni migliori.

KEYWORDS

Talent, SFERA model, mental training, cycling, motivation.

Talento modello SFERA allenamento mentale ciclismo, motivazione.

Introduzione

Nel mondo dello sport, soprattutto quello di elevata prestazione, da alcuni anni si va sempre più affermando il ruolo dell'allenamento mentale parallelamente al tradizionale allenamento fisico-atletico, ai fini del miglioramento della prestazione.¹

Pur se con varie eccezioni e commistioni, le attività sportive che prevedono una forte componente allenante possono genericamente essere suddivise in attività di forza/potenza e attività di resistenza. Proprio in queste ultime attività, tra cui podismo, sci di fondo e ciclismo su strada, la preparazione mentale ai fini del miglioramento della performance riveste un particolare interesse. Queste attività sono infatti caratterizzate da durate che permettono ai pensieri di fluire liberamente: in questo modo la "gara" per la vittoria non si gioca solo sulla strada, ma si interiorizza in una lotta contro la volontà di fermarsi e terminare gli sforzi, che perdura per buona parte della prestazione. Al di là delle doti naturali ereditarie – che talvolta vengono chiamate "talento" – in uno sport di resistenza è necessario essere supportato, oltre che dalla indispensabile preparazione fisica, anche da una "mente" che sia in grado di spingere la prestazione ben oltre la sua natura atletica. In tal modo è spesso possibile arrivare al traguardo di una gara di lungo chilometraggio grazie a capacità, tutte psichiche, di auto-motivazione e auto-terminazione che rimandano più avanti nel tempo il momento dell'abbandono. Quindi, negli sport di resistenza il "talento" di un'atleta sembra essere imprescindibile dalle sue capacità mentali, le quali potrebbero essere le basi su cui si forma il "talento" stesso.

1. Motivazione e prestazione sportiva

La motivazione, che l'atleta auto-alimenta, è necessaria sia nei lunghi allenamenti di preparazione alla gara che nelle stesse gare. In psicologia dello sport infatti, negli studi sulla motivazione è stato da parecchi anni introdotto il concetto di "resilienza", cioè la capacità di persistere o, in altre parole, di far perdurare la motivazione nonostante gli ostacoli e le difficoltà. Gli psicologi solitamente distinguono tra motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche. Le motivazioni estrinseche hanno una valenza notevole sull'atleta (Hu, 2007; McAuley, 1999). Tuttavia, la motivazione intrinseca (o auto-motivazione) è connessa al piacere di sentirsi capaci ed ha una base biologica profonda. Questo tipo di spinta motivazionale genera più impegno di qualsiasi altra motivazione basata su rinforzi esterni.

- 1 Pur essendo frutto di elaborazione comune, i singoli autori hanno contribuito primariamente a specifici ambiti, come indicato di seguito:
 - Progettazione, Ario Federici, Carlo Ferri Marini, Francesco Lucertini;
 - Analisi formali, Carlo Ferri Marini, Elisa Mezzelani, Luca Zoffoli;
 - Conduzione dell'indagine, Giorgia Marziani, Elisa Mezzelani, Luca Zoffoli;
 - Metodologia, Carlo Ferri Marini, Elisa Mezzelani, Giorgia Marziani;
 - Coordinamento e supervisione del progetto, Ario Federici, Francesco Lucertini.

2. Il giovane ciclista

Chi inizia nella giovane età a cimentarsi in uno sport di resistenza come il ciclismo, fin da subito comincia una sfida con se stesso e con gli altri per emergere dal gruppo. Importante da considerare nella fase di crescita del giovane ciclista è l'attenzione che va data ai bisogni di soddisfazione, gratificazione e riconoscimento. Altrettanto importante, da conoscere e saper gestire al meglio, è la paura del fallimento, i rapporti nei confronti dell'istruttore-allenatore e dei compagni, la noia degli allenamenti e, infine, la pressione psicologica del risultato e la frustrazione derivante dal suo mancato ottenimento. Se non gestiti accuratamente, questi bisogni e paure si accumulano e sfociano nel fenomeno dell'abbandono, che si presenta spesso nei giovani ciclisti. Contribuiscono all'abbandono e a performance scadenti anche l'assenza di obiettivi validi e alternativi, l'ansia della fase pre-agonistica, e, molto importante, l'incapacità di gestire le emozioni.

Si evince dunque quanto i giovani ciclisti abbiano necessità di supporto psicologico, sia per il raggiungimento della prestazione ottimale, sia per ragioni legate alla loro età.

3. Preparazione mentale negli sport di resistenza

Sono passati ormai più di 30 anni da quando due ricercatori della Wake Forest University (Rejeski & Ribisl, 1980) dimostrarono che la percezione di affaticamento è influenzata dalle nostre aspettative sulla durata temporale dello sforzo. La possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità fisiche, sia in allenamento che in gara, al fine di raggiungere e mantenere elevati livelli di prestazione, è notoriamente vincolata alla capacità a livello psicologico di utilizzare al meglio le proprie risorse mentali.

Inoltre, un fattore determinante nelle prestazioni sportive è lo stato emotivo dell'atleta. Infatti, un certo grado di ansia è naturale in prossimità di una gara e può anzi tenere viva la tensione e la motivazione, l'eccessiva ansia è deleteria e può bloccare le capacità cognitive e motorie; allo stesso modo, una situazione esente in tutto da ansia sconfina nell'indifferenza e non è foriera di impegno (Dragoni, 2016).

È stato osservato che programmi di allenamento mentale basati su strategie di controllo e/o riduzione degli stati psico-fisici negativi contribuiscono a limitare l'attivazione negativa e a modulare la tensione (Gardner & Moore, 2007).

Il processo da seguire per allenare la mente è dunque sostanzialmente quello di diventare maggiormente consapevoli del proprio corpo e dei propri pensieri, trasformare le sensazioni negative in positive ed entrare in uno stato di massima sincronia tra corpo, mente e ambiente. La teoria di Martens (Martens, 1991) approfondisce proprio il comportamento dell'atleta nelle situazioni competitive, viste come eventi che si affrontano con tensione, con la messa in discussione delle proprie capacità, con l'affiorare di insicurezze e timori (Dragoni, 2001). L'atleta deve porsi consapevolmente degli obiettivi specifici e realistici di prestazione e valutare la sua situazione presente ed accettandola positivamente, rafforzando la sua motivazione al miglioramento (Bull, 1991).

Da anni varie tecniche e modelli di preparazione mentale operano in questa direzione. In particolare, l'attuale tendenza è quella di lavorare con l'atleta sulla conoscenza dei propri stati interni (emozioni, sensazioni, pensieri automatici, bisogni), al fine di favorire una ricerca delle sensazioni positive legate al gesto atletico di successo, senza necessariamente passare per un'elaborazione cognitiva

di ogni singolo atto. Lo scopo diviene dunque favorire il raggiungimento di uno stato di conoscenza che consenta all'attenzione di focalizzarsi interamente sul gesto atletico, producendo la gradevole e proficua sensazione di essere completamente concentrati su quello che si sta facendo, evitando ogni possibile interferenza o distrazione (interna o esterna). La mente in altre parole lavora in piena sinergia con il corpo e al servizio della prestazione. Fortunatamente lo sport è un campo in cui si è naturalmente portati a sviluppare la connessione mente-corpo-ambiente, fondamentale per una prestazione ottimale, nonché alla base dello sviluppo di quella che Vercelli chiama intelligenza agonistica (Vercelli, 2009). Lavorare sulla massima prestazione significa quindi agire in modo diretto sull'inconscio e sull'intelligenza del corpo. L'inconscio elabora le informazioni prima che l'evento diventi consapevole, conducendo l'atleta ad un livello superiore nel gioco a cui sta partecipando. Un atleta "perfetto" è un atleta che gareggia totalmente con il suo inconscio, senza bisogno di razionalità, se non per definire volontariamente i suoi obiettivi (Vercelli, 2009).

Se si pensa alle peculiarità specifiche di ogni corpo, di ogni mente e di ogni sistema mente-corpo, risulta ovvio come il lavoro di preparazione mentale debba essere calibrato sulle esigenze del singolo atleta, sulle sue caratteristiche e sulle sue possibilità.

4. Nuovi orizzonti della preparazione mentale

Negli ultimi anni, un modello teorico-pratico di allenamento mentale, sviluppato presso l'Università degli Studi di Torino (Vercelli, 2007), si va sempre più diffondendo ed attualmente viene utilizzato per la preparazione mentale degli atleti di alcune Federazioni Sportive, quali ad esempio la Federazione Italiana Sport Invernali (FISI) e la Federazione Italiana Canoa Kayak (FICK). Il modello si chiama SFERA e tale nome deriva dall'acronimo dei cinque fattori di cui è composto (vedi di seguito). Tale modello contiene tutte le emozioni, le sensazioni, le azioni e i pensieri che caratterizzano la prestazione sportiva e i cinque fattori che raggruppano tali caratteri sono i seguenti:

- *Sincronia* (S): è la capacità di essere perfettamente presenti e concentrati su ciò che si sta facendo nel momento in cui lo si sta facendo, in uno stato di perfetta connessione tra mente e corpo.
- *Punti di forza* (F): sono le caratteristiche positive che si è consapevoli di possedere. Strettamente collegato con i *punti di forza* è il concetto di autoefficacia di Bandura (2000).
- *Energia* (E): può essere definita come l'uso della forza e della potenza di cui l'individuo dispone. Un atleta sta usando la giusta quantità di *energia* quando si sente in equilibrio e i suoi movimenti e i suoi pensieri scorrono in modo naturale ed ottimale, senza provocare stanchezza (troppo *energia*) né noia (poca *energia*). Il primo aspetto, più generale, è riferito alla tendenza del pensiero a rimanere coinvolto verso un obiettivo finché questo non viene raggiunto, seguendo un meccanismo psichico chiamato *effetto Zeigarnik* (Lewin, 1927).
- *Ritmo* (R): è associabile a due aspetti. Il primo è legato ai ritmi ultradiani cui il corpo è naturalmente soggetto durante la giornata. Un atleta che non sa ascoltare i propri ritmi può andare incontro ad affaticamento e alla sindrome del sovrallenamento. Il secondo aspetto del *ritmo* è la sua dimensione di qualità del gesto. Il *ritmo* è infatti inteso anche come la "forma" che assume ciò

che è in movimento, e le percezioni collegate al *ritmo* si riferiscono all'eleganza e alla fluidità del gesto atletico.

- *Attivazione (A)*: è il motore motivazionale, il fattore più emotivo. Il concetto di *attivazione* è fondamentalmente legato al concetto di passione, che guida le attività che si svolgono e che diventa il volano motivazionale che consente di andare oltre, di superare i limiti ed affrontare le difficoltà.

I cinque fattori del modello SFERA interagiscono tra loro e si influenzano reciprocamente: è tramite la conoscenza e la consapevolezza che l'atleta può imparare a gestirli e a usufruirne positivamente durante la sua prestazione. L'impostazione seguita dal modello SFERA rispetta come metodologia le quattro fasi della ruota di Deming, un modello per il management proposto negli anni '50, sottostante all'idea di miglioramento continuo. Secondo questo modello, entrare nella SFERA della massima prestazione significa compiere un rituale di attivazione che agisce in due direzioni: la prima è la costruzione di una metafora funzionale alla situazione, la seconda è l'attenzione sistematica a uno o più fattori della SFERA che diventano punti attrattori, attorno ai quali si costruisce la massima prestazione. Essere nella sfera della massima prestazione permette di vivere in perfetta sincronia con la propria attività, con il momento presente, ed il corpo si unisce alla mente (Vercelli 2005). Quando si entra nella SFERA si devono fare emergere due caratteristiche: la capacità di attivarsi al 100%, e la sistematica capacità di trasformare i limiti in possibilità. Per i ciclisti professionisti, dunque, essere in SFERA risulta strettamente connesso con la consapevolezza del dolore/fatica che stanno provando. Tale sensazione, seppure non piacevole, diventa parte irrinunciabile dello sforzo atletico. L'applicazione dei principi del modello SFERA e la fattiva "entrata" nella SFERA sono facilitate dall'utilizzo pratico di un questionario, denominato appunto SFERA-Q, che si avvale di tecniche specifiche e personalizzabili in funzione dei fattori da ottimizzare, del livello tecnico degli atleti, e della loro età.

5. Obiettivo dello studio

Lo studio, di natura osservazionale, ha come obiettivo l'approfondimento di alcuni aspetti psicologici legati alla prestazione di ciclisti non professionisti. L'obiettivo principale dello studio è quindi valutare se in giovani ciclisti non professionisti i fattori della SFERA sono in equilibrio.

6. Studio osservazionale

6.1. Disegno sperimentale

Di seguito verrà presentata un'analisi cross-sezionale del livello di allenamento mentale di quattro squadre di giovani ciclisti non professionisti.

6.2. Soggetti

Il campione oggetto dello studio era composto da 30 atleti, di sesso maschile, non professionisti originari del centro Italia e facenti parte di 4 squadre ciclistiche. L'età dei ciclisti era compresa tra i 16 e 21 anni e tutti gareggiavano come agonisti da almeno 6 anni.

6.3. Valutazioni effettuate

Due questionari, uno riguardante il livello di allenamento mentale e uno riguardante alcune caratteristiche peculiari dell'allenamento nel ciclismo, sono stati somministrati nel periodo di piena preparazione invernale presso le sedi delle singole squadre.

Per valutare lo stato mentale è stato scelto il questionario SFERA-Q, mentre per valutare le modalità e dettagli dell'allenamento è stato utilizzato un questionario appositamente ideato dallo staff del progetto.

Il questionario SFERA-Q permette di riconoscere e valutare i cinque fattori della SFERA, offrendo la possibilità di identificare in modo oggettivo le aree meno "forti" sulle quali è quindi necessario lavorare in fase di preparazione ad una gara (Vercelli, 2007).

6.4. Analisi statistica

Le risposte del questionario SFERA-Q sono state convertite in valori rappresentativi ogni fattore come proposto da Vercelli (2007).

Successivamente, i cinque fattori della SFERA (i.e., *sincronia*, *punti di forza*, *energia*, *ritmo* e *attivazione*) sono stati analizzati e confrontati tramite un ANOVA per misure ripetute (RM-ANOVA). Infine, come analisi post-hoc la media di ciascun fattore è stata confrontata con la media di tutti i fattori, ed il livello di significatività è stato aggiustato secondo Bonferroni.

Le analisi statistiche sono state effettuate tramite SPSS Statistics Software (IBM, v.20) e il livello di significatività è stato fissato a 0.05.

7. Risultati

Le statistiche descrittive riguardanti i cinque fattori presenti nella SFERA sono espone nella Figura 1 (percentuale media \pm deviazione standard: *sincronia* 61.0 ± 5.9 ; *punti di forza* 63.8 ± 6.0 ; *energia* 61.6 ± 6.9 ; *ritmo* 69.6 ± 7.8 ; *attivazione* 59.1 ± 5.5).

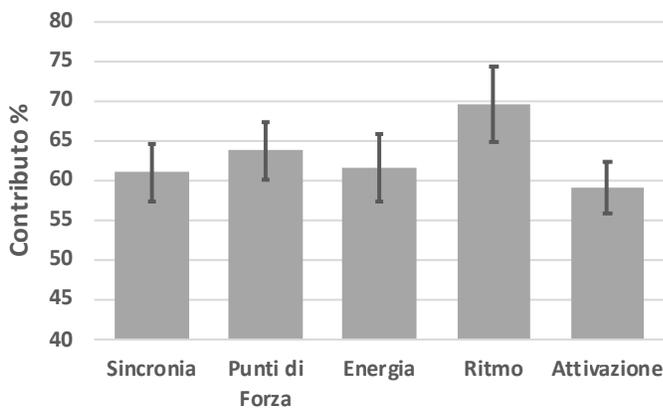


Figura 1. Valori percentuali dei cinque fattori componenti la SFERA (media \pm deviazione standard).

I risultati della RM-ANOVA mostrano una differenza statisticamente significativa tra i vari fattori, $F(4, 26) = 24.070$, $p < 0.001$.

Le analisi post-hoc mostrano che rispetto la media dei cinque fattori componenti la SFERA (i.e., 63.0) il *ritmo* risulta maggiore ($p < 0.001$), mentre la *sincronia* ($p < 0.004$) e l'*attivazione* ($p < 0.001$) risultano minori (vedi Figura 1). Non sono state riscontrate differenze tra la media dei cinque fattori ed i *punti di forza* ($p = 0.351$) ed *energia* ($p < 0.118$).

8. Discussione

La differenza statisticamente significativa, riscontrata per mezzo della RM-ANOVA, mostra come i cinque fattori che fanno parte della sfera non sono in equilibrio in giovani ciclisti non professionisti. Questo squilibrio potrebbe avere un effetto deleterio sulla prestazione (Vercelli, 2007).

Dall'analisi del modello SFERA (vedi Figura 1), il *ritmo* emerge come fattore dominante rispetto le altre aree, mentre l'*attivazione* è la componente con la percentuale più bassa. Di conseguenza, nel campione analizzato in questo studio è probabile incontrare atleti con una dominanza del fattore *ritmo*, nei quali si osserva l'eleganza del gesto atletico, la perfezione del movimento in armonia con l'ambiente. Tuttavia, questi atleti essendo carenti nel fattore *sincronia* potrebbero avere meno abilità di anticipare gli eventi, il che è coerente con la tipologia dello sport, che essendo caratterizzato da lunghe durate richiede raramente la necessità di prendere decisioni in brevi lassi di tempo. Inoltre, questi atleti essendo carenti nel fattore *attivazione* potrebbero risultare meno grintosi ed aggressivi, caratteristiche comunque essenziali per una prestazione ottimale.

Il questionario relativo ai dettagli dell'allenamento rivela che la preparazione a cui sono sottoposti gli atleti è strutturata in maniera attenta senza tralasciare nessun aspetto. Le squadre risultavano composte da atleti che facevano agonismo già da 6 anni (media \pm deviazione standard: 10.6 ± 3.6 anni) iniziando la preparazione invernale circa 4 mesi prima della gara (media \pm deviazione standard: 3.6 ± 0.6 mesi). L'80% dei partecipanti si allenava tutti i giorni per almeno tre ore al giorno, non facendo nessun riposo settimanale prestabilito. Nella programmazione è prevista una settimana di altura, solitamente posta alla fine delle gare importanti durante il periodo estivo.

Conclusioni

Siamo convinti che, servono sia allenamenti fisici specifici che allenamenti "mentali" in base alle necessità dell'atleta. L'allenamento mentale servirà a fornire il giusto metodo ed atteggiamento per affrontare al meglio le competizioni e gli allenamenti.

Risulta esserci una consapevolezza dell'importanza di una mente allenata tra i giovani atleti ed i loro allenatori e, che essa sia una caratteristica imprescindibile dei campioni e/o di quei soggetti con del talento innato; tuttavia, questo aspetto viene allenato raramente.

Il lavoro dell'allenatore-educatore consiste quindi nel dare all'atleta consapevolezza di questi aspetti psico-pedagogici e, una volta evidenziati, effettuare un lavoro specifico su di essi. L'atleta del futuro sarà in grado di raggiungere la massima prestazione solo attraverso un adeguato programma che sia comprensivo di una preparazione fisica e mentale.

Il campione sarà colui che saprà responsabilizzarsi pienamente rispetto al suo mondo, del suo successo e insuccesso ed è in grado di eccellere non solo da un punto di vista fisico ma anche mentale.

Crediamo che un allenatore debba tenere presente la componente mentale dell'atleta per poter essere davvero completo nel suo ruolo. Quindi, dovrà studiare allenamenti mirati e personalizzati per ciascun atleta per fargli sviluppare e migliorare le qualità mentali che gli permettano di raggiungere un equilibrio mentale, e quindi essere all'interno della SFERA. Essere nella SFERA, e perciò nello stato mentale ottimale, permetterà all'atleta di migliorare dal punto di vista prestazionale e magari anche da quello umano. In conclusione, è nostra opinione che le componenti della SFERA possano rappresentare degli efficaci indicatori degli aspetti mentali che sottendono la componente neurofisiologica del talento.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bull, S. J. (1991). Personal and situational influences on adherence to mental skills training. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(2), 121-132.
- Dragoni, G. (2001). *Vincere con la mente*. Cesena: Erika.
- Dragoni G. (2016). *L'apollineo e il dionisiaco nelle emozioni*. Lecce: Youcanprint.
- Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2007). *The psychology of enhancing human performance: The mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach*. Berlin: Springer Publishing Company.
- Hu, L., Motl, R. W., McAuley, E., & Konopack, J. F. (2007). Effects of self-efficacy on physical activity enjoyment in college-aged women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14(2), 92-96.
- Lewin, K. (1927). Untersuchungen zur Handlungs-und Affektpsychologie. *Psychologische Forschung*, 9(1), 1-85.
- McAuley, E., Talbot, H. M., & Martinez, S. (1999). Manipulating self-efficacy in the exercise environment in women: Influences on affective responses. *Health Psychology*, 18(3), 288.
- Martens, R., Bump, L. A., & Costa, A. (1991). *Psicologia dello sport: manuale per gli allenatori*. Roma: Borla.
- Rejeski, W. J., & Ribisl, P. M. (1980). Expected task duration and perceived effort: an attributional analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2(3), 227-236.
- Vercelli, G. (2005). *Vincere con la mente*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Vercelli, G. (2007). *SFERA training. Manuale di allenamento*. Milano: Libreria dello sport.
- Vercelli, G. (2009). *L'intelligenza agonistica. Affrontare le sfide nella vita, nel lavoro, nello sport*. Milano: Ponte alle Grazie.



RoboticaMente: metacognizione e innovazione nella scuola dei talenti

RoboticaAlly: metacognition and innovation in talent's school

Anita Gramigna
Università degli Studi di Ferrara
grt@unife.it

ABSTRACT

The essay we're presenting brings forth the reflections of a work carried out with the teachers who attended the two sessions of the Summer School in Educational Robotics, held in the August of 2016 and 2017. Nonetheless those who participated in the final national competitions, that took place in Foligno from the 4th to the 6th of May 2017, in the context of the activities of the Laboratory of Formation's epistemology Euresis of the university of Ferrara and the State Institutes Network Robocup Jr Italia. The objective of our work lies in the proposition of a school that aims to the valorisation of the talents of both the teachers and the students. Our students are used to the bombardment of fast messages and stimuli that got them accustomed to live with nuisance all those situations that require slowness. How to differently orient these cognitive habits, then? On one hand, some critical issues noticed in the cognitive approaches of children and teens (concentration, attention, abstraction, and motivation difficulties, in addition to solipsistic behaviours) will be analysed, on the other hand, we will try to show how an aware use of educational robotics helps the teachers to analyse the cognitive field of their students, nonetheless to activate a metacognitive approach to scholastic knowledge.

Il saggio che presentiamo porta le riflessioni di un lavoro svolto con gli insegnanti che hanno frequentato le due sessioni della Summer School in Robotica Educativa, nell'agosto 2016 e 2017, nonché di quelli che hanno partecipato alle gare finali nazionali di Robotica Educativa organizzate a Foligno il 4, 5 e 6 di maggio 2017, nell'ambito delle attività del Laboratorio di Epistemologia della Formazione Euresis dell'Università di Ferrara, della Rete Istituti Statali Robocup jr Italia. Lo scopo del nostro lavoro è nella proposta di una scuola che miri alla valorizzazione dei talenti tanto degli insegnanti quanto degli studenti. I nostri giovani sono abituati a bombardamenti di messaggi e stimoli molto rapidi che li hanno abituati a vivere con fastidio tutte le situazioni che richiedono lentezza. Allora, come orientare diversamente queste abitudini cognitive? Da un lato, si analizzeranno alcune criticità rilevate negli approcci cognitivi di bambini e adolescenti (difficoltà di concentrazione, di attenzione, di astrazione, di motivazione, comportamenti solipsistici), dall'altro si cercherà di mostrare come un utilizzo consapevole della robotica educativa aiuti i docenti ad analizzare il campo cognitivo dei propri studenti, nonché ad attivare un approccio metacognitivo ai saperi scolastici.

KEYWORDS

School, innovation, metacognition, talent, cognitive field.
Scuola, innovazione, metacognizione, talento, campo cognitivo.

Introduzione

In base ai dati forniti da una ricerca condotta dal Centro per la Salute del bambino diretto dal professor Tamburlini, un bambino su cinque in Italia prende contatto con il cellulare nel primo anno di vita. In questa fase dello sviluppo, il cervello dei bambini è estremamente plastico, di conseguenza sia i rischi che i benefici derivanti da qualsiasi esposizione ambientale sono massimizzati (Shonkoff, 2010, pp. 357-367). Fra 3 e 5 anni di età, l'80% delle piccole mani è ormai in grado di usare il telefonino di mamma e papà (Dusi, 2017). Nel secondo anno di vita, il 60% dei genitori lascia usare il cellulare o lo smartphone ai figli e, nella fascia fra i 2 e i 5 anni, questa percentuale sale gradualmente fino a sfiorare l'80%. Oltre il 50% tiene il telefono acceso giorno e notte. Già a 9-10 anni il 26% possiede un proprio computer portatile, l'11% un cellulare di ultima generazione e il 4% un tablet personale. Il 30% dei genitori afferma di ricorrere a questo espediente nel primo anno di età, per arrivare a oltre il 70% dopo i due anni. La percentuale resta costante nella fascia fra 3 e 5 anni. Infine, il 50% degli adolescenti trascorre dalle 3 alle 6 ore ogni giorno con lo *smartphone* in mano, il 16% tra le 7 e le 10, e il 10% supera le 10 ore quotidiane. Secondo alcuni studi recenti (Conners-Burrow, McKelvey, Fussell, 2011; Anderson, 2000) gli effetti di questa esposizione sarebbero osservabili già in età scolare con la manifestazione di disturbi socio-emozionali, con l'incremento di comportamenti aggressivi, con difficoltà e ritardi nel pensiero astratto, infine, con una ridotta capacità di attenzione e di flessibilità mentale. Alcune di tali criticità si manifestano già nella scuola elementare, ma risultano evidenti nella scuola media inferiore per rappresentare una sorta di abito mentale nella scuola secondaria superiore e nell'università. Qui, la richiesta di apprendimenti veloci, di conoscenze pragmatiche, come di uno studio poco faticoso, si rivelano nella diffusa pretesa di ricevere insegnamenti concreti, anche quando, come nel nostro caso, si tratta di un corso di studi che dovrebbe formare non solo aspiranti educatori ma anche futuri filosofi.

In breve, dai colloqui con gli insegnanti che hanno frequentato la Summer School da me diretta sulla Roberica Educativa nelle edizioni degli anni 2016 e 2017 è emersa l'esigenza di predisporre attività che favorissero negli alunni la capacità di rappresentazione ed il superamento del pensiero egocentrico. Abbiamo lavorato nella costruzione di sistemi robotici accompagnata da sistematiche riflessioni epistemologiche sulle operazioni metacognitive che tale costruzione implicava. Nel 2016 gli insegnanti che hanno collaborato al nostro progetto erano 15, fra i quali 3 della scuola elementare 7 della scuola media inferiore e 5 della scuola media superiore, nel 2017, invece i docenti erano 15: 11 appartenenti alla scuola media inferiore e 4 alla scuola media superiore. Dal 3 al 6 maggio 2017, abbiamo poi intervistato i rappresentanti delle scuole che hanno partecipato alle gare nazionali di robotica educativa che si sono tenute a Foligno con gruppi dei propri studenti; si è trattato di 47 docenti della scuola media e 80 della scuola superiore.

In base alle loro testimonianze risulterebbe che gli studenti faticerebbero a cogliere negli elementi che caratterizzano un contesto, nonché i caratteri essenziali che li accomunano fra loro in gruppi significanti o che, viceversa, li differenziano. Si rilevava la necessità di avviare pratiche di rappresentazione mentale dei processi cognitivi, di riflessione e di confronto con le rappresentazioni dei compagni di studio. Gli insegnanti denunciavano la difficoltà di avviare tali attività nell'ambito dei tradizionali saperi disciplinari. Pertanto, la nostra proposta è stata quella di attivare queste pratiche con la costruzione di sistemi robotici semplici, al fine di elaborare con gli studenti mappe cognitive flessibili, consequenziali e

coerenti. Si tratta di conoscenze che attingono al pensiero astratto e che rappresentano, secondo l'opinione degli insegnanti con cui abbiamo lavorato, una fra le maggiori difficoltà scolastiche. Effettivamente, l'esposizione massiva agli strumenti digitali ha contribuito a forgiare l'antropologia e dunque la mentalità dei nostri studenti sul valore dell'efficacia operativa (Queraltò, 2008). La conoscenza che i giovani chiedono deve essere spendibile nel tempo breve e poco faticosa. Questo significa che il senso attribuito agli apprendimenti e, in generale, allo studio, dipende dal soddisfacimento di bisogni e desideri – e sollecitazioni degli uni e degli altri – che sono sempre più vincolati alla concretezza e all'immediatezza dei risultati. La cosa ha evidenti conseguenze sul piano della motivazione all'apprendimento. Di conseguenza ci siamo posti il problema di come suscitare una motivazione al potenziamento cognitivo, come sollecitare una motivazione intrinseca agli esercizi che la scuola propone.

Abbiamo convenuto che l'idea di conoscenza sulla quale ci siamo formati noi, con le relative strategie di apprendimento, non hanno nulla a che vedere con le richieste più o meno consapevoli degli studenti. Non è solo un fenomeno antropologico, è anche e soprattutto un problema cognitivo. L'immagine sociale del sapere come "enciclopedia" è stata sostituita da quella di "contesto". La prima implicava un comportamento ricognitivo e accumulativo per settori che approdava ad una formalizzazione di tipo astratto, la seconda invece valorizza la funzione euristica e strategica di ogni teoria, nonché il senso metacognitivo di procedure, codici, approcci. Pertanto, la consapevolezza di gran parte della propria metacognitività, l'esplorazione delle implicazioni pregiudiziali, delle batesoniane epistemologie implicite, della direzione degli sguardi, è un obiettivo strategico per la scuola dei talenti. I risultati rapidi di una formazione veloce e pragmatica richiedono informazioni e addestramenti specifici ma non costruiscono competenze che consentano di trasferire contenuti, metodi e strategie cognitive a contesti altri. Qui, invece, abbiamo postulato una formazione che contempra la conoscenza della conoscenza, nonché dei percorsi virtuosi che rendono un campo cognitivo in grado di ristrutturarsi a fronte delle difficoltà che incontra. La nostra tesi è che un uso competente sul piano epistemologico della robotica educativa implica la conoscenza del pensiero che ne sostiene l'utilizzo che, a sua volta, è alla base di un agire creativo nonché di un apprendimento efficace. È questo un esempio di innovazione che valorizza i talenti, ed è stata questa la proposta che abbiamo discusso con i docenti.

1. La ricerca empirica e la cornice epistemologica

Crediamo che una conoscenza metacognitiva rappresenti una risposta indispensabile a queste problematiche educative e che la costruzione in classe di sistemi robotici possa porla in atto in modo efficace. Gli obiettivi strategici di una scuola dei talenti mirano alla formazione del pensiero connettivo, ovvero di una postura cognitiva che cerca i nessi di significato, che affina una sensibilità relazionale. Nella concretezza delle prassi scolastiche questo implica l'abilità nell'individuare le costanti fra processi affini e nel tenere sotto controllo le fasi fondamentali di un percorso conoscitivo.

Cosa intendiamo per competenza? La competenza è una conoscenza fondamentale, di base, che attiva una serie di acquisizioni e che perciò ha una valenza metacognitiva. Stiamo parlando della dimensione "meta" della conoscenza, di una sensibilità che deve essere formata. È questo, a nostro avviso, il nodo cruciale di una formazione degli insegnanti che valorizzi i loro stessi talenti e che consen-

ta loro di scoprire ed esaltare quelli dei propri studenti. La metacognitività utilizza contenuti, metodi, strategie, categorie vecchie in modo nuovo, recuperandone alcuni elementi salienti per indirizzarli a nuove strumentazioni euristiche, infine, modificandoli, rinnovandoli, restaurandoli. Ed è quanto avviene durante la costruzione di un robot, nonché durante il resoconto delle operazioni poste in atto in quel contesto. Il lavoro di gruppo sinergico obbliga il ragazzo a non porsi al centro delle operazioni, i propri giudizi devono confrontarsi con il punto di vista dei compagni. A questo fine sono state proposte simulazioni durante le quali si proponeva ai docenti di rappresentare la propria opinione in merito al problema posto, di porla in relazione ad altre differenti, infine di elaborare una mappa cognitiva. Esercizio che ci si propone di sperimentare nelle classi per innalzare fra i ragazzi la capacità di confrontarsi. Tali pratiche attingono al senso ludico della robotica stimolando la motivazione ad apprendere le operazioni necessarie, a negare il valore assoluto del proprio punto vista, infine, abitua a cercare quella qualità funzionale che consente nessi di significazione fra fasi, operazioni e strumenti che compongono il sistema robotico e che ne consentono l'attivazione.

Con i colleghi insegnanti ci siamo posti le seguenti domande: perché alcuni studenti sono "portati" per la matematica ed altri per le lingue? Quali sono gli errori cognitivi che ostacolano l'apprendimento in certi soggetti e quali le risorse che invece lo facilitano? Quali sono le abitudini cognitive che disegnano le strategie apprenditive consolidate negli alunni che presentano difficoltà scolastiche o, al contrario, ottimi risultati?

Le abitudini, infatti sono "sentieri cognitivi" (Cussins, 2002, pp. 651-658), modelli di comportamento sperimentati con cui ci relazioniamo al mondo, sono schemi di apprendimento che presuppongono punti di visuale. Tali sentieri disegnano i limiti e le potenzialità del campo cognitivo. Ma, è anche vero che sono suscettibili di modificarsi, ampliarsi, interconnettersi, ristrutturarsi o scomparire con l'attivazione di altre conoscenze fondamentali. Infatti, le conoscenze fondamentali, di base, che la scuola costruisce con i suoi protagonisti hanno senso se tutti i soggetti coinvolti nel gioco formativo sono consapevoli che, nel mentre costruiscono una conoscenza, attivano una serie di acquisizioni che utilizzeranno, almeno in parte, in altri contesti.

Discutendo con i docenti, abbiamo individuato gli elementi fondamentali che caratterizzano la modificabilità cognitiva:

1. la capacità di individuare le relazioni fra la parte e il tutto di un contesto;
2. la proposta di esercizi che abbiano un chiaro spessore metacognitivo, ovvero che non mirino esclusivamente all'addestramento di funzioni specifiche, ma anzi che, nel contempo, sviluppino funzioni analoghe o vicine, cioè che attivino nel ragazzo un cambiamento strutturale;
3. la capacità di individuare la relazione virtuosa fra i bisogni formativi e le proposte scolastiche.

In breve: pensare alla scuola come ad un sistema cognitivo, cioè ad una scuola che non vuole trasmettere conoscenze, ma costruire competenze. In questo senso, la conoscenza è competenza, perché ha una valenza metacognitiva. Sia la scelta, sia l'invenzione delle strategie di apprendimento, sia infine l'utilizzo produttivo dell'errore, dipendono, in larga misura, dalla conoscenza metacognitiva che andiamo accumulando, elaborando, organizzando, ristrutturando. È questa conoscenza che la scuola deve costruire con i suoi giovani protagonisti. Le domande sottese alla nostra indagine erano le seguenti:

- Quali sono le funzioni cognitive ben sviluppate e quali le carenti?
- Quali i problemi emozionali che ostacolano l'esecuzione di un compito?
- Quali strategie per potenziare le funzioni carenti?
- L'entità del miglioramento che possiamo aspettarci?
- Quali i presupposti linguistici e relazionali che possono attivare il cambiamento?

In tutto, abbiamo intervistato 40 insegnanti della scuola media e 120 della secondaria.

Durante la gara nazionale di Robotica educativa che si è tenuta a Foligno nei giorni 4, 5 e 6 di aprile 2017 e che ha visto la partecipazione di 80 team, così suddivisi secondo il grado: 15 della secondaria inferiore, 37 della secondaria superiore. In tutto, abbiamo intervistato 40 insegnanti della scuola media e 120 della secondaria, due per ciascun team.

Abbiamo svolto una serie di interviste semistrutturate che tendevano a verificare nei docenti le seguenti competenze:

1. Sul senso metacognitivo degli apprendimenti costruiti con i sistemi robotici;
2. Sul loro inserimento nella programmazione educativa di istituto e di classe;
3. Sulle finalità formative e didattiche;
4. Sulla relazione con i programmi ministeriali;
5. Sulla inter-trans-disciplinarietà delle conoscenze attivate;
6. Sul significato dell'apprendimento mediato nell'analisi dei campi cognitivi.

Dalle interviste è emerso che solo il 20% degli intervistati ha una piena consapevolezza dello spessore metacognitivo delle conoscenze attivate durante la costruzione di sistemi robotici. Questo stesso 20% è in grado di giustificarne l'inserimento in una progettazione educativa di classe che tenga conto sia delle indicazioni ministeriali, sia del piano formativo dell'istituto. Fra questi solo la metà è in grado di spiegare come ha raccordato questa attività nel veicolare i saperi disciplinari.

Tutti gli intervistati hanno concordato sui seguenti elementi elencati secondo l'importanza attribuita dai docenti stessi:

1. La rilevanza formativa della dimensione ludica;
2. La facilità di coinvolgere anche alunni con difficoltà di apprendimento o poco motivati.

Solo un 60% ha affermato di avere ricavato utili elementi di valutazione sulle competenze acquisite dagli alunni. Di costoro solo il 50% ha saputo spiegare in modo chiaro quali competenze hanno potuto verificare e con quali strategie osservative.

Nessuno fra gli intervistati ha dato rilevanza alla dimensione metacognitiva dei processi di autoapprendimento attivabili negli studenti.

In generale possiamo osservare che nella maggioranza dei docenti l'importanza attribuita alla robotica educativa riguarda più l'immagine che ne ricava l'istituto con il suo team di insegnanti, in termini di modernità e innovazione, rispetto alla rilevanza metacognitiva degli apprendimenti attivati. Questa patente di modernità sembra riscattare la figura docente da una sorta di scarsa stima sociale che, come emerso spesso fra le righe, le famiglie ed il contesto sociale tributerebbero alla scuola. Si assiste ad una adesione acritica alla retorica sociale

che vede l'innovazione intesa come utilizzo strumentale delle nuove tecnologie più che l'occasione di attivare percorsi di coscientizzazione, esplorazione, analisi e intervento dei e sui campi cognitivi dei propri alunni. Il mito dell'innovazione, realizzato nelle sue istanze emancipative con le attività scolastiche della robotica educativa, ha condizionato lo schema dei discorsi con i quali gli insegnanti giustificavano le motivazioni sottese a tale scelta. Possiamo quindi affermare che ha assunto una valenza ideologica perché ha condizionato il giudizio di valore attribuito alla didattica veicolata dalla robotica. Sembra di poter osservare che la formazione non contenga in sé le sue proprie finalità, ma le debba cercare nel potenziamento di questo assetto sociale attraverso la sua ottimizzazione, che si traduce in un'innovazione tecnologica ed in una educazione in larga parte tecnocratica, in quanto è la tecnica che ne stabilisce il valore formativo, al di là della consapevolezza epistemologica degli apprendimenti attivati e del suo utilizzo in senso metacognitivo. L'adesione acritica a tale mitologia post-moderna è, a nostro avviso, il segno di una pericolosa ignoranza epistemologica.

In considerazione di tali dati abbiamo formulato nelle sue linee epistemologiche e prassiche una proposta. Per mancanza di spazio, non ne approfondiremo l'indagine sui presupposti teorici, per i quali rimandiamo ai nostri lavori pregressi. Qui basti fare riferimento alle nostre fonti principali rintracciabili nelle opere di Piaget (1971), Vigotskij (1954; 1980), Bruner (1968; 1991; 1993; 2000) e Feuerstein (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Rand, 2008; Feuerstein, Falik, 2010; Kopciowsky, 2002) e, naturalmente, nei successivi sviluppi. Come è il caso, fra gli altri, degli studi di Margiotta (2001; 2013). Il filo conduttore che, pure nelle sostanziali differenze, accomuna le riflessioni di questi autori, e che percorre la trama teorica della nostra proposta, riguarda l'importanza intellettuale dell'operatività. L'azione interiorizzata, ovvero accompagnata dalla guida competente del docente, diventa operazione mentale. Il ragazzo ne apprende il senso procedurale nonché le differenti strategie che, in contesti altri, tale procedura può attivare. Questo evento ci mostra che è possibile, da un lato, studiare le direttrici di un campo cognitivo, dall'altro, migliorarne le capacità mentali. La mentalizzazione di una procedura, di una scelta operativa, di una strategia volta alla soluzione di un problema, implica la competenza del docente nel guidare la riflessione sulle evidenze, sui gesti, sulle operazioni. In tal modo è possibile correggere la struttura del funzionamento cognitivo, rielaborare gli schemi d'azione, migliorarne le criticità. In una parola: aumentare le potenzialità di apprendimento. L'insegnante apprende a conoscere le abitudini cognitive dei suoi studenti, ne individua con i punti deboli le risorse, utilizza l'errore come occasione concreta di ripensamento strategico.

La valenza cognitiva dell'errore è nella possibilità consapevole di elaborare giudizi sperimentali, che sappiano includere elementi di discontinuità e di contrasto. Si tratta di giudizi flessibili, quadri di interpretazione del reale e di soluzione dei problemi che possono mutare e che, pertanto, sono idonei a cogliere la complessità cangiante della nostra stagione culturale. Il giudizio è sperimentale quando l'ermeneutica che lo sottende è aperta alla possibilità che l'errore si muti nel suo contrario; perché la realtà è una danza di relazioni, e la percezione è liquida, per utilizzare, traslata, la metafora di Bauman. Ciò risulta ancora più evidente quando, a fronte di problemi complessi come quelli che le emergenze formative ci chiamano ad affrontare, l'ordine convive con il disordine, il determinismo con la casualità, e l'incertezza reclama, ad un tempo, strategia e stupore. Infine, nel quadro d'analisi che andiamo elaborando, quando cerchiamo di risolvere una questione, il nostro stesso giudizio, insieme alla questione da affrontare, appartiene al contesto di studio. Pertanto, un giudizio sperimentale saprà adattarsi, riassetarsi e riconvertirsi a fronte di un sistema, cui esso stesso appar-

tiene. Infatti, come si è visto, l'unità di senso non è e non può più essere l'oggetto-problema-situazione, bensì, la relazionalità processuale che concorre a mantenere in essere tale oggetto-problema-situazione. Relazionalità che coinvolge l'osservatore stesso e, dunque, i suoi giudizi. Questo aiuta il soggetto a riflettere sui propri meccanismi di apprendimento, ad identificare gli errori più comuni, le tendenze, le risposte automatiche. In breve: a ripercorrere le tappe salienti di un processo conoscitivo.

L'errore è il bersaglio mobile della conoscenza, afferma Brunella Antomarini (2007).

Il metodo, che "impara", attraversa la conoscenza della conoscenza, perché sa compiere il sentiero a ritroso, per osservare la strada percorsa con occhi diversi: "il metodo come cammino, saggio generativo e strategico *per il e del* pensiero. Il metodo come attività pensante del soggetto vivente, non astratto. Un soggetto capace di apprendere, di inventare e di creare "su" e "durante" il suo cammino" (Antomarini, pp. 26). Strategia che non precede l'esperienza, bensì scaturisce da essa, dal suo dipanarsi. Pertanto la teoria non è che un possibile punto di partenza che andrà ristrutturandosi durante il processo euristico, in quanto è imminente al metodo stesso, lo sostanzia, ma ne è continuamente rigenerata. Teoria e metodo imparano, si riconfigurano a fronte dell'esperienza, della strada percorsa: "Il metodo è una strategia del soggetto che si fonda anche su segmenti programmati che sono rivedibili in funzione della *dialogica* fra queste strategie e la marcia stessa. Il metodo è programma e strategia al tempo stesso e può modificare il programma attraverso la retroazione dei suoi risultati; dunque, il metodo apprende" (Morin, Ciurana, Domingo Motta, 2004).

In tale contesto, l'errore diviene una diversa concezione di realtà (Morin E., 200). L'errore è quindi necessario non solo per correggere la propria strada, ma anche per accogliere la differenza, come la storia evolutiva del pianeta ci mostra. È infatti la comparsa della diversità, il ricombinarsi differente e impreveduto dei geni che apre la strada dell'evoluzione: "Accade, infatti, che l'errore, al momento della duplicazione riproduttrice, si manifesti in modo fecondo rispetto alla ripetizione della norma o ortodossia genetica, che sarebbe la "verità" di una specie, quando preside alla comparsa di qualità nuove che, a loro volta caratterizzano una nuova specie. Da quel momento in poi, l'errore riguardo la vecchia ortodossia diventa norma, vale a dire "verità" della nuova" ((Morin, Ciurana, Domingo Motta, 2004, p. 32). Si cambia programma: il metodo-strategia trova nuove risorse, compie deviazioni o inverte addirittura la rotta. È circostanziale: come dire, che trae profitto dai suoi errori perché sa rispondere agli imprevisti ed accetta l'incertezza. Il metodo che impara ci consente di conoscere la conoscenza. È esso stesso un processo di apprendimento, nel senso *meta* della sua semantica profonda, ossia è metodo che cerca di perfezionare sé stesso e, nel farlo, realizza flussi cognitivi, perché è generativo delle sue stesse strategie di azione e di autotrasformazione. In breve, esso partecipa alla costruzione di strategie sia per la conoscenza sia per l'intervento. In questo senso è autopoietico. Quali sono gli ostacoli di tale processo auto-tras-formativo? Morin ne elenca tre: idealizzazione, razionalizzazione, normalizzazione. Ovvero: la tendenza a credere: 1. che la realtà, pienamente intelligibile, sia traducibile in idee; 2. pertanto, che sia ordinata e sistematica; 3. e, di conseguenza, deterministica, prevedibile. Il metodo è un esercizio di resistenza nei confronti di queste convenzioni proprio in quanto è autoriflessivo, e quindi in grado di mutare le condizioni del pensare.

In breve: nella consapevolezza della propria modificabilità cognitiva, lo studente apprende ad ottimizzare i processi di apprendimento.

È così che la scuola dei talenti valorizza i suoi docenti nel mentre che aiuta gli

studenti a conoscere e a modificare potenzialità e criticità del proprio campo cognitivo. Ottimizza, pertanto, sia i processi di insegnamento che di apprendimento perché, nell'un caso come nell'altro, avvia prassi virtuose di auto-apprendimento. Perché questo sia possibile è importante che gli apprendimenti siano raccordabili alla percezione di sé che i nostri allievi hanno maturato. Infatti, qualsiasi apprendimento risulta più articolato e agisce maggiormente nel profondo, attiva nuovi ambiti di significazione, se è associato al sé. Il senso che uno studente attribuisce al proprio sé condiziona la strutturazione del suo campo cognitivo e agisce sui processi apprenditivi. Per esempio, la scarsa fiducia nelle proprie possibilità può ostacolare un efficace approccio alla conoscenza o, viceversa, la sottovalutazione della complessità di un problema è dovuta all'esagerata stima di sé. Ma, senso del sé non riguarda solo l'insieme organico delle conoscenze che abbiamo di noi stessi, ma anche di saperi sottesi non sempre e non del tutto consci, che tuttavia agiscono in quel processo plurale e dinamico che è l'identità dei soggetti. Per questo motivo crediamo che il sentimento de sé sia da porre in relazione con la consapevolezza delle proprie potenzialità di apprendimento e della propria modificabilità cognitiva.

Il senso del sé, infatti, è una base per l'organizzazione di ogni attività cognitiva, ha a che vedere con una teoria esplicita del sé ma non vi si esaurisce. Di fatto è molto importante nei meccanismi di ottimizzazione dell'apprendimento, perché può aiutare strategicamente ad organizzare contenuti e metodi alla luce di quel contesto di significazione. L'esplorazione e l'approfondimento del senso del sé aiuta a strutturare le conoscenze, ad organizzare reti associative, ad aumentare i nessi di significazione. Per questo motivo la competenza metacognitiva dovrebbe essere un obiettivo educativo di primaria importanza nella formazione degli insegnanti come negli apprendimenti scolastici. Le idee che abbiamo sui nostri processi mentali influenzano la costruzione della conoscenza, l'elaborazione di strategie cognitive, la memoria stessa. Infatti, è vero che le teorie implicite, non pienamente connotate e non consapevoli, agiscono sul nostro modo di apprendere ed elaborare i saperi. La consapevolezza dei meccanismi di costruzione della conoscenza, del ruolo attivo delle idee che ne abbiamo, le teorie implicite che fabbrichiamo, i pre-giudizi, infine, la possibilità di controllare, almeno in parte, l'andamento dei processi cognitivi, ha ripercussioni importanti sull'apprendimento, perché ci orienta – o ci disorienta – nell'utilizzo come nell'invenzione delle tattiche che mettiamo in atto quando impariamo. Le modalità di organizzazione di dati, contenuti e informazioni, i percorsi di associazione, i rimandi mnemonici, infatti, giocano un ruolo cruciale nei processi di ottimizzazione dell'apprendimento. È questo che intendiamo quando parliamo di "metacognizione", quando affermiamo che la scuola dei talenti deve mirare a costruire competenze, sia pure alla luce di saperi disciplinari, perché la competenza aiuta a traslare conoscenze, contenuti, metodi, codici e linguaggi da contesti e tempi differenti. La creatività ha molto a che vedere con la capacità di inventare, sviluppare, elaborare e imparare piani strategici di apprendimento. Insomma, tutto ciò è strettamente legato alla nostra competenza metacognitiva. Sia la scelta sia l'invenzione delle strategie di apprendimento, sia infine l'utilizzo produttivo dell'errore, dipendono, in larga misura, dalla conoscenza metacognitiva che andiamo accumulando, elaborando, organizzando.

In conclusione

L'innovazione richiede la disponibilità a riconfigurare la teoria della conoscenza nel confronto con le nuove esperienze, e, di conseguenza, di valutare, con strumenti rinnovati, i fenomeni che, in precedenza, sono stati osservati con altri mezzi teorici e metodologici. Ma, perché questo sia possibile occorre rendere complici nostri studenti del gioco epistemologico che stiamo allestendo, renderli consapevoli del valore cognitivo di ogni azione e aiutarli a trasferire le conoscenze da ambiti noti a situazioni nuove. Cosa significa, valutare un atto cognitivo attraverso l'esperienza della robotica educativa? Significa verificare il livello di efficienza, non solo alla luce dei risultati concreti relativi al funzionamento del robot, ma calibrare la velocità, la precisione, lo sforzo posti in atto durante la costruzione del sistema. La nostra valutazione, tuttavia, non si esaurisce qui, perché l'operazione richiede che lo studente ci descriva il processo mentale che lo ha portato alla rispondenza dell'obiettivo o alla sua mancanza, infine alla interpretazione del risultato.

Nella costruzione di sistemi robotici il docente ha la possibilità di studiare i comportamenti cognitivi dei propri studenti a fronte di stimoli cognitivi che presuppongono ad un tempo l'operatività e la riflessività. In questo contesto di apprendimento è più facile osservare le possibilità manifeste, le dinamiche di organizzazione relazionale. Occorre infatti che gli studenti capiscano come viene compresa, elaborata, organizzata e utilizzata una conoscenza, di più: è bene che comprendano come essa può attivare nuove conoscenze. La riflessione sulle operazioni svolte durante la costruzione di un sistema robotico ci consente di mettere alla prova la capacità di analisi, e di sintesi dei nostri studenti, nonché di avviarli alla valutazione di situazioni via via più complesse. In questa luce si valorizza il potenziale di competenza dei saperi acquisiti. Lavorare con la robotica a scuola è un'esperienza di grande rilevanza metacognitiva, nel senso che trascende il ludico, ma deve essere guidata dal docente che introduce i concetti che accompagnano le fasi di costruzione e ne spiega le strategie di organizzazione dell'apprendimento. L'insegnante riflette con i suoi studenti sui meccanismi e i passaggi che hanno portato ad un buon risultato, ne identifica i principi virtuosi, infine, lo trasferisce nella risoluzione di altri problemi, magari legati ai contenuti disciplinari. Le funzionalità cognitive attivate infatti sono le medesime che aiutano i ragazzi ad apprendere le lingue, a vincere la ritrosia nei confronti della matematica, a superare il divario fra sapere astratto e sapere agito. Perché ne colgono concretamente gli intrecci. Con i docenti abbiamo convenuto che le seguenti funzionalità cognitive attivate dalla costruzione di sistemi robotici erano trasferibili all'apprendimento delle discipline scolastiche previste dai programmi ministeriali:

1. Capacità di individuare le differenze (analisi);
2. e di classificarle;
3. di elaborare integrazioni fra elementi differenti (sintesi);
4. di stabilire degli insiemi di elementi in base al principio dell'affinità o della congruenza;
5. di codificare e decodificare un messaggio, un linguaggio, un codice, un'istruzione, un programma ...;
6. di individuare parole chiave che connotassero un evento o un processo.

In seguito ci siamo posti il problema di come ristrutturare il campo cognitivo, una volta individuati i suoi dati salienti, fra i quali è stata posta attenzione soprattutto alla relazione, tante volte taciuta, fra emozione e cognizione. A questo fine

si è ritenuto opportuno iniziare con la ristrutturazione dell'ambiente formativo e degli stimoli cognitivi che vi si potevano attivare. Gli stili di apprendimento dei nostri studenti, siano essi globali o analitici, visuali o verbali, riflessivi o impulsivi, convergenti o divergenti, risentono in modo determinante del contesto.

In conclusione, perché la robotica, quando è educativa, può aiutare a risolvere le criticità evidenziate da un utilizzo massivo e poco vigile delle tecnologie digitali?

Alla luce anche delle considerazioni sulle esperienze dei docenti maturate durante le citate due sessioni della Scuola di Robotica possiamo affermare quanto segue:

1. La Robotica educativa consente l'integrazione creativa degli stili di apprendimento valorizzando le risorse cognitive degli studenti e superandone le criticità.
2. I processi di costruzione, organizzazione, divulgazione e trasformazione dei saperi attraverso i sistemi robotici sono vissuti dai ragazzi come aderenti al mondo contemporaneo e partecipano della loro autodeterminazione in modo altrettanto gratificante rispetto al tablet e alle altre tecnologie digitali. Ma, nel caso della robotica, poiché il loro è un ruolo attivo e creativo, l'esercizio del pensiero pone in atto processi di riflessione che ostacolano la fruizione passiva e la dipendenza cieca dal mezzo tecnologico. Infatti, favorire un coinvolgimento attivo è, da sempre, un utile tentativo. Ma non basta. Occorre sviluppare sin da subito una attenzione semantica legata ai significati e affinare una memoria abile a saldare le associazioni in nessi significanti. Costruire categorie, generalizzare significati, elaborare mappe concettuali rappresentano strategie cognitive per potenziare la memoria, stimolare l'attenzione selettiva, favorire l'apprendimento.
3. Il lavoro di gruppo integrato aiuta i giovani a maturare il rispetto delle regole, la considerazione del valore della specificità dei ruoli, la differenza dei punti di vista. Si tratta di fattori che aiutano ad elaborare quelle competenze relazionali, atte ad attivare una consapevolezza anche emozionale che può prevenire comportamenti aggressivi e escludenti. Questa complicità all'interno del gruppo, considerando che anche il docente vi appartiene, nel processo di insegnamento-apprendimento aiuta a sviluppare forme di autocontrollo, a concentrare l'attenzione, a trattenere in memoria l'esperienza conoscitiva e a ripercorrerne i passaggi fondamentali. Infine, a ridurre l'impulsività nelle risposte e a sviluppare una migliore sottigliezza cognitiva, derivante dalla competenza nel cogliere sfumature, differenze, nessi, ancora una volta nuovi, in situazioni note o viceversa.
4. I metodi, i contesti di significato e le condizioni della loro costruzione rendono le discipline scolastiche più aderenti non solo alla mentalità dei ragazzi ma anche all'antropologia sociale contemporanea. L'attenzione rimane viva quando intercetta trame di significati che coinvolgono il soggetto in senso olistico, così come la memoria agisce con maggiore prontezza quando i ricordi sono organizzati in una rete di connessioni, ancora una volta cucita su valenza e significati.
5. Le condizioni, a loro volta, pongono il problema della verificabilità dei processi attivati con il robot, cosa che, una volta di più, costringe il ragazzo a pensare e a rivedere tutti i passaggi delle procedure poste in essere (per esempio: quando e in che grado una conoscenza acquisita possiede criteri di verità, di certezza e di efficacia?).
6. La scelta delle informazioni che l'esperienza robotica suggerisce, la loro inter-

pretazione e la loro collocazione entro il sistema conoscitivo, se guidati, aiuta gli studenti ad elaborare una propria teoria della conoscenza e a maturare competenze metacognitive;

7. La relazione di tali processi con il sé cognitivo degli alunni – ovvero con la percezione consapevole e non, che hanno del proprio campo cognitivo, del livello di acquisizione, elaborazione, invenzione – ci permette di formulare una diagnosi sia delle eventuali difficoltà cognitive sia delle potenzialità;
8. La didattica con la robotica educativa, poi, aiuta i docenti a riflettere in modo critico sugli strumenti di controllo dei fondamenti delle varie discipline scolastiche: linguaggio specifico, campo di studio e di applicazione, peculiarità dei contenuti, metodo, procedure, sfondo teorico, consequenzialità, verifiche, strumenti e coerenza delle relazioni di significato e procedurali che intercorrono fra loro;
9. La robotica facilita la trasversalità e le contaminazioni epistemologiche fra ambiti disciplinari differenti: trasferimento di metafore, utilizzo di segmenti narrativi provenienti da altri settori, di spunti metodologici. In breve: favorisce una competenza scientifica interculturale. Intendiamo per competenza, una conoscenza di base che attiva una serie di acquisizioni e che, perciò, ha una valenza metacognitiva.
10. Poiché, come si è detto, l'immagine sociale del sapere come "enciclopedia" è stata sostituita da quella del "contesto", il sapere costruito con i sistemi robotici è più aderente all'antropologia della formazione contemporanea e, di conseguenza, più facilmente riconoscibile, nel senso e negli utilizzi, da parte degli studenti. L'immagine sociale della conoscenza come contesto, valorizza la funzione euristica e strategica di ogni apprendimento, nonché il senso metacognitivo di procedure, codici, approcci. In questa seconda prospettiva, che è quella maggiormente favorita da un utilizzo epistemologicamente consapevole della robotica a scuola, risulta fondamentale il pluralismo di punti di visuale, linguaggi, costrutti teorici. Una conseguenza di questo nuovo modo di intendere la conoscenza è che molte concettualizzazioni approdano ad ambiti disciplinari, o a settori della ricerca sperimentale, assai differenti rispetto a quelli in cui sono germinati. Per questo, è importante conoscere la semantica dinamica della conoscenza attivata dai sistemi robotici; ovvero, conoscerne i processi e i meccanismi, per essere in grado di costruire conoscenze "altre" e trasferire le competenze da ambiti e tempi differenti.
11. Aiuta i ragazzi a costruire una struttura di spiegazione dei fenomeni che li orienta nel processo di apprendimento, perché contempla una riflessione sulle strategie attivate con la robotica e la loro revisione funzionale.

In questa prospettiva, possiamo definire l'attività cognitiva come un fenomeno circolare i cui piani di conoscenza richiedono ciascuno più livelli di interpretazione. Ne sortisce così una rappresentazione via via arricchita di sé e del mondo. Il terreno della cognizione infatti, non è costituito da domini di eventi parcellizzati, bensì da flussi di informazioni che sono processi generativi. Il fenomeno cognitivo è processo e risultato. I sistemi robotici facilitano la comprensione di processi e situazioni, perché pongono in atto un insieme di corrispondenze mentali che fanno riferimento, appunto, all'analogia. In questo senso, svolgono anche una sorta di funzione ermeneutica, perché offrono spunti interpretativi, di spiegazione-descrizione dei problemi che cerchiamo di affrontare. Di più, predispongono un quadro orientativo del contesto che stiamo affrontando. Lo scopo educativo primario dell'utilizzo dei sistemi robotici a scuola è nella formazione di un pensiero connettivo, con la capacità di far agire contemporaneamente

diversi approcci conoscitivi, differenti forme dell'intelligenza. La *forma mentis* che si vuole educare contempla sia gli aspetti procedurali che quelli finalistici; in breve, aiuta a conoscere i processi cognitivi che si attivano durante la loro costruzione.

Dal punto di vista didattico, la robotica educativa consente l'allestimento di situazioni operative, utili sia all'esplorazione dei campi cognitivi sia alla loro modificabilità:

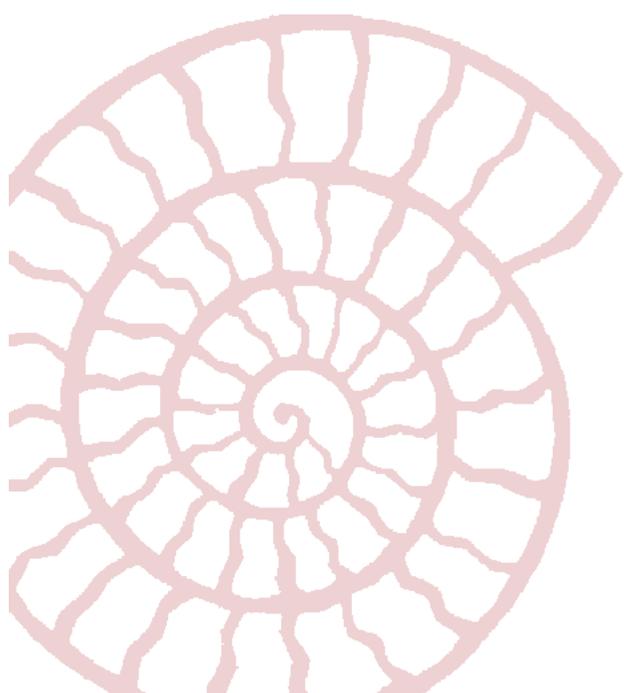
1. offre lo spunto ludico per far lavorare i ragazzi insieme ai propri insegnanti;
2. l'apprendimento "per scoperta" risulta uno strattagemma interessante per attivare la motivazione;
3. l'errore viene esplorato nel suo ruolo apprenditivo, di revisione strategica delle azioni compiute o di "nuova" via esplorativa,
4. promuove un atteggiamento e una specializzazione attivi;
5. favorisce un approccio *trans* e *interdisciplinare*;
6. promuove una visione sistemica;
7. Le attività prevedono lezioni interattive e, soprattutto, l'esplorazione-costruzione guidata attraverso lavori di piccolo gruppo in situazione di *problem solving*.

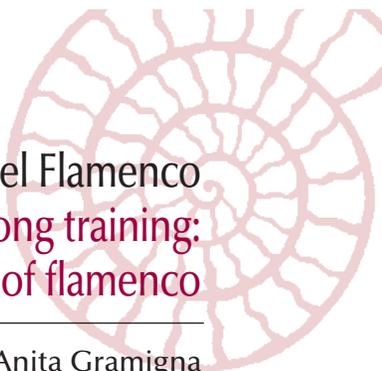
Per questi motivi, la robotica può contribuire a formare un ambiente formativo peculiare, che attinge al sapere scolastico acquisito e lo rielabora, attraverso la costruzione di nuovi saperi, così come la ristrutturazione di quelli vecchi. Infatti, il campo cognitivo ha un carattere processuale e trasformativo. È questa la sua caratteristica saliente. L'intelligenza si può migliorare, e si migliora in una scuola che valorizza i talenti, perché è facendo leva sulle risorse che si superano le criticità. L'insegnamento, e quindi l'apprendimento, richiedono una preparazione di natura epistemologica perché fanno riferimento non solo alla ricezione dell'informazione, ma soprattutto alla sua elaborazione, la quale, a sua volta, implica la capacità di individuare e innescare nessi di significato fra persone e settori di conoscenza, fra linguaggi e approcci cognitivi, fra ambiti differenti del sapere, fra il vecchio ed il nuovo. La scuola dei talenti possiede metodo e creatività ma, prima di tutto, esige di sapere come funziona la mente nei processi di costruzione della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, C. A. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 772-790.
- Antomarini, B. (2007). *Pensare con l'errore. Il bersaglio mobile della conoscenza*. Torino: Codice.
- Bruner, J. (1991). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Connors-Burrow, N.A., McKelvey, L.M., Fussellm J.J. (2011). Social Outcomes Associated With Media Viewing Habits of Lowincome Preschool Children. *Early Education*, 22 (2), 256-273.
- Cussins, A. (2002). Content, embodiment and objectivity: The theory of cognitive trails. *Mind*, 101, 404, ottobre, 651-658.
- Dusi, E. (2017). Bambini, già a un anno con il cellulare. *La Repubblica*, 5 gennaio.
- Feuerstein, R., Falik, L. (2010). Modificabilità cognitiva strutturale e neuroplasticità: affronta-

- re la necessità e il potenziale di cambiamento. In S. Guetta, (a cura di). *Saper educare in contesti di marginalità. Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato* (pp. 137-152). Roma: Koinè.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., Rand, Y. (2008). *Il programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Kopciowsky, J. (2002). *L'apprendimento mediato*. Brescia: La Scuola.
- Lemons, G., Nascimbeni, F., Balbinot, V., Bird, V., Flewitt, R., Mallows, D., Nascimbeni, F., Tamburlini, G. (2016). Position Paper on Digital Literacy. *ELINET*, november.
- Margiotta, U. (2013). Neuroplasticity and cognitive modifiability. In AA.VV. (Feuerstein Institute), *Neural Plasticity and cognitive modifiability* (pp 5-10). Pianoro (BO): Medimond.
- Margiotta, U. (2011). The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI age. In U. Margiotta (a cura di). *The Changing mind, from neural plasticity to cognitive modifiability* (pp.317- 353). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Morin, E., Ciurana, E-R., Domingo Motta, R. (2004). *Educare nell'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Morin, E. (1999/2001). *Les sept savoirs pour l'éducation du futur*. UNESCO. Tr. it *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget, J. (1971). *L'epistemologia genetica*. Bari: Laterza.
- Platone (2000). *Teeteto*. In *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale. Milano: Bompiani.
- Queraltò, R. (2008). *La estrategia de Ulisses o ética para una sociedad tecnologica*. Sevilla: Doss Ediciones.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81(1), 357-367.
- Vygotskij, L. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Vygotskij, L. (1954). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.





La poetica educativa del Flamenco

New educational policies for teachers' lifelong training: The educational poetics of flamenco

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara • grt@unife.it

Erika González García

Università di Granada, Spagna • erikag@ugr.es

Miguel Beas Miranda

Università di Granada, Spagna • mbeas@ugr.es

ABSTRACT

The aim of this research is to study the role played by Roma artistic culture, namely flamenco, in the education of girls and boys and, more generally, in Roma culture. We want to contribute to their cultural institutions, starting with the awareness of their own perception and the problem of the decline of the meaning of Roma culture into mere folklore for tourists.

The epistemological framework refers to an interpretative pedagogy and thus to a hermeneutical approach. The survey technique is ethnographic and uses the semi-structured interview. The qualitative methodology is understood as a normative epistemology that attempts to capture the relational dynamics both among the phenomena studied and in its interior and therefore, implies a systemic perspective.

L'obiettivo della ricerca è nello studio del ruolo che la cultura artistica gitana, il flamenco, ha nell'educazione delle bambine e dei bambini e, più in generale, nella cultura gitana. Desideriamo contribuire alla valorizzazione delle istanze culturali Gitane, a partire da una coscientizzazione della loro stessa percezione, e dalla messa in discussione dello slittamento di significato della cultura gitana a mero folklore per turisti.

La cornice epistemologica fa riferimento ad una pedagogia interpretativa e dunque ad una impostazione ermeneutica. La tecnica di indagine è di tipo etnografico e utilizza l'intervista semi-strutturata. La metodologia, di tipo qualitativo, è intesa come una epistemologia normativa che tenta di cogliere le dinamiche relazionali fra i fenomeni studiati come al loro interno, e che pertanto implica una prospettiva sistemica.

KEYWORDS

Education, cultural identity, flamenco, aesthetics, hermeneutics

Educazione, identità culturale, flamenco, estetica, ermeneutica.

Introduzione: Il mondo Gitano

Il popolo gitano rappresenta una fra le principali minoranze etniche della Spagna, non solo dal punto di vista demografico ma anche per il suo vissuto storico e culturale. Tuttavia, dopo secoli di convivenza nella penisola iberica, continua ad essere, per molti versi, una popolazione sconosciuta, vittima di stereotipi, di discriminazione e di esclusione sociale in vari ambiti: da quello educativo a quello professionale. Molti saggi di carattere antropologico e sociologico testimoniano di tale situazione (Gamella, 2004; Macías y Redondo, 2012; Echeíta, 2013; Domínguez, 2015).

Granada è una città animata da un intenso pluralismo socioculturale, fra le altre cose anche perché viviamo in un'epoca caratterizzata da intensi flussi migratori. Inoltre, la città è assai vicina alla frontiera africana, è una porta del Mediterraneo e ospita una università aperta e dinamica, come mostra, per esempio il suo primato nel numero di studenti che grazie al programma Erasmus decidono di trascorrere un periodo di studio in altri Paesi europei, ma anche per ospitarne una quantità considerevole. Infine, si tratta di una città che ha una forte vocazione turistica, basti pensare che l'Alhambra è il sito monumentale più visitato in Europa. Entro questo pluralismo dinamico vive il popolo gitano dal secolo XVI conservando le proprie peculiarità culturali che lo connotano e lo identificano all'interno della città. Ma, non dobbiamo pensare che la comunità gitana sia un corpo sociale compatto; esistono differenze anche significative sia per posizione economica che per linea parentale. L'interazione con la popolazione non gitana – definita “*paya*” – sigla una differenza socio-culturale che è fortemente identitaria, pertanto l'evoluzione di questa comunità è da mettere in relazione sia con i mutamenti del contesto sia con le proprie dinamiche interne.

Tuttavia è bene sottolineare che questa interazione non è stata e non è facile, anche per la sofferta acculturazione scolastica che la comunità ha subito e che l'ha spinta a rinchiudersi e a rifugiarsi nel proprio contesto familiare e comunitario. Da un certo punto di vista la comunità non può che vivere un processo di interrelazioni con la maggioranza *paya*, tanto per ragioni economiche quanto sociali o propriamente culturali; d'altra parte, però, è ancorata a certi elementi identitari che segnano una differenza sostanziale con il resto della città. Uno di questi è il concetto di famiglia, la lingua *calò* o *romanò*, infine, il flamenco che è ad un tempo, musica, letteratura danza: humus artistico nel quale affondano le radici identitarie di tutta la popolazione gitana.

Nella città, non esiste un quartiere gitano, la comunità è disseminata in tutta la città, anche se, i gruppi più numerosi vivono nelle zone periferiche: Polígono de Cartuja, la Barriada de la Paz, il Polígono Almanjáyar, Haza Grande, infine, nel suggestivo quartiere di Sacromonte. Queste zone ospitano la grande maggioranza della popolazione gitana di Granada e sono segnate da evidenti fenomeni di marginalità e di povertà. In generale, possiamo affermare che la maggior parte dei gitani vive situazioni di esclusione o di rischio di vulnerabilità sociale, culturale ed economica (Abajo, 2016; Carrasco y Bereményi, 2013) e appartiene alla parte più umile della cittadinanza granadina; alle cosiddette “*bolsas de pobreza*” – sacche di povertà – caratterizzate da una forte chiusura nei confronti dell'esterno, basso livello socio-economico, scarsa scolarizzazione, disoccupazione, delinquenza e disgregazione sociale. Le donne soffrono più degli uomini di questa situazione in quanto sono sottoposte ad una triplice discriminazione: sociale, etnica e di genere (Macías y Redondo, 2012; Pérez de la Fuente, 2008; European Commission, 2010). Infine, a rendere ancora più difficile la situazione persistono stereotipi e pregiudizi fortemente radicati sia fra i gitani che fra i *payos* (Apaolaza y Cabello, 1993).

In base ad uno studio della municipalità di Granada (1987, p. 25), “l’individuo nella società tradizionale gitana, è immerso in una rete di parentele dalla quale ricava la sua personalità sociale. L’appartenenza ad un gruppo parentale è alla base del riconoscimento di una persona in quanto membro di diritto della comunità”. Tale sistema parentale è patrilineare anche se si riconosce l’importanza del lignaggio materno. Il vincolo parentale è talmente forte che il lignaggio viene addirittura definito “razza” ed implica protezione e solidarietà fra i suoi membri al punto che una aggressione o una ingiustizia subita da un individuo tocca e coinvolge tutta la rete di relazioni parentale. Normalmente, in famiglia, l’uomo ritiene che la donna debba essergli sottomessa così come i figli, di conseguenza l’auto-rità è un fenomeno eminentemente gerarchico e dipende dal sesso e dall’età, ovvero: i due modelli strutturali della rete parentale e della organizzazione del relativo sistema socio-culturale.

Il sistema valoriale del popolo gitano ha un ruolo interessante sia dal punto di vista educativo che identitario. Sono considerati gravi mancanze l’insulto, il non tener fede alla parola data, non pagare i debiti contratti con altri gitani. L’onore dipende dalla solidarietà e ha a che fare soprattutto con l’etica maschile. Per quanto riguarda la donna, il suo primo dovere morale consiste nella fedeltà prima alla famiglia allargata, poi al marito. La cultura gitana è per tradizione orale e trasmissiva, ma oggi la quasi totalità dei bambini è alfabetizzata, fra le altre cose, perché l’obbligo scolastico giunge sino ai 16 anni e poi, oggi, se ne percepisce sempre più l’importanza sia per trovare il proprio posto nella società, sia perché le politiche scolastiche prevedono un sostegno economico, materiale e personale per le famiglie i cui figli frequentano regolarmente la scuola. Il primo grosso ostacolo si nota con il passaggio alla scuola secondaria obbligatoria, molti ragazzi, infatti, non giungono a completare gli studi. Il 64% dei giovani fra i 16 e i 24 anni non conclude gli studi obbligatori a fronte del 13% del totale. Dai 15 ai 16 anni assistiamo ad un evidente calo dei tassi di scolarizzazione. A 15 anni l’86% dei ragazzi è scolarizzato (a fronte del 97% del resto della popolazione), a 16 la percentuale scende al 55% (contro il 93,5% per il resto della popolazione). L’anno che registra il maggior numero di abbandoni è il secondo, normalmente al sedicesimo anno di età. L’abbandono scolastico precoce si situa intorno al 63,7% rispetto al 25% del resto della popolazione (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

La scuola cosiddetta “paya”, ovvero dei non gitani, sembra non essere in sintonia con la tradizione culturale gitana come si può osservare dall’indice di insuccesso scolare e dall’assenteismo che sono ben superiori al resto della popolazione di Granada. I programmi non tengono in alcun conto le istanze culturali, la storia, le tradizioni gitane; cosa che evidenzia la scarsa considerazione della società nei confronti di questa minoranza culturale, l’implicito avvalorare una situazione di inferiorità sociale, economica e culturale con evidenti conseguenze di emarginazione. Una società che non riconosce il pluralismo della propria cittadinanza, non solo perde una preziosa occasione di arricchimento in termini di cultura, affetti ed economia, ma mina alla base il processo di costruzione della democrazia che è perpetuo e che molto deve alla scuola. Negare il valore della differenza culturale porta inevitabilmente a misconoscere quei principi fondamentali sui quali si basano le retoriche socio-politiche dell’Occidente: l’uguaglianza, il rispetto, la libertà, le pari opportunità.

Tutto ciò ha evidenti ricadute sul mondo del lavoro. Il popolo gitano, tradizionalmente, si dedica a molti lavori saltuari nell’ambito dell’agricoltura, la vendita ambulante, la mendicizia, l’arte del flamenco. Più di recente la comunità gitana si è volta a nuovi impieghi nel campo del turismo, della costruzione, delle imprese di pulizie.

Ma il lavoro che più appassiona il mondo gitano, che fonda la sua identità, che marca il suo protagonismo è l'arte del flamenco. Lavoro, ma anche esistenza, creatività e rivendicazione di una peculiarità culturale che si impone allo sguardo distratto della società "paya" con l'autorità di un'arte che assume connotazioni esistenziali.

Già del secolo XIX la musica e il ballo flamenco avevano una riconosciuta rilevanza artistica, al punto da diventare un luogo comune nella definizione di questa minoranza culturale. Tuttavia, alla raffinatezza di questa arte da subito fa riscontro una percezione del mondo gitano che scade nel gusto del pittoresco e del folklore, a tutto detrimento della complessità di questa cultura. Questo slittamento di significato si è via via cristallizzato nell'immaginario collettivo in una connotazione negativa. Uno sguardo non giudicante sul flamenco ci aiuta a coglierne il valore, a percepire il senso identitario di un popolo, delle sue sofferenze, degli slanci, dei sogni, delle passioni, ma non ci deve distogliere dai problemi che gravano su questa comunità sostanzialmente emarginata. "Il flamenco è l'unico nesso che i gitani intrecciano con il proprio passato che non compare, sino al loro arrivo in Spagna, in nessun documento scritto. L'arte del flamenco è parte della memoria storica, è identità scritta con il ballo e la musica" (Habul, 2014, p. 55).

Se il flamenco sancisce e formalizza la cultura gitana, la sua storia, i suoi valori, la sua raffinatissima estetica, noi pensiamo che esso debba essere letto come si legge un libro di scuola per coglierne i risvolti formativi, l'ideologia educativa, la prassi di una educazione che si esprime attraverso l'arte perché nella scuola non ha trovato piena legittimità. Ed è a questo fine che analizzeremo la vicenda artistica di

Il flamenco è stato dichiarato Patrimonio Culturale Immateriale dell'Umanità il 16 novembre 2016 dall'UNESCO a Nairobi in Kenia per rappresentare il genere culturale spagnolo con maggiori ripercussioni all'estero. Il canto, la musica e il ballo gitano testimoniano una identità radicale, dolente, alternativa rispetto al resto della società. Quello che spaventa forse è proprio questo; il senso profondo della sua differenza. Infine, anche entro i confini della Spagna, a partire dall'Andalusia ad altri luoghi della penisola, come l'Estremadura e Mursia, il flamenco rappresenta il segno identitario che accomuna gruppi e comunità.

Come emerge dalle parole dell'artista intervistata, il flamenco è un modo di pensare, è una sorta di partitura che viene interpretata con la chitarra, con la voce e con il corpo. Corpi femminili e maschili che si impongono con un criterio di valore non in base all'appartenenza di genere, ma alla poesia di un vissuto che si fa canto e suono e movimento e che attraverso il canto, il suono ed il movimento ha forgiato una personalità, uno stile, una narrazione. Ed ha disegnato un orizzonte di senso del mondo. L'uomo vuole esprimere con la forza la sua individualità, la donna lo fa con una sensualità che non teme sanzioni.

Nel 1949 si pubblicò il primo libro sui gitani e sulla loro famosa danza chiamata La Zambra. L'autore affermava che le artiste gitane hanno nelle grotte di Sacromonte il loro ambiente naturale di espressione ma anche negli spazi pubblici. Perché La Zambra "rumore, battito di mani, ballo accompagnato dal canto, fusione di voci umane e brulichio strumentale armonizzati da una buona orchestrazione ... è arte di esprimere diversi stati d'animo attraverso movimenti accompagnati dal ritmo" (Ortiz de Villajos, 1949, p. 76). La Zambra che si danza nelle Grotte di Sacromonte è tutt'uno con lo spettacolo, con l'espressione delle emozioni, con la tradizione coreografica, il battito delle mani, il canto dei cori, è, in definitiva, un'unione emozionale fra arte e sensualità.

A Granada, ma anche nel resto dell'Andalusia, il flamenco si apprende in fa-

miglia, nei gruppi sociali e poi, nei casi in cui il soggetto desidera farne una scelta di vita, nelle scuole, normalmente tenute da famose ballerine esperte e spesso già anziane. È questo l'ambiente formativo che consente la conservazione e la divulgazione di questo grande patrimonio culturale. Ma il flamenco è anche una professione, un modo di acquisire autonomia economica e prestigio sociale. Ci sono manifestazioni periodiche, società di flamenco, antiche grotte dove gli artisti – chitarristi, ballerini e *palmeros*¹ - si esibiscono. Il loro prestigio non dipende solo dallo status che viene riconosciuto dalla comunità gitana, è molto importante il riconoscimento dei “payos” e, naturalmente, il livello dei compensi che possono chiedere. Quello che sancisce un artista di successo è, fra le altre cose, l'autonomia economica e di gestione degli ingaggi, oltre che la fama.

Molti intellettuali dell'inizio del secolo XX considerarono il flamenco come uno dei tanti tratti culturali spagnoli ancorati nel passato, anacronistici e che ostacolavano lo sviluppo dell'identità nazionale. Nella stessa prospettiva si mossero le rivendicazioni dei vari nazionalismi periferici, come il basco e il catalano, impegnati nel valorizzare gli elementi culturali caratteristici del proprio territorio. Tuttavia, come ha sottolineato Daniele Conversi (2016), la cultura flamenca si è mantenuta nel tempo in tutta l'Andalusia anche se non in modo uniforme come un simbolo di identità regionale. La cosa ha vari motivi di fondo: in primis, l'emigrazione verso altre regioni spagnole o verso l'estero di quelle popolazioni che portavano con sé le proprie radici culturali rendendole visibili a livello internazionale, poi, sempre secondo Conversi (2016) la produzione del flamenco di artisti che avevano acquisito una rinomanza internazionale – come Manuel de Falla, Isaac Albéniz, Enrique Granados, Andrés Segovia ... con numerosi altri cantanti, chitarristi e ballerini come Camaron de la Isla, Enrique Morente, José Merced, Lola Flores, La Nina de la Puebla, Antonio Mairena, Sara Baras ecc.. Infine, la transizione alla democrazia portò ad una certa decentralizzazione e allo sviluppo dell'autonomia dell'Andalusia confermò la cultura del Flamenco come un segno caratteristico dell'identità andalusa.

1. Epistemologia e Metodologia

L'approccio metodologico che ha guidato questa ricerca fa riferimento ai contesti dell'etnografia (Voyer e Trondman, 2017) educativa e viene qui postulata come una epistemologia normativa. Riteniamo che una sensibilità etnografica ci aiuta ad osservare criticamente la contemporanea mitologia pedagogica, il che ci sembra essenziale ai fini di una riflessione epistemologica che deve affinare strumenti e chiavi di lettura delle processualità formative. Per questo motivo siamo convinte che l'etnografia – come metodo, strategia, approccio – sia essenziale per una pedagogia, che, poiché si pone come interpretativa, rifugge da ogni tentazione, tanto esplicativa, quanto oggettiva. Oggi più che mai, per una educazione interculturale, questa estetica ci sembra essenziale. Il nostro studio si pone in quest'ottica. Noi pensiamo che possa essere utile proporre esplorazioni di culture “altre” non solo per conoscerne i percorsi formativi e, di conseguenza, affinare una proposta anche estetica cioè intensamente relazionale, che studia il

1 I *palmeeros* sono artisti che con il battito delle mani segnano il ritmo dell'esibizioni. Talvolta, il ballo è accompagnato solo dal battito ritmato delle mani.

ruolo della bellezza nel processo educativo, ma anche per sfuggire alla tentazione semplificatrice di tanto generico buonismo interculturale.

L'attenzione ai gruppi più fragili della società presuppone la condivisione di un gergo dell'intercultura, per comunicare e per riconoscersi nelle reciproche appartenenze (Hidalgo, 2016). Di qui, l'importanza, da parte della ricerca pedagogica, di affinare un metodo etnografico che aiuti a costruire prospettive, chiavi di lettura, orientamenti, direzioni, luoghi di riferimento, perché siamo convinte che educare significhi aiutare a problematizzare il mondo, ovvero, a interpretarlo.

L'approccio euristico etnografico si apre alle possibilità dell'estetica nei suoi versanti formativi perché fa leva sul qualitativo, sulla fenomenicità dell'evento, sulla differenza e sulla relazione.

Da un punto di vista metodologico, abbiamo fatto riferimento a quella che Geertz (1987) definisce come la natura microscopica dell'etnografia; di qui, l'intervista che qui proponiamo.

Infine crediamo che, per quanto concerne l'elemento quantitativo di questa strategia d'indagine, la comparabilità e la *traslabilità* dei dati, dei documenti e delle testimonianze, siano interpretabili solo nella loro contestuale *situazionabilità*. Di conseguenza, per noi, il criterio di validità è di tipo comunicativo-pragmatico, si fonda su narrazioni condivise fra l'intervistato e il ricercatore, non sul criterio astratto dell'oggettività; mira alla comprensione più che alla spiegazione.

Le informazioni raccolte durante l'intervista si pongono alla nostra analisi come testi da interpretare. Non sono, di per sé, oggetto di conoscenza oggettiva, né richiedono una lettura quantitativa del contesto di studio con i suoi risvolti formativi. Crediamo che, nell'attraversamento di questi "reperti", l'analisi pedagogica giunga a disegnare una antropologia della formazione. In questa ermeneutica, la costruzione del soggetto e quella del significato si richiamano vicendevolmente. La lezione di Ricoeur (1965) nel nostro lavoro è fondamentale, anche se, prima ancora del filosofo francese, già Heidegger (1968) – un altro autore che rimane sullo sfondo della nostra ricerca – pone la questione dello svelamento dell'implicito, dell'essenziale, dell'inespresso, per cogliere, della tradizione, quanto si conserva dell'origine; il suo cuore più autentico e la sua radice. Nell'analisi della testimonianza di una artista di flamenco, nelle prassi e consuetudini formative cui fa riferimento, noi cogliamo quell'implicito che deve essere reso evidente, portato in superficie, per meglio cogliere entro quella "poetica educativa", il significato profondo di una antropologia della formazione. L'unità di senso della narrazione è, nella nostra analisi, temporaneamente, dissolta nella trama relazionale *tras-formativa* che sigla, nella "struttura del suo discorso" (Derrida, 1990), l'implicito pedagogico e che la lega al "soggetto-nel-suo-ambiente".

Un segno distintivo della strategia investigativa che abbiamo adottato risulta, pertanto, l'esplorazione di dati poco o per nulla strutturati, l'ampio utilizzo di descrizioni, narrazioni, interpretazioni, al fine di ascoltare e rappresentare i differenti punti di vista. Si tratta di cogliere le implicazioni formative di situazioni quotidiane, contingenti, che spesso cadono sotto la soglia della nostra attenzione, ma che evocano un mondo di simboli e di processi. Per questo motivo riteniamo che uno sguardo poetico del piccolo e del contingente ci aiuti a rilevarne la dimensione universale, ossia, di connessione delle processualità *trasformative* che strutturano tanto la cognitività, quanto l'educazione, quanto, infine, l'esperienza stessa. È questa estetica che ci ha aiutato a percepire l'unità del contesto, e quindi la natura sistemica e relazionale del fenomeno educativo studiato. L'etnografia rappresenta, per noi, il segno qualitativo di questa sensibilità: è poetica e strategia scientifica, ma anche "sguardo" artistico. Insomma, l'esperienza estetica è assai interessante dal punto di vista educativo perché è "vera" esperienza,

come ci insegna Gadamer (1986) in *Verità e Metodo*. Essa, infatti, trasforma chi la vive ben al di là di una generica acquisizione di saggezza esistenziale; si tratta, infatti, di una sorta di viaggio di conoscenza che ci conduce a fare un'esperienza di verità, come, appunto, ci suggerisce Hegel, nell'*Estetica* (1997). Così, il soggetto intervistato è coinvolto in un processo formativo in quanto trasformativo proprio nel mentre che la nostra attenzione estetica si arricchisce di interpretazioni. Ma non si tratta qui di una sorta di esegesi che tradurrebbe, per esempio, in prosa la poesia dell'esperienza formativa ed estetica dell'intervistata, quanto piuttosto una narrazione di segno differente, una specie di sguardo innamorato, aperto all'incanto, un modo altro di osservare il mondo. Questo sguardo innamorato, a nostro avviso, ci può aiutare da prima a percepire la poetica educativa del flamenco, poi a capirne la rilevanza formativa e quindi esistenziale.

Già Gadamer, in *Verità e metodo* (1972), aveva individuato nell'estetica la possibilità, ma anche la necessità, di un'ermeneutica della vita, perché la visione della bellezza è un principio ispiratore della realtà. Di più, egli fa dell'estetica la base dell'esperienza ermeneutica, in quanto l'arte appartiene all'esperienza del linguaggio e ne rappresenta una sorta di complementarità. Nell'arte, l'esperienza annuncia una verità che non può essere verificata con gli strumenti della scienza. O, per meglio dire, tale verità deve essere analizzata con gli strumenti della ricerca qualitativa. Il filosofo tedesco parla dell'ontologia dell'opera d'arte, individuando nel ludico, nel simbolo e nella festa i caratteri fondamentali di ogni sua manifestazione. Si tratta di una riflessione che riesamina le tesi di Kant e di Hegel (1997) e che anima un intenso dibattito filosofico. Kant, nella *Critica del giudizio*, ci aveva spiegato che l'esperienza estetica è un agire dell'intelletto nell'immaginazione, in quanto la bellezza attiene all'immagine della realtà, la quale è irraggiungibile, noumenica. Se la ragione potesse appropriarsene, la magia svanirebbe. E tuttavia, attraverso la commozione suscitata dalla bellezza e dalle sue immagini, l'individuo si muove in un ambito privo della necessità vincolante della razionalità, in un ambito di assoluta libertà. È quanto accade nella formazione che si vive nell'arte del flamenco. Si tratta di una conoscenza che lo introduce all'esperienza della libertà, ovvero, al piacere senza scopo. Godimento che ci induce ad esprimere un giudizio di adesione alla sensazione della bellezza là dove la condivisione di quest'emozione ci introduce ad una universalità che si fa condivisione e dialogo. Una universalità senza concetto, una universalità del sentire comune dove ciascuno è liberamente affidato al proprio individuale sentire. Di qui il fondamento estetico della società e il tratto distintivo della comunità gitana. Si tratta di una conoscenza che nasce dalla commozione, che è libera e liberante. Già Paul Ricoeur (2005) ci ha spiegato molto bene come, nella sfera estetica, l'esperienza "dell'essere presi" precede l'esercizio critico e, ad un tempo, lo rende possibile. Ma anche Socrate ci ha parlato di una ragione silente che è più preziosa di qualsiasi ragionamento: a proposito dalla poesia, Jone, il rapsoda, dichiara di non conoscere lo scopo del suo cantare. La sua ragione, si fa silente per accogliere il canto degli dei, la divina follia. La poesia. L'arte umanizza il mondo, crea forme di bellezza, piacere e gioco.

E così, se il flamenco elabora immagini del mondo e del nostro "esserci", tali immagini svolgono la funzione di interpretazioni del mondo stesso e della nostra presenza, del nostro agire e dei suoi itinerari. In breve, disegnano una geografia, fissano degli orientamenti, individuano punti di riferimento, possibili percorsi esistenziali, evoluzioni, *tras-formazioni*. È qui, a nostro avviso, la valenza formativa del ballo e della musica flamenca, nell'individuare-costruire chiavi di lettura della realtà e orientamenti esistenziali che aiutino a problematizzare il *multiversum* che la comunità gitana abita e al contempo costruisce. Ovvero, a costruire

conoscenza, a formare competenza, ad affinare sensibilità. Queste tre grandi finalità dell'educazione, come ci ha illustrato Marco Righetti (2007), sono alla base di un'epistemologia del progetto e dunque sono al cuore stesso del processo formativo. Così, pensare alla formazione seguendo il filo rosso dell'esperienza artistica ci è sembrata una sfida molto interessante sia dal punto di vista epistemologico sia formativo. Questo ha significato considerare il senso della bellezza – secondo l'accezione complessa che abbiamo ereditato dalla classicità – come valore intrinseco dell'esperienza educativa e come un suo termine di giudizio pedagogico². Ma, per chiarire, è bene specificare che abbiamo attinto alla nozione di estetica suggerita da Bateson (1976). Nella riflessione dello scienziato, l'estetica non è solo quella branca della filosofia che cerca di costruire una teoria della sensibilità e dunque della bellezza; per l'epistemologo scozzese essa è anche e soprattutto lo studio dei processi attraverso i quali la bellezza viene riconosciuta e creata. Quindi, implicitamente, lo studioso ne sottolinea la pregnanza conoscitiva ed epistemologica.

2. Conversando con Maria, "la Manzanilla"

– *Sei orgogliosa di essere gitana?*

Si, perché questa appartenenza viene dalla mia famiglia, dall'educazione, dalla tradizione, da tutto quello che ho assorbito con il latte materno.

– *Quali sono i personaggi-chiave della tua vita?*

Il nonno perché era un artista: cantava, ballava, suonava, faceva cantare le nacchere ... era anche il suo lavoro, quello che gli dava da vivere. Si esibiva in strada e gli lanciavano monetine.

Poi, Antonio Canales, che ho conosciuto ad un corso e che mi impose questo nome d'arte. Ero innamorata di lui, dei suoi movimenti. I miei genitori mi portarono a teatro quando avevo solo cinque anni e si diceva che la mia danza era come la manzanilla, un vino dal sapore intenso che ti lascia in bocca un buon sapore. Poi mio padre, che è meticcio, e mia madre che è paya. Io sono orgogliosa di avere questa doppia eredità culturale. Infine, mia sorella, che è infermiera.

– *I gitani ballano in modo differente il flamenco rispetto ai Payos?*

Si, oggi chiunque può ballare bene, un estraneo, un indù, un marocchino..., però i gitani presentano qualcosa di diverso che non si può spiegare, lo devi ascoltare, veder ballare, si avverte dentro, nasce da dentro, dalla tradizione, già prima di nascere si comincia a ballare. Ti viene spontaneo. Come un'eredità genetica che poi va a svilupparsi.

– *Il flamenco è un patrimonio gitano?*

Ciò che è patrimonio gitano è patrimonio dell'umanità, non credo molto a questa parola, suona falsa, continuano ad esservi gitani che se ne stanno da parte, ad esempio, nella direzione artistica, i gitani non gestivano la compagnia andalusa, la gestiscono estranei, hanno più pubblicità, presentano progetti.

– *Credi che gli estranei sentano il flamenco in maniera diversa dai gitani?*

Si, ognuno lo sente in maniera differente, non è la stessa cosa che uno si sia

2 Per gli antichi greci, la conoscenza ha in sé il carattere della forma e quindi inerisce all'immagine. Di conseguenza, la bellezza, che si esprime nelle forme e che si serve, crea ed evoca le immagini, partecipa della stessa natura del vero e del buono.

formato al flamenco nella propria casa, o nel quartiere, rispetto a chi lo può apprezzare molto ma non sentirlo alla stessa maniera, è impossibile.

– *Che ruolo ha rivestito l'esperienza artistica nella tua vita, nella tua educazione, nella tua evoluzione personale?*

Siccome non so esprimermi bene a parole, mi esprimo attraverso il mio movimento, il mio ballo è un mezzo di comunicazione, perché non riesco ad esporre molto bene ciò che provo. La persona che è dentro, uno sguardo, un gesto... lo stato d'animo. Mi è servito per poter esprimere quanto non so a parole. Come persona mi ha fatto maturare perché il ballo è difficile, complicato, nel mondo del flamenco il cammino è molto duro viaggiando da sola. Molti maestri mi hanno compresa, per fortuna.

– *Chi ti ha insegnato?*

Ho iniziato a tre anni in un'accademia del mio quartiere, di seguito ho continuato in molte scuole, poi sono andata a studiare con Susana Lupiáñez, poi con Javier la Torre, Antonio Canales, Juan Amaya, ho avuto molti professori. La matrice è la famiglia poi i professori, i miei genitori mi hanno offerto la possibilità perché hanno visto che era importante e non mi sottovalutarono. Per quanto la famiglia ti insegni, tuttavia, devi formarti perché non devi solo saper ballare, ma conoscere il canto, la chitarra, tutto, altrimenti è un ballo da passatempo.

– *Che sogni, desideri e aspettative ricordi della tua infanzia e da quando hai cominciato a ballare?* Mi porto dietro molti ricordi, me la passavo molto bene, mi divertivo molto nei saggi, ero a mio agio, anche ora, però adesso è più professionale, benché per me il ballo non vada considerato un obbligo del mestiere, non lo considero un lavoro. È ballo. Quando sono sulla pedana evado dal mondo intero. *Il flamenco varia secondo l'interpretazione delle famiglie gitane?*

Vi sono alcune basi comuni, però ognuna lo valuta a suo modo, non vi è molta differenza, il flamenco è il flamenco. Il dato unitario è che stimoli, che sensibilizzi chi lo vede, in modo che quando ascolti una chitarra, o altro, tu ne colga l'odore! Inoltre tutti concordano nel dirlo, allo stesso tempo, che il flamenco ti riempie, il perché non lo so.

– *Tutti i gitani sanno ballare?*

Tutti no.

– *Si sente escluso un gitano che non sappia o non desideri ballare?*

No, per niente, a meno che la famiglia sia costretta, magari su dieci famiglie ve ne è una, però no, sono stereotipi.

– *Che pensi delle accademie di ballo flamenco?*

Molto bene affinché tutti possano apprendere e avere una formazione. Ciò che conta è comprendere e sapere bene dove devi portare la tua bambina. Ve ne sono alcune di discutibili, chiedono molto denaro, bisogna mandarla in una che sia buona, averne conoscenza.

– *Voi gitani come perfezionate l'arte?*

Si perfeziona sulle pedane, è il perfezionamento di ogni giorno. Puoi studiare in un'accademia, però ci si perfeziona sul tavolato, lì vi è la magia, è quello il luogo che ti fa forte. La pratica di ogni notte sul palco. Chi si allena molto e poi non può presentarsi al pubblico prova una grande limitazione. Occorre studiarlo per poi mostrarlo davanti al pubblico, se non lo metti in pratica, sarebbe un materiale conservato per niente. Non è lo stesso ballare in un teatro o su una pedana, questa è più vicina, più familiare, più intima. Nel teatro devi moltiplicare il movimento per dieci, perché lo spazio è immenso e devi essere più dinamica, ogni spazio ha la sua magia.

– *Cosa ricordi della tua prima esperienza artistica?*

A tre anni, terribile perché restavo aggrappata al petto di ma madre e non vi fu maniera di staccarmi, finché non se ne andò e mi ingannarono perché stavo piangendo. Me lo hanno raccontato perché ero piccola, ma ricordo qualcosa, mi passò tutto quando entrai in scena in un'accademia estiva. Come professionista quando incominciasti con la compagnia di Susana Lupiañez, quando già m dicevo che facevo sul serio o quando mi venne per la prima volta la preoccupazione perché ho molto rispetto, molta tensione a dover ballare di fronte a persone che hanno buona conoscenza e sempre con molte aspettative.

– *E di altre situazioni che più ti hanno segnato?*

Ballare con chi adoro, Antonio Canales, nella *venta amarga*, dove cominciarono Camarón, Sara Baras, Alejandro Sanz, un tempo tutti loro che andavano da Siviglia a Jerez, o a Cadice, si fermavano a San Fernando che stava nel mezzo. Mi preparai con grande emozione, molte tensioni perché ballavo di fronte a un maestro, Antonio Canale è molto importante nel flamenco. Era alle Canarie e m chiamò un suo collaboratore per chiedermi se volevo partecipare a una serata di gala con lui, dissi di sì senza riflettere, facemmo assieme il finale della festa, il momento in cui io ballavo ed egli mi guardava e cantava per me, questo mi resterà impresso per tutta la vita.

– *Che importanza riveste il gruppo, il resto dei componenti (quelli che battono ritmicamente le mani e ballerini), per te, nella tua vita affettiva e professionale?*

Siccome il flamenco è la mia vita, non posso differenziarlo dalla vita sentimentale, tutto è partecipe, un buon chitarrista, un buon cantante, alcuni abili *palmeros* (che danno il ritmo con le mani), rappresentano il sessanta per cento. Il gruppo è molto importante, il flamenco è un gruppo, il quadro è un insieme e bisogna che tutti si diano da fare. Vi è implicita un'unione affettiva ed emozionale. Occorre attivarsi vedendo la compagna ballare e darle forza se non si sente al meglio. Una solidarietà che serve di frequente.

– *Che differenza avverti tra il ballare in famiglia, tra amici, e ballare in uno spettacolo?*

Tra amici e in famiglia è una festa, una situazione rilassata, perché stai mangiando, bevendo, ballando, ti stai divertendo perché in compagnia degli esseri umani preferiti, sei felice come a casa tua. Su di una pedana è diverso perché non c'è la tua famiglia, vi è un pubblico che se ne intende o meno, ma merita rispetto, dato che lì ti guadagni da vivere.

– *Che cosa ha significato per te, per la tua vita, l'arte del flamenco?*

Tutto, per me la vita è il flamenco, amo più il flamenco di me stessa, così è davvero. Benché la mia famiglia ne fosse gelosa, io ero molto timida, ora non più, però il flamenco si pone prima di tutto, fino al giorno che sarò madre, non lo so.

– *Un'artista di flamenco, che vive della sua arte, si considera una lavoratrice?*

Certamente, ogni persona che lotta e trova una maniera per guadagnarsi da vivere, è un'artista, sia dove sia, dalla taverna fino al teatro. Si considera lavoratore.

– *È pagato meglio un artista uomo o una donna?*

Per sfortuna in molti posti, come qui a Granada, un uomo, ma non in tutti i casi. Pagano di più gli uomini. A cosa credi che sia dovuto? Solamente al maschilismo. Vi è una forte cultura *machista*.

– *In generale si può vivere di flamenco?*

È complicato. Si può vivere se ti pagano bene. Io ora per tre giorni guadagno quanto finora in sei, dipende da come ti trattano e da cosa ti offrono in un altro lavoro. In generale si può vivere con il lavoro.

– *Un artista di flamenco che si controlli, ed abbia una formazione continua, può avere stabilità professionale?*

Se ti controlli, ti prepari, ti mantieni in forma come un atleta, si può vivere. Poi vi sono casi eccezionali, di chi si torva ad ottant'anni stanco di droga e rimane qui. Se stai attento puoi vivere.

– *Sei soddisfatta della tua professione?*

Oggi come oggi devo dire di no, spero di progredire e perché sono stata in posti di qualità, purtroppo sono di Malaga e lì non vi sono locali, qualcosa solo nei fine settimana. Là potrei stare a casa mia e in famiglia e non pagare affitto, né pasti, né trovarmi sola. A Granada vi è molto, anche di più che a Siviglia, anche per la presenza delle cuevas (le grotte di Sacromonte).

– *La ballerina assume una diversa identità quando entra in scena?*

Totalmente si cambia, ogni volta solo chi mi conosce dice che sono io. Quando balli sei un'altra. Stare in scena ti trasforma, la musica, il suono della chitarra, il canto, l'odore del legno.

– *Si impara a interpretare?*

Sì, a me non piace, però si impara. Se ti pagano poco puoi interpretare, però io non sono una di quelle, so di distruggermi.

– *Chi ti ha insegnato?* Il percorso giorno per giorno dell'esperienza, vedi questo, l'altro, e cominci ad apprendere. Però è una bugia perché da parte del pubblico si vede.

Continui ad apprendere l'interpretazione?

Continuo ad apprendere di tutto, se faccio questo ne esce questa reazione, io sono di spirito non sono falsa.

– *Quando balli percepisci le emozioni che sente il pubblico?*

Sì e no. Quando ballo mi estraneo, non vedo nessuno, non percepisco nessuno, me ne vado in un altro mondo. Lo avverto nell'applauso finale, negli sguardi, però nel pieno dell'azione no, mi pongo nel mio film e racconto il mio racconto, la mia storia.

– *Ti metti in comunicazione ballando?*

La prima cosa è l'unione, così è con la chitarra, con il canto. Se siamo in sintonia, con la famiglia, con il pensiero, di volta in volta.

– *Cosa puoi esprimere con il tuo corpo, ballando, che non riesci con le parole?*

Dire la verità, con il mio corpo non mento.

– *Cosa credi sia più difficile, sentire o trasmettere emozioni?*

O si sente o non si sente, se senti vai a trasmettere, è come una catena, un'unione.

– *Ricordi se sei cambiata, se ti sei andata formando al momento di esprimere le tue emozioni di allegria, solitudine, amore, dolore...?*

Ciò è come la vita stessa, lo zaino è pieno ed è più pesante a ballare, lo trametto ogni giorno. Posso ballare con allegria durante una settimana e ti vado a ballare in un'altra settimana emozioni differenti.

– *Quali emozioni sono più facili da trasmettere, le positive (amore, allegria, felicità) oppure le negative (tristezza, odio, invidia, rabbia...)?*

Dipende dalla persona. Io sono portata per la malinconia, mi identifico con le *seguidillas* (danze popolari accompagnate da canto ritmico, a volte allegre e a volte il contrario), è la mia natura, sono di temperamento molto triste. Dipende da ogni persona, per la mia personalità è più difficile trasmettere allegria, sono di temperamento triste: *seguidillas*.

3. Analisi dell'intervista

Quella sera a Granada, Maria la Manzanilla ballava e ballando ci parlava della nostra solitudine afona. Quella sera, per la prima volta, abbiamo sentito la presenza del Duende³. Dal colloquio che abbiamo intrecciato con Maria La Manzanilla⁴, che è un nome d'arte, possiamo osservare come il flamenco rappresenti per lei più di uno stile di vita, una sorta di identità profonda. "Amo più il flamenco della mia stessa vita" afferma con passione la giovane. Il flamenco viene prima di tutto, prima di lei stessa perché la supera nella sua personalità e la definisce come qualcosa d'altro dal sé contingente. Quando gli amici e i famigliari la osservano ballare, vedono in lei un'altra persona. La giovane si trasforma, recupera la parte più radicale della sua identità profonda.

L'artista è un lavoratore, perché vive della sua arte, si mantiene e contribuisce al sostentamento della famiglia, ma non si tratta solo di una professione perché implica l'elemento vocazionale e assume una connotazione esistenziale. A patto che l'esercizio sia costante e che non si ceda alla droga. Ed è qui che interviene una notazione di disappunto nel sottolineare che, mediamente, a parità di fama e di ore di lavoro, gli uomini guadagnano più delle donne, "por disgracia", sottolinea la giovane, e per maschilismo.

Manzanilla non si dice ancora contenta perché sente la lontananza dalla sua famiglia che vive in Malaga, dove però non ci sono questi spazi magici, i "tablao", nei quali solo può vibrare l'arte flamenca che caratterizza la cultura gitana di Granada.

Effettivamente, Maria si dichiara orgogliosa di essere "di discendenza" gitana, di appartenere ad una famiglia che ha questa tradizione, perché – sottolinea – è in questo ambiente che è stata educata, è di questo "cibo" che sin da piccola si è nutrita. Da subito, emerge come il processo di costruzione identitaria dipenda non solo da un sistema anche simbolico di acculturazione che la differenzia dalla società cosiddetta "paya", bensì anche da un processo educativo complesso che fa di questa identità un senso esistenziale e valoriale specifico. Maria si identifica con l'arte flamenca che è un segno culturale dei gitani, ma anche una scelta di vita che lei vive come una missione. L'educazione supera la formazione professionale in un orizzonte di senso del mondo. Il flamenco rappresenta la chiave di lettura con cui si interpreta la realtà. Questo significa che l'arte è l'humus nel quale la giovane si è formata, che i suoi punti di riferimento e di orientamento nel mondo hanno una natura estetica, che gli strumenti culturali e intellettuali con i quali lei affronta i problemi della sua vita sono attinti da questo denso ambito di significati. Di più, che il flamenco è un punto di vista esistenziale dal quale l'artista parte per tracciare percorsi di significazione del reale. Tutti possono ballare il flamenco, sottolinea Manzanilla, ma i gitani lo ballano in un modo che li distingue da tutti gli altri perché diversa è la loro identità. Ed è proprio ballando, continua, che si rafforza e si sviluppa il senso di appartenenza alla comunità gitana. E tuttavia, tale processo di sviluppo nasce da un dono, da un talento che si possiede o non si possiede e che quindi non si può apprendere. Si può solo sviluppare. Emerge un concetto di educazione come scoperta, accompagnamento ed esaltazione di un talento originario. Una sorta di maieutica che porta il soggetto a "co-

3 Il Duende è una sorta di essere magico che si manifesta quando la magia erompe da un passo di danza perfettamente eseguito.

4 La manzanilla è vino, assai tipico dell'Andalusia, dal sapore intenso e gustoso.

noscere sé stesso” per scoprire il proprio cammino nella vita. Se è vero, commenta la ragazza, che la cultura gitana è stata dichiarata dalla civiltà “paya” patrimonio immateriale dell’umanità, è anche vero che gli esiti pubblicitari ed economici di questo riconoscimento non ricadono sulla comunità e non hanno mutato la sua percezione sociale, né tantomeno, la mentalità. E d’altronde “payos” e “gitanos” “sentono” il flamenco, e con esso la vita, in maniera radicalmente differente. A significare, una volta di più, il senso identitario dell’arte flamenca.

Manzanilla dichiara che sa non sa esprimere con le parole che ruolo ha assunto l’arte nella sua formazione, osserva che le sarebbe più semplice spiegarcelo danzando perché è il movimento ritmato al suono della musica il suo modo di esprimersi, è lì che lo sguardo si fa parola e il gesto movimento del cuore. Le parole sono troppo limitate per esprimere tutta questa intensità. È però vero che le difficoltà dell’apprendimento, sottolinea l’artista, l’hanno aiutata a maturare, a rafforzarsi, ad imparare l’autodisciplina, a sopportare la solitudine delle difficoltà e degli ostacoli da superare.

A soli tre anni la giovane ha iniziato il suo duro apprendistato, in un’accademia del quartiere dove vive, poi ha seguito via via diverse scuole e diversi maestri di sicuro prestigio, come Susanna Lupianez, Javier la Torre, Antonio Canales, Juan Amaya. Di questa esperienza la giovane non conserva se non il racconto che le fecero gli insegnanti di quando la strapparono, piangente, dal seno materno per avviarla a quello che scoprì essere il suo destino. Il pianto segna il timore e il distacco e, forse, l’inizio di una vita nuova. Una nascita. Successivamente, della sua storia formativa, Manzanilla ricorda i maestri professionisti, dei quali conserva una memoria grata, infine, il gruppo di lavoro con cui condivide un’esperienza esistenziale nella quale si fondono elementi affettivi, sentimentali e professionali. L’arte del flamenco ha bisogno del reciproco alimento emozionale, di uno scambio di flusso energetico.

La famiglia l’ha sempre incoraggiata e stimolata ad apprendere anche il canto e la musica perché per imparare a ballare bene il flamenco occorre saper cantare e suonare la chitarra. All’inizio, fra i suoi cari, il ballo era tutt’uno con il gioco e la gioia di vivere. Poi, le scuole si sono rivelate importanti ed è per questo che bisogna saper distinguere quelle che hanno come unico scopo il lucro da quelle che sanno far apprendere il senso profondo del ballo. Oggi, attraverso il ballo, Manzanilla si estranea dal mondo, dal quotidiano, dal contingente. Ci pare che esso rappresenti una sorta di meditazione in movimento, di preghiera e inno alla vita. Il ballo assume un senso esistenziale, ma lei non sa trovare le parole per spiegarlo, afferma con un sorriso. Infine, una cosa è ballare fra amici e altra cosa ballare di fronte ad un pubblico di estranei. Qui l’emozione è più intensa perché la comunicazione non può servirsi del tessuto amicale che si tesse fra un gruppo di persone sodali che vivono la festa entro uno spazio, per così dire, intimo.

Dalla natura estetica di questa ermeneutica deriva la sensibilità relazionale che la giovane esprime nei suoi resoconti, dai quali intuiamo anche uno stile di pensiero connettivo e uno sguardo sulle cose sistemico. Maria La Manzanilla non separa nulla dei fenomeni che costellano il suo percorso di vita, tutti sono intessuti in una rete di significato interconnessi che si richiamano vicendevolmente: dai personaggi più importanti della sua vita nella famiglia, nell’apprendimento della danza, nell’amore. Nessuno di questi ambiti di significato può essere compreso se non nella relazione che li unisce fra loro entro il mondo gitano, nei movimenti sinuosi e drammatici del ballo, nel tocco sincopato delle mani, nel ritmo antico della musica. Fu il nonno, anch’egli artista, ad insegnarle i primi passi di danza, il suo maestro a suggerirle il nome d’arte, ed è con le parole delle canzoni gitane che lei definisce la sua storia d’amore con il fidanzato.

Ed ora passiamo ad analizzare l'aspetto tecnico di questo percorso educativo. Come si perfeziona l'arte del flamenco? La giovane risponde che l'addestramento tecnico ed il successivo affinamento si svolgono nella pratica quotidiana e di fronte al pubblico ma solo dopo aver appreso i fondamentali nell'Accademia. La conoscenza qui raggiunge il suo massimo estetico nell'esecuzione pratica di passi e movimento che molto hanno a che vedere con l'interpretazione personale dell'artista e che sfuggono, o meglio, superano l'insegnamento di base. In breve, il perfezionamento è un fatto propriamente ermeneutico che attinge al vissuto dell'artista, alla sua poetica e alla comunicazione emotiva che sa intrecciare con il pubblico partecipe delle sue passioni. Così, il pubblico esercita a sua volta una sorta di ermeneutica, leggendo, nei passi dell'artista, le dinamiche emozionali che, con ogni probabilità, costellano i suoi stessi vissuti. Il corpo che danza non mente mai. Le emozioni vibrano nella danza perché la danza è una dimensione della vita stessa. E così la giovane confessa di sé che le emozioni tristi più spesso costellano di senso i suoi movimenti ritmati.

L'artista dichiara di non percepire le emozioni del pubblico perché balla in una sorta di catarsi che la separa dal mondo contingente, eppure, in questa separazione catartica si muove quella eccitazione collettiva che, in qualche modo, giunge all'artista e la anima. Al termine della serata, l'applauso scioglie quell'emozione sospesa fra pubblico e artista in consenso e gioia.

Non è sufficiente lo studio, è indispensabile la prassi ermeneutica che si esprime nei passi e nei movimenti, che elabora emozioni e che rimbalza sul pubblico, a maggior ragione se si tratta dell'ambiente, più piccolo e, in certa misura, più intimo del "tablao". Altra cosa infatti è, come sottolinea Manzanilla, ballare su di un palco a teatro, perché "ogni spazio esprime una sua magia". Ma la magia, sembra suggerirci la giovane con un sorriso deve essere evocata da quel movimento sinuoso che svela nel gesto, nel canto e nel tocco della chitarra il senso profondo di un'esperienza estetica. Ed è quando ciò accade che si sente la presenza del "duende"

Conclusioni: La poiesi dell'educazione

L'esperienza formativa vissuta con il flamenco, ai suoi molti livelli e nei suoi vari risvolti, rappresenta uno spazio denso di fermenti, occasioni e tensioni formative perché lì si accende un itinerario conoscitivo, si elaborano metafore, interpretazioni, percorsi di significazione. Dunque, rappresenta un punto di visuale a partire dal quale è possibile interpretare il fenomeno educativo ed osservare criticamente la sua teoresi, perché annuncia una conoscenza di segno diverso rispetto a quella che procede lungo i sentieri della razionalità consueta. O meglio, annuncia una conoscenza che si affida ad una "ragione sensibile" e reclama una formazione che sappia attingere dall'*humus* estetico.

Il Flamenco ha aiutato ad affrontare il rischio di vulnerabilità socio-culturale e di esclusione. Questo è stato possibile anche perché la popolazione maggioritaria e dominante ha saputo valorizzare la cultura flamenca e l'ha integrata in una identità plurale e aperta. Riflettere sul Flamenco implica contestualizzarne il senso profondo in relazione al territorio, alle radici tradizionali, ad una identità per così dire chiusa che, con il tempo, si è aperta ad una cultura più cosmopolita. I simboli della cultura gitana hanno accompagnato questa trasformazione sino al riconoscimento del suo valore come Patrimonio Culturale Immateriale dell'Umanità. Il salto qualitativo negli studi, l'incrocio di prospettive, ambiti scientifici e simbologie differenti hanno portato ad un mutamento radicale, passando la una

certa omogeneità centrata sulla purezza dell'arte flamenca ad una pluralità di combinazioni che l'hanno resa universale.

Sia la musica come la danza sono veicoli di emozioni che intrecciano gli slanci degli artisti con le interpretazioni degli spettatori, nella condivisione di sentimenti. Se un artista dona tutto sé stesso in ogni suo gesto, ogni movimento, questo fatto emoziona il pubblico, genera sentimenti di gioia, lo seduce nella confusione di simboli e sentimenti.

La conoscenza che l'esperienza estetica promuove è etopoietica perché è relinante (Morin, 2006). Ed è proprio la "relianza" (relazione ed alleanza o relazione solidale), a sfumare il tragico che sempre accompagna l'avventura umana nell'estetico ed è questa operazione di espressione, autoermeneusi e coscientizzazione che noi chiamiamo poetica educativa.

Riferimenti bibliografici

- Abajo, J. E. (2016). El éxito escolar de los gitanos, causa pendiente: introducir la cultura gitana en el currículo es lo prioritario. *I Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani, Revista trimestral de investigación gitana*, 95, 47-53.
- Apaolaza, J. M., Cabello, J. (1993). *La vida social en el Polígono de Cartuja y Almanjáyar*. Granada: Ayuntamiento de Granada.
- Atkinson, P. Hammersley, M (1998). Ethnography and Participant Observation. In. K. Denzin y Y. S. Lincoln. *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Ayuntamiento de Granada (1987). *Antropología urbana de los gitanos de Granada. Un estudio desde la antropología aplicada al trabajo social*. Granada : Sección de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Granada.
- Carrasco, S., Bereményi, B. Á. (2013). Gitans et école en Espagne. Entre progrès et régressions. *Revue Diversité*, 174, 186-194.
- Derrida, J. (1990). *La scrittura e la differenza*. Tr. it., Torino: Einaudi.
- Dominguez, M. (2015). Gitanofobia: viejo miedo de un racismo vigente. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (26), 65-77.
- Echeíta, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11, 2, 99-118.
- European Commission (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. The European Platform against Poverty and Social Exclusion: A European framework for social and territorial cohesion*. SEC (2010) 1564 final. Brussels: European Commission
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualad.
- Gadamer, H. G. (1986). *L'attualità del bello*. Trad. it. R. Dottori. Genova: Marietti.
- Gadamer, H. G. (1972). *Verità e metodo*. Trad. it. di G. Vattimo. Milano: Bompiani.
- Gamella, J. F. (2004). Exclusión social y diferencia étnica: el caso de los gitanos. *Tendencias en desigualdad y exclusión social*, 603-647.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Habal, S. (2014). La influencia del flamenco en la integración de los gitanos en la cultura española. *I Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani. Revista trimestral de investigación gitana*, 87, 47-58.
- Hegel, G. W. F. (1997). *Estetica*. A cura di N. Merker. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1968). L'origine dell'opera d'arte. In *Sentieri interrotti*. Tr. it. a cura di P. Chiodi. Firenze: La Nuova Italia.
- Hidalgo, C. (2016). Hermeneutica y Argumentacion: Aportes para la comprensión del dialogo intercultural. *Estudios de Filosofía*, 54, 107-130.
- Macías, F., Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o

- investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1, 1, 71-92.
- Morin, E. (2006). *L'etica*. Milano: Cortina.
- Ortiz de Villajos, C. G. (1994). *Gitanos de Granada (La Zambra)*. Granada: Editorial Andalucía.
- Pérez de la Fuente, O. (2008). Mujeres gitanas. De la exclusión a la esperanza. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 7, 109-146.
- Ricoeur, P. (1965). *Le conflit des interprétations. Essai d'Herménetique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Cortina.
- Righetti, M. (2007). *Organizzazione e progettazione formative*. Milano: Franco Angeli.
- Voyer, A., Trondman, M. (2017). Between theory and social reality: Ethnography and Interpretation an Social Knowledge: Introduction to the special issue. *Ethography*, 8, 1, 3-9.



Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige

Confronting cultural diversity: Cultural beliefs of teacher students in South Tyrol

Axinja Hachfeld

Università di Costanza • axinja.hachfeld@uni-konstanz.de

Annemarie Profanter

Libera Università di Bolzano • an.profanter@unibz.it

ABSTRACT

Cultural beliefs of teachers are a key component of their professional competence in times of rising cultural diversity in classrooms. Previous studies have postulated relations between teachers' cultural beliefs and their intended teaching behavior as well as with their own biography and prior experiences with inclusive education. In order to cultivate positive beliefs, teacher education programs need to take their students' preexisting cultural beliefs into account. The Teacher Cultural Beliefs Scale (TCBS) was developed in Germany to assess multicultural and egalitarian beliefs. The presented study replicates the factor structure of the TCBS in a sample of 929 teacher students from the culturally-diverse setting of Southern Tyrol, and adds the factor of assimilationist beliefs to it. This novelty – a culturally-diverse sample and a new subscale – contributes to the discussion in the Italian scientific community and enables international comparisons in the research on cultural beliefs.

Le credenze culturali degli/delle insegnanti rappresentano una variabile chiave nel mondo dell'insegnamento e della formazione, contraddistinto da una situazione di eterogeneità dovuta al fenomeno della migrazione. Gli studi in merito pubblicati finora associano nel contesto della formazione inclusiva le credenze culturali sia con il comportamento didattico sia con la biografia di apprendimento propria dell'insegnante. Per promuovere convinzioni positive nei/nelle studenti/esse di Scienze della Formazione, i loro docenti devono conoscerne a fondo le credenze. Negli ultimi anni in Germania è stata sviluppata una scala di rilevazione delle convinzioni culturali specifica per gli insegnanti (Teacher Cultural Beliefs Scale, TCBS); questa scala permette una rilevazione differenziata delle convinzioni di carattere multiculturale e egualitario. Il presente studio replica il modello fattoriale della TCBS e lo applica a un sondaggio campionario condotto in Alto Adige, aggiungendovi le credenze di carattere assimilativo. Così strutturato, lo studio permette quindi sia un confronto a livello internazionale sia di promuovere la discussione sullo strumento di rilevazione all'interno della comunità scientifica italiana.

KEYWORDS

Multiculturalism, Assimilation, Colorblindness, Cultural Beliefs, Teacher Education. Multiculturalismo, Assimilazione, Colorblindness, Credenze Culturali, Formazione degli Insegnanti.

1. Introduzione¹

Nell'Europa globalizzata è in continua crescita il numero di bambini con madrelingue e background socioculturali differenti (OECD, 2015). Dalla scuola dell'infanzia all'università multiculturalismo, plurilinguismo ed eterogeneità socioculturale sono elementi centrali che caratterizzano le differenti realtà educativo-formative (Göbel & Buchwald, 2017; Matzner, 2012). Di conseguenza è imprescindibile «riconoscere che la diversità legata alla migrazione è una risorsa fondamentale per strutturare il mondo dell'insegnamento e della formazione» (Yildiz, 2012, p. 153). Ciò vale in particolare per il contesto altoatesino, ovvero di una regione che per motivi sociopolitici presenta già di per sé un forte carattere multiculturale (Kofler & Profanter, 2006). Questo multiculturalismo si rispecchia anche nel sistema scolastico e nella formazione dei futuri insegnanti: l'ordinamento generale dell'intendenza scolastica dell'Alto Adige considera la trasmissione di competenze interculturali un obiettivo multidisciplinare (Deutsches Schulamt, 2011). Avvalendosi delle possibilità offerte dal regime di autonomia di cui gode il sistema educativo in Alto Adige, la Libera Università di Bolzano (FUB) propone un corso di laurea e un master trilingui in Scienze della Formazione primaria², caratterizzati dalla forte connessione con la prassi e da una preparazione approfondita in materia di eterogeneità e inclusione. Quest'ultima nasce dalla peculiare situazione linguistica e culturale della provincia autonoma, ed è espressamente rimarcata negli articoli 186-191 della legge 107/2015. A tutt'oggi non esistono indagini empiriche condotte per dimostrare in che misura queste premesse permettano a studenti e studentesse di acquisire una maggiore comprensione della diversità legata alla migrazione e di uscire dall'università con credenze positive in merito alla diversità culturale. Al centro di quest'articolo vi è l'analisi di uno strumento per la rilevazione delle credenze culturali nel contesto dell'Alto Adige, come primo passo per sondare la questione proposta.

1.1. Competenze professionali nel contesto del multiculturalismo

Per affrontare il multiculturalismo gli/le insegnanti devono sia possedere le opportune competenze professionali specifiche ed essere consapevoli della diversità legata alla migrazione sia avere un atteggiamento ponderato in merito al riconoscimento della pluralità delle concezioni e dei costumi di vita (Alemann-Ghionda, 2017; Lanfranchi, 2013). Si tratta di competenze che il personale insegnante deve sia possedere sia trasmettere agli/alle alunni/e: «L'obiettivo è arrivare a una [...] forma di consapevolezza che percepisca l'interculturalità [...] come

1 Il manoscritto e il risultato di un lavoro collettivo delle autrici, il cui specifico contributo e da riferirsi come segue:

Axinja Hachfeld (prima autrice): analisi statistica; introduzione: paragrafi 1.2 e 1.3; metodi: paragrafo 2.3; analisi e risultati: paragrafo: 3.

Annemarie Profanter: progettazione e coordinamento raccolta di dati; introduzione: paragrafi 1. e 1.1; metodi: paragrafi 2.1 e 2.2; riepilogo e discussione: paragrafo: 4.

2 Il corso di studi è diviso in tre sezioni – una tedesca, una italiana e una ladina – in funzione della lingua di insegnamento e rispecchia quindi l'offerta educativa trilingue della Provincia Autonoma dell'Alto Adige (cfr. art. 19 dello Statuto di Autonomia, che stabilisce il diritto all'insegnamento nella relativa madrelingua: tedesco, italiano o ladino).

arricchimento» (Deutsches Schulamt, 2011, p. 71). In questo contesto la “competenza interculturale” è spesso considerata come “una delle” competenze chiave del sistema educativo odierno, oltre ad essere un concetto di cui negli ultimi anni si è spesso abusato (Auernheimer, 2002). Nonostante venga usato frequentemente, manca una sua definizione unitaria (Bender-Szymanski, 2013); in questo senso Hinz-Rommel (1994) rimanda alle innumerevoli categorie impiegate per descrivere la competenza interculturale. In particolare nella letteratura specializzata in lingua inglese si ritrovano termini molto diversi, come conoscenza (*knowledge*), abilità (*abilities*), orientamento motivazionale (*motivation*), atteggiamenti (*attitudes*) e altri termini per definire aspetti della competenza, mischiati fra loro (Hinz-Rommel, 1994). Gültekin (Gültekin, 2006) sottolinea l'importanza in primo luogo dell'autoriflessione e poi delle cosiddette «teorie di senso comune» in merito alle differenze culturali per un «confronto professionale valido con la diversità sociale e culturale». L'ultimo fattore citato si può sintetizzare nel concetto di “credenze”. L'importanza delle credenze ai fini dell'atteggiamento didattico è ormai da tempo oggetto di dibattito (Pajares, 1992; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011), mentre negli ultimi anni ha assunto un'importanza sempre maggiore l'analisi delle credenze culturali del personale insegnante. Le credenze culturali si considerano in particolare per spiegare eventuali discrepanze fra sapere e prassi individuate nel personale insegnante (Yang & Montgomery, 2013).

1.2. Le credenze culturali e la loro rilevanza

Dalle prime inchieste qualitative sulle credenze culturali Bender-Szymanski (2000, 2002) e Edelmann (2006) hanno desunto differenti tipologie di convinzione applicabili al contesto tedesco e svizzero. Bender-Szymanski (2000) descrive due tipologie di convinzione riscontrate in studenti/esse di Scienze della Formazione, definite l'una “orientata alla sinergia” e l'altra “etnico-centrica”. Gli/Le studenti/esse di Scienze della Formazione con credenze “orientate alla sinergia” si confrontano attivamente con le diverse culture cui appartengono gli/le alunni/e, e desiderano apprendere da loro. Per contro, il gruppo “etnico-centrico” si rifà a valori e norme propri e pretende che alunni e alunne vi si adeguino (cfr. anche Bender-Szymanski, 2003). L'autrice riscontra inoltre un nesso fra le credenze “etnico-centrica” da un lato e l'attribuzione di deficit nell'ambito delle competenze interculturali di alunni/e con un background migratorio e di una carente capacità di socializzare dall'altro. Nello studio di Edelmann (2006) le risposte degli insegnanti si possono associare a sei tipologie di convinzione che riproducono un ampio spettro che va dal “tipo demarcativo-distanziante”, che non considera l'eterogeneità culturale importante né per il proprio comportamento né per le proprie lezioni, al “tipo orientato alla sinergia”, per il quale l'eterogeneità culturale assume una valenza particolare nell'ambito scolastico. Fra questi due estremi vi sono diverse sfaccettature differenziate fra loro per il grado di accettazione di culture diverse e per il peso dato nell'ambito didattico e nel contesto scolastico alla provenienza culturale degli alunni e delle alunne. Una conclusione importante cui giunge Edelmann (2006) è la constatazione che «il confronto con l'eterogeneità culturale non è considerato un elemento scontato della competenza pedagogica di tutti gli/le insegnanti» (Edelmann, 2006, p. 248). Date queste premesse, secondo l'autrice sono le «interpretazioni soggettive» e «l'interesse personale dell'insegnante verso la diversità [che] influiscono in misura determinate sul suo modo di affrontare la situazione di eterogeneità culturale della classe» (Edelmann, 2006, p. 243).

Dopo aver definito le diverse tipologie di convinzione con il metodo qualita-

tivo e partendo dalle teorie della ricerca psico-sociale sulle ideologie intergruppo (Hahn, Banchevsky, Park, & Judd, 2015), Hachfeld e colleghi hanno messo a punto uno strumento per la rilevazione delle credenze culturali, idoneo per la sua brevità ad essere impiegato in inchieste con campioni molto ampi. La scala di misura *Teacher Cultural Beliefs Scale* (TCBS) è stata validata in Germania (Hachfeld et al., 2011) e da allora impiegata in diversi studi (fra cui il *National Educational Panel Study* (NEPS) in Germania) e in differenti paesi (fra cui in Turchia, cfr. Kalemoglu Varol, Erbas, & Unlu, 2014).

Nella sua forma originaria la TCBS comprende come poli valutativi unicamente le credenze multiculturali e quelle egualitarie. Il comune denominatore delle due tipologie di convinzione è la valutazione positiva degli *outgroups*, mentre si differenziano nella definizione del grado di accettazione delle differenze culturali nel contesto pedagogico (Hachfeld et al., 2011). Il formato più ampio della scala TCBS sviluppato da Hachfeld e colleghi include anche le credenze di carattere assimilativo, non ancora validate (Hachfeld & Hahn, 2008b).

1.3. Interrogativo di ricerca

La scala TCBS è stata messa a punto per il contesto tedesco, facendo riferimento alla ricerca socio-psicologica condotta negli Stati Uniti. Pur essendo già stata impiegata in differenti paesi, si pone comunque la questione se sia possibile applicare in modo differenziato i due costrutti – le credenze multiculturali e quelle egualitarie – anche nell’ambito di una regione come l’Alto Adige che si distingue per un alto grado di multiculturalità e una forte focalizzazione sull’inclusione e la formazione interculturale. In questo senso la sua riproduzione con studenti/esse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria della facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano è particolarmente interessante per la peculiarità del sistema educativo trilingue della Provincia autonoma dell’Alto Adige. Qui si analizzano inoltre le credenze di carattere assimilativo, non considerate nella pubblicazione di Hachfeld et al. (2011). L’interrogativo di ricerca da cui parte lo studio è il seguente: È possibile, nel contesto dell’Alto Adige, rilevare in modo differenziato le credenze multiculturali, egualitarie e assimilative dei/delle futuri/e insegnanti delle scuole elementari (a) e delle scuole dell’infanzia (b)? L’indagine mira a provare la validità di uno strumento che permetta di analizzare sul lungo termine l’evoluzione delle credenze culturali degli studenti e delle studentesse nel corso dello studio.

2. Metodi

2.1. Raccolta dei dati

Questo studio-inchiesta si basa su un sondaggio locale che include tutti gli/le studenti/esse della sezione tedesca della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano condotto durante un periodo compreso fra il semestre estivo 2014 e il semestre estivo 2016. I diversi punti di rilevazione sono stati selezionati tenendo conto dell’obbligo di presenza, in modo da garantire una rilevazione esaustiva. I questionari consegnati agli studenti dovevano essere compilati al momento. Novecentoventinove studenti hanno partecipato almeno una volta.

2.2. Campione

Dei 929 studenti/esse inclusi nel sondaggio, 730 erano donne (78% ossia 93%_{valid}), 809 (87%) stavano studiando per conseguire il master, 109 (12%) frequentavano il corso di laurea magistrale e gli altri il corso di laurea triennale. Gli/Le studenti/esse appartenevano a diverse coorti di immatricolazione, rappresentando quindi l'intero spettro dei semestri di studio dal primo al decimo. L'età media dei/delle partecipanti era 23 anni (media anni di studio = 3,34 anni, scala da 19 a 64). Poco più della metà (56%) dopo gli studi desidera lavorare solo nelle scuole elementari, un quarto (24%) nelle scuole dell'infanzia, mentre il restante 20% considera di poter lavorare in entrambi gli ambiti d'insegnamento.

2.3. Strumenti

I questionari includevano domande sulle credenze multiculturali degli studenti e delle studentesse, sulla motivazione che li spinge ad avere un comportamento privo di pregiudizi, oltre a domande specifiche sui loro pregiudizi e sul loro atteggiamento verso l'acculturazione. Per valutare le risposte a tutti gli item è stata utilizzata una scala di 6 punti, da 1 (*completamente d'accordo*) a 6 (*in completo disaccordo*). Là dove necessario, le autrici hanno adattato gli item al contesto dell'Alto Adige. Gli indicatori d'affidabilità, le medie e le intercorrelazioni delle scale sono illustrati nella tabella 1. Alla fine del questionario i partecipanti dovevano rispondere a domande finalizzate alla rilevazione di dati socio-anagrafici e inerenti lo studio.

2.3.1. Credenze culturali

Per rilevare le credenze culturali la *Teacher Cultural Beliefs Scale* (TCBS; Hachfeld et al., 2011) è stata adattata al contesto dell'Alto Adige, identificando due diverse tipologie di credenze positive: credenze multiculturali (cinque item³; ad es. «In classe è importante essere sensibili alla diversità fra le culture») e credenze egualitarie (quattro item; ad es. «In classe è importante che gli studenti che hanno origini diverse riconoscano le similitudini che esistono fra loro»). Sia le credenze multiculturali che quelle egualitarie includono di principio atteggiamenti positivi verso l'eterogeneità culturale, che si differenziano fra loro in funzione del grado in cui gli interessati ritengono che si debbano rimarcare le differenze o ci si debba concentrare sulle similitudini. Essendo uno degli obiettivi dello studio la possibilità di sviluppare credenze positive e ridurre quelle negative, oltre agli item relativi al multiculturalismo e egualitarismo erano previsti anche item finalizzati a misurare credenze di carattere assimilativo⁴ (Hachfeld & Hahn, 2008b). Gli/Le studenti/esse che dopo gli studi intendono lavorare esclusivamente o prioritariamente nelle scuole dell'infanzia hanno risposto a un blocco di domande adattato all'ambito della prima infanzia. Nel caso delle credenze egualitarie e multiculturali, la formulazione degli item era equivalente, mentre nel caso delle

- 3 Dei due item riguardanti i colloqui con i genitori degli alunni, originariamente previsti, ne fu scelto uno solo.
- 4 Gli item posso essere richiesti all'autrice di riferimento.

credenze assimilative gli item sono stati scelti in funzione del tipo di scuola, ossia per la scuola elementare (ad es.: l'adattamento alla cultura dell'Alto Adige visto come vantaggio per il futuro posizionamento sul mercato del lavoro) e per la scuola dell'infanzia (ad es. la convinzione che i valori tradizionali della famiglia sono un ostacolo per i bambini).

2.3.2. Motivazione per un comportamento privo di pregiudizi

Per valutare la motivazione dei partecipanti a controllare i comportamenti dettati da pregiudizi («in pubblico è bene non dire nulla di negativo sulle minoranze») si sono utilizzati cinque item della subscale relativa al controllo del comportamento tratti dalla versione tedesca dello studio *Motivation to Control Prejudiced Reactions scale* (Banse & Gawronski, 2003). Un maggior punteggio riflette un grado di autocontrollo maggiore e una motivazione più forte a controllare comportamenti dettati da pregiudizi.

2.3.3. Pregiudizi

Cinque item miravano a misurare stereotipi negativi sulla cui base i/le partecipanti valutano il grado di motivazione di alunni/e immigrati per quel che concerne il loro impegno attivo nell'attività scolastica (ad es.: «gli alunni immigrati sono meno interessati ai temi riguardanti la scuola»).

Per valutare i pregiudizi dei/delle partecipanti verso gli stranieri che vivono in Alto Adige ci si è serviti di quattro affermazioni derivanti da pregiudizi tratte dal *General Social Survey* per la Germania (Ganter, 2001) e adattate: maggiore è il punteggio ottenuto maggiore è il grado di pregiudizio nei confronti degli stranieri («Sarebbe bene che gli/le stranieri/e che vivono in Alto Adige adattassero il loro stile di vita a quello degli Altoatesini»).

2.3.4. Atteggiamento verso l'acculturazione

Per valutare le opinioni relative all'integrazione culturale sono stati utilizzati dieci item della subscale relativa all'integrazione e all'assimilazione (reverse-recoded) tratta dalla *Acculturation scale* tedesca (van Dick, Wagner, Adams, & Petzel, 1997): un maggior punteggio riflette un'opinione più favorevole (per l'integrazione: «una società che include un gran numero di gruppi culturali ed etnici è più capace di risolvere problemi sociali») o più sfavorevole (per l'assimilazione: «Sarebbe bene che gli/le immigrati/e mettessero il prima possibile in secondo piano la loro cultura»).

2.3.5. Tendenza all'avvicinamento e all'allontanamento

Per rilevare l'avvicinamento e l'allontanamento in relazione al comportamento pedagogico sono stati utilizzati quattro item per ciascuno (Hachfeld & Hahn, 2008a). Quando si tratta di routine professionale i/le partecipanti con un comportamento maggiormente centrato sul sostegno e lo stimolo, cercano di cogliere le occasioni che si presentano per entrare in relazione con i bambini e ascoltarli («Ritengo che nel mio lavoro sia importante ascoltare i bambini» oppure «Nel mio lavoro colgo

le occasioni che mi si presentano»), mentre i partecipanti con un comportamento maggiormente centrato sulla prevenzione stanno più attenti a non incorrere in errori («Come insegnante delle elementari/maestra/o della scuola dell'infanzia mi comporto in modo da evitare che si possa parlare male di me»).

	Scuola elementare				Scuola dell'infanzia			
	MK	EG	AS		MK	EG	AS	
#	4	5	3	#	5	4	6	
α	.79	.76	.65		.83	.81	.76	
M (SD)	4.80 (.80)	4.87 (.80)	4.32 (.95)	M (SD)	5.06 (.75)	5.24 (.70)	4.40 (.95)	
	#	α	M (SD)		α	M (SD)	Correlazioni	
			Correlazioni					
Pregiudizi								
M CPR	7	.80	4.69 (.86)	.36**	.83	4.72 (.85)	.40**	.39**
Motivazione	5	.88	1.94 (.89)	-.56**	.89	1.82 (.88)	-.24**	-.28**
GGSS	4	.75	2.35 (.91)	-.42**	.71	2.33 (.77)	-.39**	-.24**
Acculturazione								
Integrazione	4	.61	3.79 (.79)	.47**	.61	3.87 (.75)	.46**	.40**
Assimilazione	6	.78	3.06 (.90)	-.32*	.79	3.02 (.87)	.40**	.39**
Orientamento motivazionale								
Autoefficacia ¹	6	.89	4.38 (.82)	.29**	.91	4.49 (.86)	.41**	.30**
Entusiasmo ¹	3	.93	4.52 (1.12)	.51**	.93	4.66 (1.07)	.58**	.38**
Promuovere	4	.70	5.52 (.50)	.31**	.77	5.55 (.52)	.41**	.39**
Prevenire	4	.75	4.24 (1.01)	.07	.72	4.32 (.97)	.08	.10

Nota: # = Numero degli item, = Cronbachs Alpha, EG = Credenze egualitarie, MK = Credenze multiculturali, AS = Credenze assimilative, MCPR = Motivazione a controllare reazioni dettate da pregiudizi (subsca per il controllo comportamentale), Motivazione = Pregiudizio riguardante la motivazione verso lo studio degli studenti, GGSS = versione adattata del German General Social Survey, Integrazione/Assimilazione: subscale relative alla scala degli atteggiamenti, ¹per l'insegnamento in classi con bambini con un background migratorio; * = $p < .05$, ** = $p < .001$.

Tabella 1. Risultati descrittivi e affidabilità delle scale impiegate separatamente per i campioni della scuola elementare e della scuola dell'infanzia. Correlazioni fra le credenze e le scale di validazione

3. Analisi e risultati

3.1. Modello di misurazione TCBS

Abbiamo condotto un'analisi fattoriale confermativa (CFA) utilizzando il software Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2006) per valutare se era possibile individuare la struttura a tre fattori del multiculturalismo e dell'egualitarismo ipotizzata. La valutazione dei parametri è avvenuta utilizzando la funzione di adattamento di massima verosimiglianza (FIML), mentre l'adattamento del modello è stato valutato in base ai criteri suggeriti da Hu e Bentler (1999). Vi è un crescente consenso sul fatto che in questo senso siano preferibili l'imputazione dei dati mancanti e gli approcci di massima verosimiglianza piuttosto che la cancellazione a coppie o a liste (Schafer & Graham, 2002). Nella presente analisi ci siamo affidate alla procedura FIML (*full-information-maximum-likelihood*) implementata nel software Mplus (Graham & Hoffer, 2000). Le analisi sono state condotte valutando separatamente i/le partecipanti che dopo gli studi preferivano insegnare nelle scuole elementari e quelli/e che preferivano le scuole dell'infanzia, dato che i due sottocampioni avevano risposto a blocchi di domande diversi.

3.2. Risultati ottenuti dall'interrogazione del campione per la scuola elementare (n = 611)

Gli indici descrittivi di adattamento del test CFA dell'ipotizzato modello a tre fattori indicavano un adattamento soddisfacente: $\chi^2(51) = 257,402$, CFI = .904, TLI = .875, RMSEA = 0,057, SRMR = 0,057. Si è anche valutato un modello a due fattori (credenze egualitarie e multiculturali contro credenze assimilative): $\chi^2(53) = 341,922$, CFI = .865, TLI = .832, RMSEA = .099, SRMR = .065, confrontandolo con il modello a tre fattori. I risultati hanno confermato che il modello a tre fattori fornisce un adattamento ai dati migliore rispetto a quello a due fattori: $\chi^2(2) = 84,52$, $p < .001$, mentre, a sua volta, l'adattamento dei dati con il modello a due fattori è risultato migliore rispetto a quello a un fattore: $\chi^2(54) = 527,423$, CFI = .779, TLI = .730, RMSEA = .126, SRMR = .085; $\chi^2(1) = 185,501$, $p < .001$. Tutti i pesi fattoriali sono risultati statisticamente significativi e superiori a .50. La correlazione latente fra le credenze multiculturali e quelle egualitarie pari a $r = .85$ è risultata decisamente più alta rispetto a quella individuata nei campioni valutati da Hachfeld et al. (2011; correlazione latente pari a $r = .54$ ed $r = .63$). Il risultato ottenuto per la correlazione positiva fra multiculturalismo e assimilazione non ha confermato le aspettative ($r = .16$, $p < .01$), ma, in conformità alla teoria, si è rivelato minore rispetto alla correlazione fra egualitarismo e assimilazione ($r = .40$, $p < .001$), fatto questo che potrebbe tuttavia indicare che gli item non riproducevano in maniera ottimale il costrutto dell'assimilazione. L'affidabilità delle subscale, con un valore pari ad $< .76$ si attesta invece in un buon range (cfr. tabella 1).

3.3. Risultati ottenuti dall'interrogazione del campione per la scuola dell'infanzia (N = 264)

Gli indici descrittivi di adattamento del CFA per provare il modello a tre fattori ipotizzato indicavano un buon adattamento: $\chi^2(62) = 126,844$, CFI = .942, TLI = .927, RMSEA = .068, SRMR = .055. Si è anche valutato un modello a due fattori (credenze egualitarie e multiculturali contro credenze assimilative): $\chi^2(64) = 202,124$, CFI = .877, TLI = .850, RMSEA = .097, SRMR = .066, confrontandolo con il modello a tre fattori. I risultati hanno confermato che il modello a tre fattori fornisce un adat-

tamento migliore ai dati rispetto a quello a due fattori: $2(2) = 75.28$, $p < .001$, mentre, a sua volta, l'adattamento dei dati con il modello a due fattori è risultato migliore rispetto a quello a un fattore: $2(65) = 416.329$, $CFI = .686$, $TLI = .623$, $RMSEA = .154$, $SRMR = .120$; $2(1) = 214.21$, $p < .001$. Tutti i pesi fattoriali si sono rivelati essere statisticamente significativi e superiori a .55. La correlazione latente fra le credenze di carattere multiculturale e quelle egualitarie, $r = .76$, è risultata inferiore a quella del campione della scuola elementare, ma comunque superiore rispetto a quella individuata nei campioni valutati da Hachfeld et al. (2011). Come ipotizzato la correlazione fra multiculturalismo e assimilazione è risultata negativa ($r = -.33$, $p < .001$) e inferiore rispetto a quella fra egualitarismo e assimilazione ($r = -.10$, ns). L'affidabilità delle subscale, con un valore pari ad $< .65$, è risultata soddisfacente (cfr. tabella 1).

3.4. Correlazioni fra i campioni per la scuola elementare e quelli per la scuola dell'infanzia (n = 58)

Un sottocampione di 58 partecipanti, che aveva affermato di volersi qualificare sia per insegnare nelle scuole elementari che nelle scuole dell'infanzia, ha risposto sia agli item per la rilevazione delle credenze di carattere multiculturale ed egualitario per l'ambito della scuola elementare che a quelli per la scuola dell'infanzia. Le correlazioni fra gli item di contenuto identico (n=8) sono risultate significativamente positive con valori compresi fra .38 («Per i bambini è importante apprendere che in altre culture possono valere altri sistemi di valori») e .88 («Nel corso dello studio dovrebbero essere previsti seminari dove s'insegna come affrontare la diversità culturale»).

3.5. Relazione con pregiudizi e atteggiamenti verso l'acculturazione

Per validare il costrutto (cfr. Hachfeld et al., 2011), il calcolo per le correlazioni fra le tre credenze è stato fatto mettendole in relazione con i pregiudizi direttamente indicati da/dalle partecipanti, con l'atteggiamento nei confronti dell'acculturazione e con l'orientamento motivazionale. Tutte le relazioni sono risultate conformi alla teoria (vedi tabella 1). Al contrario dei/delle partecipanti che mostravano un forte consenso verso le credenze assimilative, i/le partecipanti che mostravano un forte consenso verso credenze di carattere multiculturale hanno affermato più spesso di voler mantenere un comportamento privo di pregiudizi, approvando in minor misura pregiudizi e atteggiamenti di acculturazione assimilativi e in maggior misura quelli integrativi. Le relazioni con le credenze egualitarie sono risultate in generale meno marcate che nel caso delle credenze di carattere multiculturale.

4. Riepilogo e discussione

In definitiva si è potuto replicare in Alto Adige il modello fattoriale della *Teacher Cultural Beliefs Scale* sia con i campioni per la scuola elementare sia con quelli per la scuola dell'infanzia. Per rilevare le credenze di carattere multiculturale e quelle egualitarie nel presente studio sono state testate, oltre alle subscale originarie previste dal metodo TCBS, anche due subscale per la rilevazione delle credenze assimilative. In entrambi i campioni è stato possibile differenziare empiri-

camente i tre fattori credenze “multiculturali”, “egualitarie” e “assimilative”. L’elevata correlazione positiva, contrastante con la teoria, rilevata fra credenze di carattere multiculturale e credenze assimilative nel campione di partecipanti interessati a insegnare nelle scuole elementari indica tuttavia che l’operazionalizzazione del costrutto per questo campione non è stata eseguita in modo opportuno, contrariamente a quanto avvenuto per il campione di partecipanti che intendeva insegnare nelle scuole dell’infanzia, dove il modello relazionale è risultato conforme alla teoria. Gli item utilizzati in questo caso erano stati già impiegati in altri studi (fra cui nel *National Educational Panel Study* (NEPS) e, in Germania, nella valutazione del programma federale “*Schwerpunktkitas: Sprache & Integration*”, incentrato sulle scuole dell’infanzia che promuovono in modo particolare la lingua e l’integrazione). I risultati suggeriscono che gli studenti/le studentesse si differenzino fra loro in funzione della preferenza per il contesto della scuola elementare o per quello della scuola dell’infanzia con i loro diversi incarichi educativo-formativi. Le correlazioni, in alcuni casi solo moderate, fra item identici indicano che gli studenti/le studentesse di Scienze della Formazione possiedono credenze differenti per i due diversi scenari pedagogici scuola elementare e scuola dell’infanzia. Da cosa dipenda dovrebbe essere oggetto di altri studi. L’obiettivo del lavoro qui illustrato era verificare uno strumento con il quale analizzare sul lungo termine l’evoluzione delle credenze culturali degli studenti e delle studentesse nel corso degli studi. Infatti, per promuovere credenze positive, è bene che i/le docenti di Scienze della Formazione conoscano le credenze che gli studenti/le studentesse hanno al momento di iniziare gli studi (cfr. Yang & Montgomery, 2013). I risultati dimostrano che il metodo TCBS può essere applicato con fini di ricerca anche nel contesto dell’Alto Adige e che il modello a tre fattori è affidabile, tenendo conto che per rilevare le credenze assimilative è consigliabile impiegare gli item utilizzati con il campione per la scuola dell’infanzia. Ora si tratta di verificare in successive fasi di studio quali sono le esperienze e le materie d’insegnamento in grado di dare impulso a credenze positive e competenze interculturali.

4.1. Prospettive per il corso di laurea in Scienze della Formazione in Alto Adige

Il nostro studio contribuisce al dibattito sul tema della formazione professionale e della qualificazione professionale per i futuri insegnanti, dibattito in corso anche in Alto Adige non da ultimo dovuto anche alle varie riforme di cui è stato oggetto il corso di studi negli ultimi dieci anni. Punto di partenza della discussione è la domanda: come deve essere la formazione degli/delle insegnanti per metterli in condizioni di insegnare in contesti di eterogeneità culturale? (Hollins & Guzman, 2005; OECD, 2010). Diversi studi hanno permesso di dimostrare che le credenze culturali degli insegnanti sono legate al loro (presunto) comportamento didattico (Gebauer & McElvany, 2017; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015; Makarova & Herzog, 2013). Gli insegnanti con credenze multiculturali sembrano, infatti, essere più propensi ad adattare le proprie lezioni a una classe eterogenea (Hachfeld et al., 2015). Un nuovo studio ha inoltre dimostrato che le credenze degli insegnanti non influiscono solo sul loro comportamento didattico, così come definito da loro stessi/e, ma anche sulla misura in cui essi assimilano e impiegano i contenuti sulla formazione inclusiva offerti nel quadro dei corsi di perfezionamento professionale (Aragón, Dovidio, & Graham, 2017). Con l’aiuto del modello di analisi multivariata (*path analysis*) gli autori illustrano il percorso che va dalla trasmissione (“*exposure*”) di pratiche didattiche inclusive alla loro im-

plementazione autonoma (“*implementation*”) passando per le fasi del convincimento (“*persuasion*”), dell’identificazione (“*identification*”) e della decisione di metterle in pratica (“*commitment*”). Gli insegnanti con credenze egualitarie hanno dimostrato di essere significativamente meno convinti della positività e utilità delle pratiche didattiche inclusive, mentre si è dimostrato che possedere credenze di carattere multiculturale influisce in modo positivo sulle fasi del convincimento, dell’identificazione e della decisione di implementare tali pratiche. In questo contesto le credenze culturali vanno quindi intese non solo come prodotto della formazione degli insegnanti, ma anche come fattore di mediazione, come lente di cui gli studenti si servono per interpretare i contenuti con cui si confrontano nel corso degli studi. Di conseguenza è opportuno che i/le docenti delle facoltà di Scienze della Formazione conoscano le credenze culturali dei loro studenti. Il presente lavoro rappresenta un primo passo verso l’elaborazione di uno studio sulla formazione degli studenti di Scienze della Formazione in Alto Adige, una regione che si distingue per la sua diversità culturale e linguistica.

I risultati della ricerca permettono di avviare e realizzare in futuro i processi per favorire la vicinanza e l’integrazione facendo affidamento su strumenti migliori di quelli finora disponibili. I dati ottenuti dalle indagini possono infatti dimostrare sia ai futuri insegnanti sia a quelli già in servizio, così come all’intera società, quali opinioni prevalgono in merito al delicato tema della “nuova” interculturalità, e possibilmente contribuire a promuovere un processo di auto-riflessione. Si potrà dimostrare come le condizioni – ad esempio l’ancoraggio degli elementi interculturali nella formazione universitaria – possano influire sulla percezione e l’atteggiamento degli insegnanti. Infine, i risultati potranno dimostrare se gli elementi interculturali sono parte integrante della formazione universitaria degli insegnanti in Alto Adige e se l’università prepara i futuri insegnanti in maniera opportuna perché siano in grado di relazionarsi adeguatamente con persone di cultura, lingua e religione diverse.

Riferimenti bibliografici

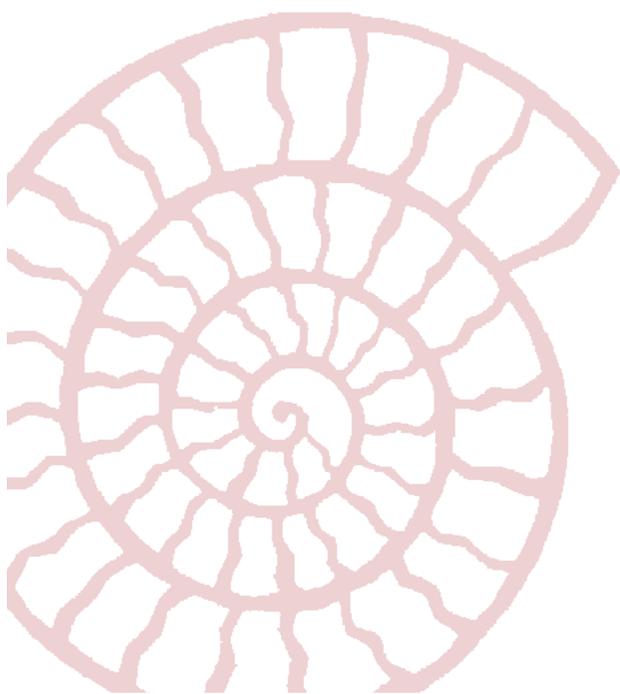
- Allemann- Ghionda, C. (2017). Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 35(1), 139-151.
- Aragón, O. R., Dovidio, J. F., & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201-215. doi:10.1037/dhe0000026
- Auernheimer, G. (Ed.) (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Banse, R., & Gawronski, B. (2003). Die Skala Motivation zu vorurteilsfreiem Verhalten: Psychometrische Eigenschaften und Validität [The scale motivation to act without prejudice: Psychometric properties and validity]. *Diagnostica*, 49(1), 4-13. doi:10.1026//0012-1924.49.1.4
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers’ strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 229-250. doi:10.1080/02619760120049120
- Bender-Szymanski, D. (2002). Kulturkonflikte in der Schule: Die Bewältigungs- und Rechtfertigungsstrategien von Lehrern. In L. H. Eckensberger, B. Tröger, & H. Zayer (Eds.), *Erinnerungen-Perspektiven. 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (pp. 118-134). Frankfurt am Main: DIPF.
- Bender-Szymanski, D. (2003, 16.7.2003). *Zur Gleichbehandlung gehört auch, Ungleiches ungleich zu behandeln. Wie geht Schule mit sprachlich-kultureller Heterogenität um?* Paper presented at the Xenos – Verständnis der Kulturen.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Komeptenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus

- der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (pp. 201-227). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches Schulamt. (2011). *Rahmenrichtlinie für die Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol*. Bozen: Deutsches Schulamt.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51. Beiheft), 235-249.
- Ganter, S. (2001). Zu subtil? Eine empirische Überprüfung neuerer Indikatoren zur Analyse interethnischer Beziehungen [Too subtle? An empirical test of new indicators for the analysis of inter-ethnic relations]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(1), 111-135. doi:10.1007/s11577-001-0006-5
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). Empirische Arbeit: Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten. 2017, 18. doi:10.2378/peu2017.art11d
- Göbel, K., & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Graham, J. W., & Hoffer, S. M. (2000). Multiple imputation in multivariate research. In T. D. Little, K. U. Schnabel, & J. Baumert (Eds.), *Modelling longitudinal and multilevel data: Practical issues, applied approaches, and specific examples* (pp. 201 – 218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gültekin, N. (2006). Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In R. Leiprecht & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (pp. 367-386). Schwalbach/Ts: WOHENSCHAU Verlag.
- Hachfeld, A., & Hahn, A. (2008a). *Items zur Erfassung des Annäherungs- und Vermeidungsfokus von Lehrkräften. Arbeitspapier*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Hachfeld, A., & Hahn, A. (2008b). *Skalen/Items zur Erfassung von multikulturellen, egalitären und assimilativen Überzeugungen von Lehrkräften. Arbeitspapier*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996. doi:10.1016/j.tate.2011.04.006
- Hahn, A., Banchevsky, S., Park, B., & Judd, C. M. (2015). Measuring Intergroup Ideologies: Positive and Negative Aspects of Emphasizing Versus Looking Beyond Group Differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*. doi:10.1177/0146167215607351
- Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz: ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hollins, E., & Guzman, M. T. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477-548). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structured Equation Modeling* 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Kalemoglu Varol, Y., Erbas, M. K., & Unlu, H. (2014). Investigation of cultural beliefs of physical education teacher candidates with faculty of education. *Turkish Journal of Sports and Exercise*, 16(1), 80-86. doi:10.15314/TJSE.201416167
- Kofler, D., & Profanter, A. (2006). Crescere plurilingue-II sistema scolastico italiano dell'Alto Adige/Südtirol. In W. Wiater & G. Videsott (Eds.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas-School Systems in Multilingual Regions of Europe* (pp. 185-203). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (pp. 231-261). Wiesbaden: Springer VS.

- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256-269. doi:10.2304/eerj.2013.12.2.256
- Matzner, M. (2012). *Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2006). *Mplus: The comprehensive modeling program for applied researchers. User's guide* (4th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- OECD. (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Retrieved from Paris: OECD.
- OECD. (2015). *Immigrant Students at School*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177. doi:10.1037/1082-989X.7.2.147
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben [Attitudes toward acculturation: First evaluation of an acculturation scale on six German samples]. *Gruppendynamik*, 28(1), 83-92.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften (Kap. 11). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. M. Kunter, J. Baumert, W. Blum et al. Münster, Waxmann: 235-257.
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A Q study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 27-37. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.003
- Yildiz, E. (2012). Von der schulischen Selektion zu einer diversitätsbewussten Bildung. In K. Fereidooni (Ed.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (pp. 153-160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nota delle autrici

Il progetto di ricerca è stato finanziato dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.





Difficoltà di apprendimento: il ruolo dell'attività motoria finalizzata

Learning difficulties: the role of oriented physical activity

Daniele Lodi

Centro Studi ITARD, Ancona; Istituto per la Ricerca Accademica Sociale ed Educativa, Rovigo;
ASD "Motor Studio 3 Ricerca-Formazione-Intervento", Ferrara • lodi.daniele@ictrecenta.gov.it

Giovanni Seghi

International Experiential Dynamic Therapy Association; Società Psicoterapia Analitica Integrata
giovanni.seghi.804@psypec.it

Massimo Barbieri

Centro Studi di Terapia Familiare e Relazionale, Roma
massimobarbieri@inwind.it

Nicola Lovecchio

Dipartimento di Scienze Biomediche per la Salute, Università degli Studi di Milano, Milano
nicola.lovecchio@unimi.it

ABSTRACT

A set of motor and sequential skills must be automatized in order to carry out the task of learning. Indeed, the learning process requires the visual search of number/letter shapes, the analysis of left-to-right sequences, memorization of letters shape tracing and eye muscle coordination in reading and writing. The low efficiency of some of the key functions within motor scheme, such as lateralization and eye-hand coordination, negatively affects the organization of reading-writing and calculation processes. The aim of our study was the assessment of improvements within reading/writing/ calculation outcomes, in LSD children after a specific motor sequence training. In particular, skill coordination performance led all children to an important improvements during specific trials about the scholastic practice. Specific and ad-personam sequence of exercise could be an elective teaching methodology to over-stimulate the neuro-motor viability.

La forma di numeri e lettere, la loro successione da sinistra a destra che struttura parole e frasi, la memorizzazione del tracciato dei diversi caratteri, la coordinazione della muscolatura oculare utilizzata negli atti dello scrivere e del leggere sono tutti elementi di qualità motoria e sequenziale che l'individuo deve automatizzare per affrontare il compito di apprendere. La scarsa efficienza di alcune delle funzioni chiave della motricità, come la lateralizzazione e la coordinazione oculo manuale, incide pesantemente nell'organizzazione delle procedure della letto-scrittura e del calcolo. Il nostro studio si pone lo scopo di esemplificare come l'abilitazione coordinativa possa attenuare significativamente i DSA attraverso interventi di motricità finalizzata. Il movimento umano inteso come "atto in funzione di uno scopo" e proposto con una didattica protetta e di gruppo si è dimostrata essere in grado di ripristinare una viabilità neuro motoria più funzionale a raggiungere il successo nelle pratiche scolastiche.

KEYWORDS

Dyspraxia, Dis-lateralization, Motor-Learning interaction, Neuro-motor process.
Disprassia, Dis-lateralità, Apprendimento motorio, Processi neuromotori.

* Daniele Lodi: definizione concettuale, realizzazione della sperimentazione e sistematizzazione dati; Giovanni Seghi: scelta dei test, ricerca bibliografica; Massimo Barbieri: contributo alla definizione concettuale, ricerca del campione, modulazione dei singoli interventi; Nicola Lovecchio: definizione concettuale, analisi dei risultati e stesura del testo.

1. Introduzione

Le carenze prassiche, purtroppo sempre più spesso riscontrate nella popolazione studentesca della scuola primaria, sono sempre accompagnate da bassi livelli di padronanza a livello della lateralizzazione, di gestione dell'equilibrio e della generica coordinazione oculo-manuale (Crispiani, 2011). Questa affermazione seppur forte nel contenuto e da anni confermata in consessi scientifici (Consensus Conference, 2011) vuole cercare di porre l'accento sulle connessioni tra motricità e i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). Infatti, nella diagnosi funzionale dei DSA, l'approfondimento valutativo del disturbo si amplia ad altre abilità fondamentali o complementari: percettive, prassiche, visuo-motorie, attentive e mnestiche (Consensus Conference 2011).

Questi segni, definiti precoci (Njiokiktjien & Chiarenza, 2008), in età prescolare sono indicatori, soprattutto in presenza di un'anamnesi familiare positiva, di possibile insorgenza di DSA che a volte, poi, si presenteranno con co-morbilità sia fra le diverse forme di DSA sia con altre condizioni quali i disturbi del comportamento (umore e ansia) e/o ADHD.

1.1. Approccio teoretico al problema

La motricità è legata a funzioni superiori anche se questo non sempre viene riconosciuto come reale via biunivoca del sistema nervoso centrale. Per esempio il Trattamento Balance-Model (Lorusso Lorusso, Parini, Bakker 2010) conferma che la capacità di leggere (outcome) deriva dall'equilibrio di competenze tra emisfero destro e sinistro (livello centrale) e che il suo apprendimento avvenga in relazione allo sviluppo di alcuni schemi motori (livello periferico) che costituiscono la motricità grossolana (camminare a carponi, sviluppo della lateralità di una mano; Tresoldi & Vio, 2003). Altri studiosi, inoltre, riportano che interventi di 'motricità finalizzata' (livello periferico) possano creare una miglior circolazione di informazioni a livello neuronale su interconnessioni sia corticali sia sottocorticali (livello centrale; Spezzi, 2017). Quindi, è facile applicare altre analogie per cui uno squilibrio tra le attività dei due emisferi (livello centrale) sarebbe la causa di dislessia (outcomes a livello periferico o della funzione).

Infatti, a seguito di questa teoria sono state individuate 3 tipologie di dislessia:

- percettiva (emisfero sinistro meno attivo): la lettura risulta corretta ma lenta;
- dislessia linguistica (emisfero destro meno attivo) la lettura è scorretta ma rapida;
- dislessia mista (emisferi non completamente attivi): la lettura risulta sia scorretta sia lenta.

In base a queste convinzioni si può quindi affermare che il livello di organizzazione neuronale sia nello stesso tempo stimolo per il movimento accurato e recettore di informazioni provenienti dall'esterno che di volta in volta lo arricchiscono di feedback per perfezionare i suoi schemi (corporeo/motorio e di correzione): le azioni motorie sono quindi considerate essenziali negli approcci di miglioramento di DSA (figura 1). Infatti, le azioni coordinate coinvolgono oltre una decina di funzioni, molte delle quali attivano proprio le abilità che sono pre-requisito ai processi di letto-scrittura e di svolgimento delle operazioni matematiche, attivando diversi distretti cerebrali che a loro volta inducono la nascita di nuove connessioni neurali.

A conferma di quanto precedentemente affermato si possono enucleare diverse analogie tra competenza linguistica e competenza motoria (Lodi, Barbieri, Seghi, & Buiani 2014) che infatti realizzano diverse sinergie (parlando si muove il corpo, leggendo si usa la coordinazione visuo-motoria mentre muovendosi si evocano un linguaggio non verbale e significati):

- sequenzialità temporale
- raggiungimento di un fine
- uso di un 'vocabolario'
- intervento dell'area di Broca
- incremento indotto dall'osservazione e dalla pratica
- incremento di autonomia/sicurezza di azione nell'ambiente
- incremento dell'autostima
- sinergia di diversi distretti cerebrali con ampi flussi sinaptici

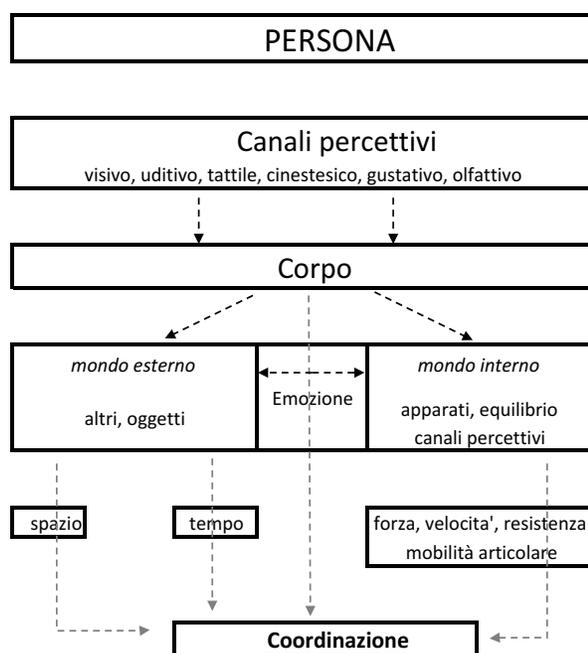


Figura 1: Interazioni tra percezione e azione nell'uomo.
Modificato: Mantovani & Albanesi, 1997

Possiamo quindi dire che muoversi è progettare un'azione sotto forma di una organizzazione sequenziale finalizzata per cui appare plausibile che funzioni procedurali affini possano migliorare la capacità di affrontare compiti linguistici o matematici in quanto situate in aree cerebrali deputate al medesimo scopo: come l'area di Broca meglio definita come l'area del mettere in ordine (Craigheo, 2014). Infatti, pensare o osservare un movimento significa strutturare il pensiero procedurale delle azioni necessarie a raggiungere uno scopo. Ogni movimento; dal tirare una cerniera, all'estrarre una bottiglia dal frigorifero prevede che una specifica procedura

contragga e decontragga nell'esatta sequenza fasci muscolari in funzione della finalità da perseguire utilizzando un asse motorio-concettuale che prevede la padronanza del sé corporeo e dell'orientamento temporale. Non è quindi un caso che i neuroni specchio abbiano la loro collocazione prevalente sull'area del linguaggio e che si attivino quando si pensa ad un movimento o lo si vede fare da altri.

2. Scopo

Il presente lavoro ha avuto come scopo la verifica dell'ipotesi secondo cui le difficoltà di apprendimento siano intrinsecamente legate alla disorganizzazione prassico-motoria. Infatti, la verifica della contemporanea presenza di piccole o importanti disarmonie di movimento e DSA può essere la testimonianza *evidenze practice* che il corpo del bambino viene governato da un schema corporeo e motorio (Crispiani, 2011) da resettare. Da ciò si potrebbe evincere che ricostruendo queste trame sia possibile impostare efficaci (e precoci) forme di abilitazione personalizzata.

2.1. Soggetti

Sono stati liberamente reclutati 12 studenti (8-13 anni) con diagnosi di DSA. Dopo colloquio individuale con i genitori dei minori, è stato ottenuto consenso informato per coinvolgere i ragazzi nella sperimentazione. Nessuna procedura prevedeva forme invasive di analisi ed è stata lasciata libertà ad ognuno di interrompere il percorso in ogni momento.

2.2. Strumenti

Sono stati somministrati alcuni test (si veda allegato A) per identificare il profilo motorio (*outcome* dello schema corporeo e motorio) di ciascun partecipante relativamente alle abilità oculo-manuali, alla coordinazione ritmica con saltelli, alle traslocazioni, ai lanci, all'equilibrio e alla lateralizzazione manuale, oculare e podalica.

Tre test per la misurazione della discalculia (Biancardi & Nicoletti, 2004), della dislessia/disortografia/lettura (Sartori, Job, & Tressoldi 1995; Cornoldi & Colpo, 1998) e dei disturbi ortografici (Angelelli et al., 2008) sono stati somministrati. In particolare la tabella 1 riporta gli items che effettivamente sono stati presi in considerazione per ogni singolo test.

Nel contempo, una tabella di esercitazione motoria è stata predisposta per agevolare l'attività domestica dei ragazzi e registrare gli eventuali progressi ottenuti nel tempo (si veda allegato B).

2.3. Procedura

Dopo colloquio e relativo consenso informato dei genitori, 12 alunni sono stati monitorati con i test, precedentemente descritti, per il livello motorio e per l'individuazione dei DSA. Successivamente, i ragazzi hanno frequentato un ciclo di 20 sedute (90 minuti cad.) di attività fisico-sportiva condotta da un esperto dell'apprendimento motorio secondo i criteri cardini già enunciati nel paragrafo "approccio teorico al problema". Inoltre, tutti gli alunni, in accordo e con la vigilanza della famiglia hanno eseguito le prove motorie indicate nella guida per gli esercizi a casa.

2.4. Modulazione dell'intervento motorio: un esempio reale

Oltre il 50% dei ragazzi durante il test iniziale sulle abilità motorie hanno evidenziato incertezza nella scelta dell'occhio dominante. Episodi in cui alternavano il sinistro e il destro o addirittura portavano il mirino al centro del volto hanno modificato il pensiero convergente che riteneva la mancata lateralizzazione manuale come unica causa prevalente delle forme di dislessia. Un approccio globale ha cercato di trarre indicazioni riguardo al loro funzionamento neuro-motorio proprio attraverso il "racconto dei loro movimenti". Per esempio, in alcuni, l'occhio sinistro prevaleva sul destro senza garantire però un'adeguata stereo-visione, tanto da far ruotare il capo per osservare da una visione definita di "3/4". Questo potrebbe, quindi, significare:

- l'emisfero destro è sovrastimolato
- il processo di dominanza emisferica è ancora disfunzionale
- questa tendenza causerà ulteriori interferenze nella gestione dei segnali visivi in entrata.

Test	Nome	Items	Descrizione
Calcolo	Batteria per la Discalculia Evolutiva (BDE)	<i>Conteggio da 100 a 1</i>	il bambino deve contare a voce alta da 100 a 1 più velocemente che può e facendo meno errori possibili. In questa prova vengono conteggiati il tempo e gli errori (es.: omissioni della decina, esitazione lunga, cambio di direzione, aggiunte di numeri);
		<i>Lettura di numeri</i>	il bambino deve leggere a voce alta una lista di numeri più velocemente che può e facendo meno errori possibili. In questa prova vengono conteggiati il tempo e il numero di risposte esatte.
		<i>Tabelline</i>	il bambino deve dire a voce alta la tabellina del quattro e del sette, senza esitazioni maggiori di due secondi. In questa prova viene conteggiato il numero di risposte esatte.
		<i>Moltiplicazioni a mente</i>	il bambino, ascoltando la moltiplicazione a una cifra letta a voce alta dal terapeuta, deve dare la risposta entro due secondi. Vengono lette sedici moltiplicazioni. In questa prova viene conteggiato il numero di risposte esatte.
		<i>Addizioni e sottrazioni a mente entro la decina</i>	il bambino, ascoltando l'addizione o la sottrazione entro la decina letta a voce alta dal terapeuta, deve dare la risposta entro due secondi.
		<i>Addizioni e sottrazioni a mente sopra la decina</i>	il bambino, ascoltando l'addizione o la sottrazione sopra la decina letta a voce alta dal terapeuta, deve dare la risposta entro due secondi.
Lettura	Dislessia e della Disortografia evolutiva	<i>Prova 4:</i>	il bambino deve leggere a voce alta quattro liste di parole. In questa prova vengono conteggiati il tempo e il numero di errori per ogni lista.
		<i>Lettura</i>	il bambino deve leggere a voce alta un brano adatto alla classe frequentata. In questa prova vengono conteggiati il tempo e il numero di errori
Scrittura	Diagnosi dei disturbi ortografici in età evolutiva (DDO)	<i>Scrittura</i>	il bambino deve scrivere su un foglio bianco una lista di cinquantaquattro parole dettate dal terapeuta. In questa prova vengono conteggiati gli errori ortografici commessi.

Tab 1: Batteria dei test somministrati.

L'intervento motorio è quindi stato modulato con attività legate all'attività sportiva del Tennis (e alle forme più propedeutiche del Go-Back); a percorsi e avanzamenti con la funicella secondo il principio che ogni singola esecuzione avrebbe "nutrito" il S.N.C. rimodulandone gli assetti e le connessioni sinaptiche.

Data la consapevolezza che le disfunzioni visuo-motorie possono compromettere le competenze di letto-scrittura si è cercato di indurre una stimolazione ad un uso accurato (e non casuale) dell'occhio di mira attraverso il ripetitivo utilizzo di cerbottane, bersagli, freccette adesive e giochi da usare a livello domestico compresi 'fucili a molletta con elastico'.

3. Risultati

Dopo 5 mesi, la ripetizione dei test proposti a novembre ha dato come risultato un importante miglioramento nelle funzioni monitorate: calcolo, lettura, scrittura e motricità. Infatti esaminando la totalità degli items (su tutti gli studenti) proposti nelle singole funzioni le capacità di calcolo sono migliorate del 57%; la scrittura del 55%, la lettura del 60% e le azioni motorie del 52%.

Rimane utile chiarire che a livello di adesione alla pratica motoria la frequenza al lavoro di gruppo guidato è sempre stata alta mentre la partecipazione singola e spontanea nel lavoro domestico con la scheda di riferimento è stata, al più, regolare.

4. Discussione

L'ipotesi alla base del progetto pilota è stata che bambini certificati con DSA possano ottenere miglioramenti significativi attraverso l'allenamento costante e continuativo secondo un criterio di stimolazione motoria finalizzata. Ovvero, stimolando adeguatamente le funzioni chiave della lateralizzazione, della coordinazione globale e oculo-manuale, dell'orientamento spazio-temporale non si influenzano solo le interconnessioni neurali delle aree motorie (area 4 e 6) ma anche tutte le altre a queste connesse grazie alle stazioni associative dell'encefalo che regolano lo scambio di informazioni e la loro interpretazione (Edelman, 2004). Infatti, secondo le definizioni di Piaget (1967) lo sviluppo del pensiero si realizza attraverso tappe che vanno dalla percezione corporea e motoria, all'astrazione ideo-motoria, che permette attraverso manipolazione ed esperienzialità di procedere dal pensiero concreto a quello astratto.

Questo processo, sicuramente di difficile concretizzazione se non con le moderne tecniche di risonanza magnetica funzionale, crea la mappatura di un sistema di catalogazione delle conoscenze in base ad un ordine logico e ad un orientamento spazio/temporale. Infatti, come sostenuto da Quercia (2008) le anomalie posturali, le disprassie e le alterazioni percettive sono intrecciate e connesse ai DSA (Mahakud, 2013) e possono essere positivamente influenzate da 15 minuti di azioni cognitivo-motorie che abbiano lo scopo di 'abilitare', appunto, la percezione, la motricità, la lettura, la scrittura, la comprensione e il calcolo (Crispiani, 2001).

È, appunto, convinzione degli autori che i singoli processi della lettura, della scrittura e del calcolo siano analoghi a quelli di azioni motorie pianificate in contesto dove la dominanza cerebrale, la coordinazione oculo-manuale, il timing di attivazione neuro muscolare siano elementi comuni modulati solamente da intensità diverse in funzione delle prassie in uscita.

La loro precarietà può indurre al mancato riconoscimento di caratteri, alla difficoltà di memorizzare la loro successione, al rallentamento ed al disordine nei processi di outcome: ciò che appunto succede nei DSA. Riordinare gli assetti coordinativi dei soggetti dislaterali e/o disprassici corrisponde, quindi, ad offrire loro un'opportunità di miglioramento neuro-motorio (percettivo e ideativo). I bimbi del nostro campione durante il periodo dedicato all'abilitazione motoria pur non seguendo alcun trattamento logopedico hanno compiuto progressi nelle aree che sottendono ai compiti scolastici grazie ad input mediati dall'esercizio fisico che hanno avuto come "organo bersaglio" la plasticità neuronale (Craighe-ro, 2014): fenomeno "rigenerativo" scoperto anni fa da Merzenick che descrive la capacità del cervello di aumentare il numero delle connessioni sinaptiche a seguito dell'assolvimento di una performance. Ciò consente di acquisire o affinare abilità spendibili ogni volta sia necessario: come nel caso di scrittura e lettura che prevedono abilità visuo-motorie.

Questo lega strettamente il movimento ai processi di apprendimento e si ritiene sia un fattore chiave da incrementare in forma ludica all'interno di un gruppo non competitivo dove il piacere delle prove diventa *carrier* per aumentare la padronanza delle proprie capacità esecutive.

Conclusioni

L'attività motoria è essenziale nello sviluppo corporeo, mentale, emozionale del bambino. Ma è anche l'elemento fondativo su cui agire per riorganizzare la funzionalità di chi manifesta difficoltà scolastiche (Barbieri, 2015).

La ripetizione degli esercizi e dei giochi effettuata dai bambini ha attivato nuovi circuiti senso motori di rinforzo dell'orientamento spazio-temporale, di incremento della propria (autostima) e di efficacia prassica (regolazione tonica). Questo potrebbe (non vi sono state misure strumentali come la risonanza magnetica funzionale) aver generato nuove tracce sinaptiche che il SNC ha potuto "usare" per altre funzioni di tipo scolastico.

I risultati ottenuti dai ragazzi sono di grande conforto per arricchire il bagaglio di possibilità di cui docenti e famiglie possono disporre per migliorare/compensare le esecuzioni legate ai DSA. Sarebbe opportuno, il più prematuramente possibile focalizzarsi su azioni mirate al rafforzamento della lateralizzazione, della coordinazione oculo manuale e all'arricchimento della senso-percezione (regolazione tonico muscolare).

Per questo si impone come prioritario dedicarsi alla formazione dei docenti della scuola primaria e dell'infanzia in modo che possano, da una parte, acquisire quell'occhio *clinico* capace di cogliere ciò che può preannunciare una potenziale difficoltà di apprendimento, dall'altra, essere in grado di proporre esercizi e giochi di abilitazione motoria che contrastino le varie forme di disprassia (Spezzi, 2015) fino a quando non si attuerà l'utilizzo di figure di insegnanti specializzate nelle scienze motorie anche nella scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

- Angelelli, P., Marinelli, C. V., Iaia, M., Notarnicola, A., Costabile, D., Judica, A., et al. (2008). *Diagnosi dei disturbi ortografici in età evolutiva*. Trento: Erickson
- Barbieri, M. (2015). *A scuola con corpo: motricità relazionale finalizzata al successo educativo*. Roma: Il Pensiero scientifico

- Biancardi, A., Nicoletti, C. (2004). *Batteria per la Discalculia Evolutiva (BDE): Test per la diagnosi dei disturbi dell'elaborazione numerica e del calcolo in età evolutiva*. Torino: Omega.
- Consensus Conference (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento. Sistema nazionale per le linee guida*. Atti. Pavona (Roma): Iacobelli.
- Cornoldi, C., Colpo G. (1998). *Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare*. Firenze: OS.
- Craighero, L. (2014). *Neuroni specchio*. Bologna: Il Mulino.
- Crispiani, P. (2001). *Pedagogia clinica*. Parma: Junior.
- Crispiani, P. (2011). *Dislessia come disprassia sequenziale*. Parma: Junior.
- Edelman, G.H. (2004). *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Biblioteca Einaudi.
- Lodi, D., Barbieri, M., Seghi, G., Buiani, M. (2014). *Corporeità e difficoltà di apprendimento. Motricità finalizzata al successo educativo*. Brescia: La Scuola.
- Lorusso, M. L., Parini, B., Bakker, D. (2010). *Hemispheric Specialisation and Dyslexia*. World Dyslexia Forum. Paris: Unesco.
- Mahakud, G. (2013). *Dyslexia. An introduction to reading disorder*. New Delhi: McGraw Hill Education
- Mantovani, B., Albanesi, E. (1997). *Muoversi*. Milano: Principato.
- Njiokiktjien, C., Chiarenza, G. A. (2008). *Le disprassie dello sviluppo e i disturbi motori associati*. Amsterdam: Suyi Publications.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Quercia, P. (2008). *Traitement Proprioceptif et Dyslexi*. Paris: Associazione AF3dys.
- Sartori, G., Job, R., Tressoldi, P. E. (1995). *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva in età evolutiva*. Firenze: Giunti OS.
- Spezzi, M. (2015). *Abilitazione motoria degli alunni con difficoltà di apprendimento*. Viterbo: Sette Città.
- Spezzi, M. (2017). *Dislessia. Il potenziamento cognitivo*. Viterbo: Sette Città.
- Tressoldi, P., Vio, C. (2003). *Confronto di efficacia tra trattamenti per la lettura in soggetti dislessici*. *Psicologia Clinica dello sviluppo*, 7 (3), 483.

ALLEGATO A
RILEVAZIONE ABILITÀ MOTORIE

Se lancia una pallina ad un compagno posto a 9m usa il braccio	Dx	Sx
Se lancia una pallina ad un compagno posto a 9m tiene avanti il piede	Dx	Sx
Quante volte esegue saltelli sul posto a piedi uniti nel tempo di 15": _____		
Quante volte esegue saltelli sul posto a piedi divaricati nel tempo di 15": _____		
Quante volte esegue saltelli sul posto a piedi uniti slanciando le braccia per fuori alto: _____		
Quante volte esegue saltelli sul posto a piedi uniti slanciando le braccia per fuori alto: _____		
Se trasporta una pallina da ping-pong su di una racchetta per 9m, quante volte cade? _____		
Quante volte fa ribalzare una pallina da ping-pong sulla racchetta prima che cada? _____		
Spostandosi a passi laterali per abbattere 2 birilli posti a 9m; quanto tempo impiega: _____		
Se calcia per 3 volte una palla per colpire un materassino (1x2m.) posto a 6m; usa il piede Dx 1-2-3 / Sx 1-2-3 volte e lo colpisce n: _____		
Se guarda da un foro con un solo occhio lo fa con Dx 1 - 2 - 3 / Sx 1 - 2 - 3 volte		
Restando in equilibrio su un blocchetto di legno (4 x 6 x 12cm) per 20" quante volte appoggia a terra l'altro piede: _____		
Se lancia una palla da tennis per 3 volte più lontano possibile usa il braccio Dx 1 - 2 - 3 volte / Sx 1 - 2 - 3 volte: a m: _____; a m: _____; a m: _____; Tot: _____		
Spostandosi in quadrupedia (avanti) quanti sec impiega ad abbattere un birillo posto a 6 m: _____		
In quadrupedia all'indietro quanti secondi impiega ad abbattere un birillo posto a 6 m: _____		

ALLEGATO B
TABELLA GUIDA PER GLI ESERCIZI A CASA

Esercitazione	Giorno 1 Numero	Giorno 2 Numero	Giorno 3 Numero	Giorno 4 Numero
Con la pallina da tennis				
Lancio e riprendo con la stessa mano				
Lancio a muro e riprendo				
Lancio a terra-muro e riprendo				
Con la racchetta da Ping-Pong				
Trasporto la pallina avanti				
Trasporto la pallina all'indietro				
Palleggio ripetuto sul posto				
Trasporto la pallina mentre fa dei piccoli rimbalzi				
Trasporto la pallina mentre mi sposto lateralmente				
Palleggio a muro				
Palleggio a muro dopo che ha rimbalzato a terra				
Saltelli Braccia-Gambe				
Aprendo e chiudendo				
Gambe Avanti Dietro; Braccia Apro Chiudo				
Gambe Avanti Dietro; Braccia Alzo Abbasso				
Gambe Apro Chiudo; Braccia Alzo Abbasso				
Con la funicella				
La ruoto al mio fianco emettendo un "Tac" quando batte terra				
Cammino mentre ruoto la funicella prima al mio fianco poi scavalcandola				
Salto a piedi pari o con un piede avanti				
Salto solo sul un piede Dx o Sx o Corro saltandola				



Un progetto di educazione alla tutela del patrimonio storico-artistico nazionale: il recupero e l'apertura al pubblico del castello aragonese di Taranto

An education project to protect the national historical and artistic heritage: the recovery and the opening to the public of the Aragonese castle of Taranto

Michele Loré

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

Michele.lore@unicusano.it

ABSTRACT

The safeguarding of Italian cultural heritage is essential for the conservation and transmission of historical memory to new generations. In a difficult framework such as the southern one, the rehabilitation project and the public opening of the Aragonese castle of Taranto is worth mentioning. Once the function of the headquarters of the navy command had ceased, it was the object of a careful restoration, which saw the main military personnel, engaged first in the recovery operations, then in the opening to the public. The structure, which is now offered to tourists 365 days a year, has achieved an exceptional result in terms of attendance. It is a project of education for the protection of heritage directed to both adults and children, particularly significant in a city context troubled by numerous social and economic problems.

La salvaguardia del patrimonio culturale italiano è indispensabile alla conservazione ed alla trasmissione della memoria storica alle nuove generazioni. In un quadro difficile come quello meridionale, si segnala per qualità il progetto di riattamento e di apertura al pubblico del castello aragonese di Taranto. Cessata la funzione di sede del comando della marina militare, esso è stato oggetto di un accurato restauro, che ha visto protagonista il personale stesso della marina militare, impegnato prima nelle operazioni di recupero, poi nell'apertura al pubblico. La struttura, che si offre oggi alla visita dei turisti 365 giorni all'anno, ha conseguito un eccezionale risultato in termini di presenze. Si tratta di un progetto di educazione alla tutela del patrimonio diretto tanto agli adulti quanto ai ragazzi, particolarmente significativo in un contesto cittadino travagliato da numerosi problemi sociali ed economici.

KEYWORDS

Cultural heritage, historical memory, monuments safeguard, civic education.

Patrimonio culturale, memoria storica, salvaguardia monumenti, educazione civica.

1. Il recupero del castello aragonese di Taranto e la sua apertura al pubblico

La salvaguardia del patrimonio storico-artistico è una necessità vitale per ogni cultura, perché ne garantisce la sopravvivenza e ne rende possibile la fruizione sia alla generazione attuale che alle future.

Risulta, però, altrettanto importante educare la cittadinanza affinché possa apprezzare appieno il proprio patrimonio, fondamento della memoria storica condivisa in grado di rinsaldare i vincoli interni alla comunità e di plasmarne la coscienza.

Premessa di una fruizione appagante del patrimonio storico-artistico è la consapevolezza estetica, che rende il pubblico capace di godere della bellezza di un monumento o di un'opera d'arte (Cfr. Musaio, 2007).

Se preservare un bene storico-artistico non è sempre un compito facile da assolvere, ancor meno lo è l'attività di corretta promozione presso un vasto pubblico.

Purtroppo siamo circondati da molteplici casi di monumenti ed opere d'arte trasformati in icone commerciali, il cui sfruttamento economico massivo finisce per trasmetterne un'immagine alterata fino alla deformazione. Anche le nuove tecnologie digitali, se usate in modo improprio, possono trasformarsi in strumenti in grado di adulterare il significato dell'opera d'arte, confondendo lo spettatore.

Come esempio paradigmatico di "deriva multimediale", si possono citare i fori imperiali romani, la cui autenticità storica è letteralmente occultata dalla proiezione notturna di ricostruzioni virtuali attive, che, con lo scopo di rendere più interessanti le vestigia della Roma imperiale attraverso la loro spettacolarizzazione, finiscono col falsificarle.

In un panorama nazionale (ed internazionale) non sempre esaltante, si segnala come virtuosa eccezione il restauro filologico e l'apertura al pubblico del castello aragonese di Taranto.

Si tratta di un monumento dalla storia quanto mai complessa ed articolata, fino al 2005 sede del Comando marittimo sud della Marina militare italiana ed oggi aperto al pubblico tutti i giorni dell'anno, con un orario di visita che parte dalle ore 9,30 ed arriva sino alle 3 del mattino.

2. L'iniziativa dell'Ammiraglio Ricci

Ideatore della lodevole iniziativa di recupero e di apertura della struttura è l'Ammiraglio Francesco Ricci, il quale, a partire dal 2005, ha promosso il complesso restauro del castello (ancora in via di completamento), liberandolo dalle superfezioni poste in essere per adeguarlo alle esigenze militari, che ne avevano offuscato l'immagine (specialmente all'interno).

Degna di nota è la modalità con la quale l'alto ufficiale ha coordinato l'operazione, avvalendosi, per la maggior parte dei lavori, delle risorse umane offerte dal personale militare e civile della Marina Militare Italiana.

1 A questo riguardo è opportuno riconoscere un merito specifico all'équipe di restauro coordinata dall'Ammiraglio Ricci, consistente nell'aver liberato gran parte dei pavimenti dei camminamenti interni dal brutto cotto pseudo-fiorentino, preferendo, laddove si è deciso di rivestire il piano di calpestio, un gres simile alla pietra calcarea locale con cui il castello è stato edificato: il carparo.

Il risultato del cospicuo impegno è ragguardevole: oggi oltre il 70% del castello si presenta al pubblico ripristinato nella sua forma originaria. Il metodo seguito ha fuso armonicamente lo studio storico dell'architettura militare con l'impegno diretto sul cantiere di restauro, secondo uno schema che è risultato ottimale per la capacità di applicare praticamente le conoscenze acquisite.

Si è così giunti ad un eccellente restauro, ma anche alla realizzazione di tre prodotti di ricerca, tra cui spicca una documentata monografia sul castello aragonese di Taranto (Ricci, 2017), che si presenta con un testo bilingue italiano-inglese, utile strumento divulgativo sia per il pubblico nazionale che per quello internazionale.

Nel pieno rispetto dei protocolli d'intervento in casi complessi come quello del castello tarantino, è stata coinvolta la soprintendenza, che ha messo a disposizione la competenza della Dr.ssa Antonietta Dell'Aglio.

Inoltre, il ritrovamento di molteplici piani sovrapposti, che testimoniano l'antichità del sito ed il suo riuso in epoche diverse, a datare dalla fondazione spartana della città, ha reso necessario il coinvolgimento di un archeologo professionista, il Dr. Federico Giletti, che ha seguito tutte le impegnative operazioni di scavo.

I fondi necessari a pagare la consulenza archeologica ed il costo dei materiali da lavoro¹ sono stati reperiti tramite il coinvolgimento di sponsor privati, che hanno coperto circa il 90% delle spese; il restante 10% è pervenuto dai fondi pubblici destinati alla Marina militare.

La scrupolosità dello studio e del lavoro è stata premiata dalla numerosità delle visite, che collocano il monumento ai primissimi posti in Puglia, regione ricca di luoghi d'interesse turistico e meta d'un intenso flusso di visitatori, specialmente nel periodo estivo.

3. Breve storia del castello di Taranto

La storia del castello aragonese è intimamente legata a quella della città di Taranto, come hanno messo in risalto i lavori di scavo e di restauro intrapresi nel 2005 e tuttora in corso.²

Monumento insigne dell'architettura militare rinascimentale, si ritiene, con fondati argomenti,³ possa essere opera del celebre architetto senese Francesco di Giorgio,⁴ che gli avrebbe conferito l'aspetto attuale. In effetti, come dimostra-

2 Accanto ai lavori attualmente in corso, vanno menzionati i restauri dell'esterno di fine Ottocento ed il restauro del torrione S. Cristoforo, condotto dal 1997 al 2002. Cfr. Ricci, 2017.

3 «Una tradizione consolidata (da Bacile di Castiglione nel 1927 a Speziale nel 1930 e Carducci nel 1995) attribuisce il castello aragonese di Taranto all'architetto senese Francesco di Giorgio (1439-1501).» Ricci, 2011, p. 22.
Cfr. anche Bacile di Castiglione, 2005; Carducci, 1995; Speziale, 1930.

4 Francesco di Giorgio (1439-1502) fu genio eclettico, versato nei diversi campi dell'arte figurativa. Le sue opere pittoriche sono oggi conservate nei musei di Londra e di New York, oltre che nella pinacoteca della sua città natale, Siena; i suoi più importanti disegni si trovano agli Uffizi ed al Louvre. Notevole anche come scultore di rilievi, di terrecotte e di medaglie, presenti nelle città dell'Italia centro-settentrionale, ha legato indissolubilmente il proprio nome all'architettura militare. Innovatore dello stile costruttivo medievale attraverso l'armonica fusione delle esigenze difensive con il gusto estetico rinascimentale, ha progettato diversi palazzi comunali e rocche, tra cui quella tarantina, la cui veste attuale risale al 1492.

to dagli scavi archeologici condotti al suo interno, l'area oggi occupata dal castello è stata adibita a funzioni difensive fin da tempi assai remoti. Procedendo a ritroso nel tempo (cioè procedendo in profondità con le operazioni di scavo), sono emersi resti delle fortificazioni risalenti all'epoca angioina, sveva, bizantina ed ellenistica.⁵

Risalendo ancora più indietro, si scopre che il sito è addirittura ricollegabile alla fondazione spartana di Taranto, e pertanto è lecito affermare che ne rappresenta il monumento storico più importante, una sorta di *memoria di pietra*.⁶

Anche se la struttura si presenta oggi per lo più sotto le vesti di elegante fortezza di stile rinascimentale, sono visibili interventi di epoche successive, che ne testimoniano la continua vitalità.

Già nel XVI secolo, poco dopo la ricostruzione aragonese, attuata tra il 1487 ed il 1492, furono necessari interventi di adeguamento dettati dalla rapida evoluzione tecnica dell'arte bellica. Il perfezionamento dell'artiglieria rese in breve inefficaci le strutture difensive murarie delle epoche precedenti, motivo per cui, nel corso del XV secolo, si adottarono torri di forma cilindrica,⁷ alzate prospicienti la cinta muraria, casematte rinforzate, innovative conformazioni della pianta ecc. Tali accorgimenti ingegneristici, ben rappresentati nel castello tarantino, non assicurarono una duratura barriera contro l'evoluzione tecnologica delle moderne armi da fuoco, condannando la fortezza ad un lento declino. Ciò nonostante, nel 1594 Taranto fu in grado di respingere un attacco della marina turca grazie al suo castello, che ha continuato ad essere utilizzato con varie finalità (struttura carceraria⁸ e caserma) fino ad oggi.

Purtroppo i danni più gravi ed irreversibili furono inferti alla gloriosa struttura in occasione della realizzazione del ponte girevole, che costò il sacrificio del torrione S. Angelo (demolito nel 1883) e del torrione S. Lorenzo, svuotato per lasciare spazio alle strutture idrauliche per la movimentazione del ponte.

Pertanto, dei cinque torrioni originari, ne sopravvivono oggi quattro: il torrione S. Cristoforo, il torrione della Bandiera, il torrione dell'Annunziata ed il torrione S. Lorenzo, che delimitano un ampio cortile interno, conferendo al castello una forma irregolare, che potrebbe ricordare vagamente uno scorpione senza coda (prima del 1883, la coda era formata dai camminamenti che conducevano al torrione S. Angelo, abbattuto in quella data).

La descrizione del castello di Taranto non può dirsi compiuta senza un cenno

5 Si è inoltre potuto appurare che l'area sottostante l'androne, in epoca tardo-antica, è stata adibita a funzioni funerarie. Cfr. Ricci 2017, p. 73.

6 I reperti trovati all'interno del castello coprono un arco temporale che parte dall'VIII-VII secolo a.C. e giunge fino ad oggi. Cfr. Ricci, 2017, 47; Giletti, 2012.

7 Nel periodo svevo, anche il castello di Taranto si presentava con le torri a sezione poligonale che caratterizzano le fortezze volute da Federico II: «Lo *Statutum reparatione castrorum* dell'Imperatore Federico II, che verso il 1240 disponeva la riparazione dell'antico castello, ne contiene l'unica descrizione in nostro possesso: si trattava del tipico fortalizio medioevale con numerose torri quadrangolari alte e strette adatte alla difesa piombante, la difesa cioè attuata mediante il lancio dall'alto di pietre, frecce e materiale incendiario sugli assalitori.» (Ricci, 2017, p. 13).

8 «A destra dell'androne sono ubicati tre grandi vani del tutto simili tra loro per dimensioni e struttura. Dotati di volta a botte, erano in origine forse adibiti a magazzini ma tra il XVIII e l'inizio del XIX secolo furono adibiti a prigioni come rilevabile da una pianta del castello del 1808. Tra il 1799 e il 1801 qui furono rinchiusi i generali francesi Manscourt e Dumas, padre del celebre romanziere.» (Ricci, 2017, pp. 51-53).

alla deliziosa cappella di S. Leonardo, che si trova a sinistra, appena varcato il portale d'ingresso.

Riportata al suo aspetto originario dal restauro degli anni 2013-14, si presenta al visitatore con la struttura muraria a vista. Ad eccezione dell'ingresso (di realizzazione successiva), la struttura architettonica appare coeva al resto del castello, con cui probabilmente condivide anche la paternità, riconducibile a Francesco Di Giorgio. Oltre all'articolata struttura della volta, degna d'interesse è la presenza di lapidee murate, che forniscono utili notizie sulla storia del maniero e sui suoi castellani. Sotto la navata si trova una cripta, la cui esplorazione ha portato alla luce reperti di epoca sveva, confermando l'interesse di Federico II per il castello tarantino.

4. L'aspetto educativo

L'esperienza del castello aragonese di Taranto presenta una molteplicità di spunti di riflessione in chiave educativa. Come evidenziato da Franco Marangi, che, nella presentazione della monografia realizzata dall'Ammiraglio Ricci, afferma chiaramente come «(...) difendere il patrimonio della nostra cultura sia pari a difendere l'Italia, le nostre radici», il restauro del maniero e la sua apertura al pubblico riveste un profondo significato educativo in termini civici. Restituire il castello al suo originario splendore e renderlo fruibile a tutti i cittadini, nonché ai turisti di tutto il mondo, rappresenta senza dubbio un forte impegno in difesa della città di Taranto, della Puglia e dell'Italia intera⁹. L'intreccio di dominazioni succedutesi a Taranto ha apportato al castello modifiche che ne hanno determinato la struttura edilizia e la funzione d'uso, testimoniando concretamente la collocazione di Taranto all'interno della storia nazionale. Di qui l'importanza storica, oltre che architettonica, del castello aragonese, che, con l'apertura ad un ampio pubblico, si trasforma a pieno titolo in istituzione educativa.

Si tratta, in effetti, di un'eccezionale testimonianza relativa alle complesse e ricche vicende storiche dell'Italia meridionale, che rende visibile ed esperibile ciò che i libri di storia si limitano a narrare.

Una missione educativa che, si badi bene, non si limita ad un pubblico di specialisti, o di soli adulti, ma riesce ad interessare anche i più piccoli, affascinati dalla narrazione delle vicende che hanno visto i loro concittadini protagonisti di pagine eroiche di storia militare, come in occasione del respingimento della temibile flotta turca nel 1594.

Due fattori rendono la fruizione del castello accessibile ad un pubblico vasto. In primo luogo l'apertura per ben diciassette ore e mezza al giorno, che, per l'Italia, rappresenta un vero e proprio record. In secondo luogo il linguaggio ad un tempo rigoroso e semplice con cui i sottufficiali della marina accompagnano i turisti lungo il percorso di visita, che prevede circa un'ora e mezza per essere com-

9 Il rinnovamento della concezione del patrimonio storico-artistico, con l'accentuazione della sua funzione educativa, da attuarsi attraverso il coinvolgimento di differenti figure professionali, tra cui i pedagogisti, si deve innanzi tutto all'archeologo Pietro Romanelli. Autore d'importanti scavi sia in Italia sia nelle colonie, attivo presso le Antichità e Belle arti in epoca fascista, nel dopoguerra ha promosso una trasformazione dei musei ed in genere dei beni culturali, da istituzioni preposte alla conservazione di beni destinati prevalentemente ad uno studio specialistico a luoghi di divulgazione rivolti all'intera cittadinanza. Cfr. Romanelli, et al., 1980.

pletato. L'impegno divulgativo con cui l'intero progetto di recupero e di apertura al pubblico è stato concepito viene testimoniato dalle due ricerche che affiancano la monografia dell'Ammiraglio Ricci e ne rappresentano un utile compendio. Si tratta di *Annotazioni in merito all'interesse storico delle strutture architettoniche e dei reperti archeologici rinvenuti nel castello* (2011) e del dossier *Il castello aragonese di Taranto. Un capolavoro dell'architettura militare del Rinascimento* (senza data), entrambe curate dall'Ammiraglio Francesco Ricci per la Marina militare italiana. Soprattutto la prima di queste pubblicazioni è stata utilizzata per formare il personale della marina addetto a guidare i visitatori attraverso il castello. Una volta decisa l'apertura al pubblico, infatti, era necessario intraprendere un percorso formativo rivolto al personale della Marina.

Si tratta di un caso interessante, in quanto, prima che verso gli altri, gli educatori hanno rivolto il loro impegno verso se stessi. Un'autoeducazione da non intendersi in termini meramente teorici o nozionistici, perché il personale addetto alla guida è stato più o meno direttamente coinvolto nelle stesse operazioni di recupero della struttura. Non solamente dalle nozioni astratte, ma da precise competenze pratiche hanno preso vita il recupero e l'apertura al pubblico del castello tarantino.

Il tutto nel pieno rispetto delle normative vigenti in materia di restauro e salvaguardia dei beni ambientali, onde evitare quelle forme di dilettantistico fai da te che sono pericolosissime quando applicate a monumenti di grande valore storico-artistico.

Altro elemento d'originalità dell'esperienza tarantina va scorto nella struttura museale e polivalente che viene formandosi all'interno del castello. Innanzi tutto, si segnala la presenza di apposite aree espositive realizzate all'interno del castello, al fine di rendere visibili i materiali recuperati dalle operazioni di restauro e di scavo archeologico, di natura alquanto eterogenea, ma in ogni caso accomunati dalla testimonianza della vita all'interno del sito. Si va così dai materiali lapidei di epoca greca alle monete romane, fino alle ceramiche medioevali, alle incisioni dei galeotti in epoca moderna ed ai pacchetti di sigarette della prima metà del Novecento.

Il posizionamento dei reperti all'interno del sito di ritrovamento evita l'effetto straniante del *deposito*, che acutamente Gadamer ha indicato come limite intrinseco alla concezione moderna del museo (Gadamer, 2000).

Certo, non tutto è stato portato a compimento. Per essere realizzata, la sistemazione delle aree di scavo richiede un impegno non solo progettuale, ma anche finanziario, per cui è in corso la ricerca di mecenati che possano contribuire con i fondi necessari.

Anche il ricco patrimonio librario, che include delle cinquecentine, è in corso di sistemazione, affinché possa nascere una vera e propria biblioteca aperta al pubblico.

Infine la Sala Spagnola è già prenotabile per l'organizzazione di eventi culturali, quali, ad esempio, la presentazione di libri o lo svolgimento di convegni.

5. Qualche notazione sul valore educativo dei musei

Il restauro e l'apertura al pubblico del castello aragonese di Taranto offrono lo spunto per una riflessione generale sul valore educativo che i musei hanno assunto negli ultimi decenni.¹⁰

L'idea che il museo dovesse semplicemente garantire la conservazione di be-

ni storico-artistici o più in generale culturali in vista di una fruizione specialistica è stata, infatti, superata da tempo.

Per adempiere pienamente la sua funzione educativa, il museo dovrebbe garantire un percorso espositivo in grado di illustrare il significato degli oggetti visibili, ad esempio con l'uso di pannelli esplicativi e con il supporto di strumenti tecnologici (audio-guide, simulatori di realtà virtuali ecc.).

Specialmente nel caso di visitatori giovani o giovanissimi, però, è sempre auspicabile l'accompagnamento da parte di un adulto (insegnante o genitore che sia), al fine di evitare che l'ausilio informatico si trasformi in uno strumento ludico fine a se stesso.

Molto utili si dimostrano anche le attività di laboratorio (numerosi musei ormai le offrono),¹¹ che consentono una partecipazione attiva del visitatore, in modo da tenere sempre alta la motivazione ed evitare la noia o addirittura l'insofferenza.

Lungi dall'essere un semplice motivo di evasione dalla routine quotidiana, la visita al museo può rappresentare un'occasione preziosa per coinvolgere una molteplicità di figure professionali: dalla guida specializzata al corpo docente, non limitato all'insegnante della disciplina maggiormente affine al soggetto museale. Sia la storia che la scienza, infatti, si prestano a molteplici contatti interdisciplinari, che favoriscono una visione d'insieme in grado di evitare eccessi specialistici.

Il museo, specie se a carattere storico come quello tarantino, ha, inoltre, l'indubbio merito di rendere viva testimonianza della vita di un popolo, dando corpo alle nozioni apprese sui testi scolastici e rinsaldando la coscienza della storia individuale ed il senso di appartenenza alla comunità.

Un'adeguata valorizzazione del patrimonio museale può contrastare efficacemente l'impovertimento del patrimonio culturale italiano. Un patrimonio unico al mondo per ricchezza, varietà e, soprattutto, originalità, che oggi è gravemente minacciato dal processo di omologazione globale.

Riferimenti bibliografici

- De Socio, P., Piva, C. (2005). *Il museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*. Roma: Carocci.
- Gadamer, H. G. 2000. *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Giletti, F. (2012). *Prima del castello. Ricerche archeologiche nel castello aragonese di Taranto*. Taranto: Editrice Scorpione.
- Loffredo, M., (cur.) (1992). *La didattica museale: atti del Convegno; Foggia, Museo Civico, 28 – 31 marzo 1990*. Bari: Edipuglia.
- Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Nardi, E., (cur.) (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Nuzzaci, A. (2006). *Musei, pubblici e didattiche: la didattica museale tra sperimentalismo, modelli teorici e proposte operative*. Cosenza: Lionello Giordano.

10 A proposito della funzione educativa del museo, si segnalano le seguenti pubblicazioni: Nardi, 2004; Nuzzaci, 2006; De Socio e Piva, 2005; Loffredo 1992.

11 A titolo esemplificativo, si possono riportare le attività didattiche laboratoriali previste per le scolaresche in alcuni dei principali musei romani, il cui elenco è visionabile all'indirizzo Internet: http://www.museiincomuneroma.it/didattica/didattica_per_le_scuole.

- Ricci, F. (2017). *Il castello aragonese di Taranto. Un capolavoro dell'architettura militare del rinascimento*, Taranto: Scorpione editrice.
- Ricci, F., (cur.) (2011). *Marina Militare Italiana. Il castello aragonese di Taranto. Annotazioni in merito all'interesse storico delle strutture architettoniche e dei reperti archeologici rinvenuti nel castello*. s.l., s.e.
- Bacile di Castiglione, G. (2005). *Castelli di Puglia*. Bologna: Forni.
- Carducci, G. XL VIII. (1995). "La ricostruzione del Castello di Taranto", *Archivio Storico Pugliese*.
- Romanelli, P. et al., (cur.) (1980), *Museo perché museo: saggi sul museo*, Roma: De Luca.
- Speziale, G. C. (1930). *Storia militare di Taranto negli ultimi cinque secoli*. Bari: Laterza.

Alternanza scuola-lavoro: uno studio esplorativo

School-work alternance: an explorative study

Francesco Maria Melchiori

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

Roberto Melchiori

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

ABSTRACT

In the last two decades, in the field of Italian educational policy, there have been lines of development concerning school-work alternance (i.e. programmes that involve alternating periods of attendance at educational institutions and participation in work-based training sometimes referred to as “sandwich” programmes). Although many researches and gathering data have been carried out (monitoring the school-work rotation programs that were realized by INDIRE and MIUR), we don't have significant quantitative or qualitative outcomes that can point out the strongest aspects of this methodology. The aim of this paper is to identify the efficacy and efficiency of school work alternate experiences, in order to point out principal possible positive and negative factors. For this research a south district was chosen and secondary schools (14 in total) were selected with all kind of school (Technical, Vocational, Liceo). School-work alternance, is investigated as situated learning practice and through the activity theory of third generation, because the acquisition of the expertise can be ensured only by two aspects: multi-contestuality and school boundary crossing. In this perspective individuals need to act in different contexts. To conduct this research is used the mixed method as a way to gather as much as possible information about a complex phenomenon.

This educational research is part of the line of studies that deals with the construction of conceptual models and the re-elaboration of international research results (e. g. OECD surveys), with the intention of proposing possible updates of subsequent research or surveys to highlight the characteristics, differences and factors that determine the development of the individual's competence to use their own resources and develop them as talents and skills according to the potential capabilities involved.

Negli ultimi due decenni, nel campo della politica educativa italiana, ci sono state linee di sviluppo, che hanno riguardato l'alternanza scuola lavoro. Sebbene siano state condotte molte ricerche e monitoraggi con raccolte dati (il monitoraggio dei programmi di alternanza scuola-lavoro è stato realizzato da INDIRE e MIUR), non abbiamo significativi risultati quantitativi o qualitativi che possano indicare gli aspetti più forti di questa metodologia. Lo scopo di questo lavoro è quello di identificare l'efficacia e l'efficienza delle esperienze dell'alternanza, al fine di evidenziare i principali possibili fattori positivi e negativi. Per questa ricerca è stata scelta una specifica provincia e sono state selezionate le scuole secondarie (in totale quattordici) con tutti i tipi di indirizzi scolastici (Tecnico, Professionale, Liceo). L'alternanza scuola-lavoro è studiata come apprendimento situato e come teoria delle attività di terza generazione, perché l'acquisizione dell'esperienza può essere assicurata solo da due aspetti: multi-contestualità e attività extrascolastiche. In questa prospettiva gli individui devono agire in diversi contesti. Per condurre questa ricerca viene utilizzato il metodo misto come mezzo per raccogliere il maggior numero possibile di informazioni su un fenomeno complesso. Questa ricerca educativa fa parte della linea di studi che si occupa della costruzione di modelli concettuali e della rielaborazione dei risultati della ricerca (es. Indagini OCSE), con l'intenzione di proporre possibili successive nuove ricerche o sondaggi per evidenziare caratteristiche, differenze e fattori che determinano lo sviluppo della competenza dell'individuo, che utilizza le proprie risorse i talenti e le soft skills, in base alle potenziali capacitazioni coinvolte.

KEYWORDS

School-Work Alternance, Soft Skills, Competence, Talent, Capabilities, Mixed Method Research, Grounded Theory.

Alternanza Scuola Lavoro, Soft Skills, Competenza, Talento, Capacitazione, Ricerca per Metodo Misto, Grounded Theory.

Introduzione¹

La legge di “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” (o Legge 107/2015), ha inserito organicamente, come parte integrante dei percorsi di istruzione, l'*alternanza scuola-lavoro* all'interno dell'offerta formativa di tutte le tipologie e indirizzi di studio della scuola secondaria di II grado².

In base a quanto disposto citata legge, per incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento delle studentesse e degli studenti, le attività formative collegate all'Alternanza scuola-lavoro sono attuate, nel secondo triennio del percorso di studio, per una durata complessiva di almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali, e, per una durata complessiva di almeno 200 ore, nel triennio dei licei. A partire dall'A.S. 2016/17, tutti gli studenti, delle classi terze e quarte, sono obbligati a partecipare ai percorsi di Alternanza scuola-lavoro, ad eccezione dei frequentanti i percorsi di II livello (istruzione per adulti), per i quali l'alternanza rappresenta un metodo didattico. Con l'A.S. 2017/18, infine, le quinte classi terminano il primo triennio di obbligo e, a partire dall'A.S. 2018/19, le esperienze di alternanza scuola-lavoro diventano prerequisito per l'ammissione al nuovo esame di Stato ed oggetto di valutazione in sede di colloquio orale³ (D.lgs. n.62 del 13 aprile 2017, Capo III art.13 e art.17).

Pur considerando che l'attività di scuola-lavoro non è innovativa nella scuola italiana, si rileva che non siano state effettuate ricerche quanto-qualitative, oltre la raccolta di dati circa la dimensione del fenomeno in termini di numerosità dei

- 1 Sono a cura del prof. Francesco Maria Melchiori i par. 5, 6 e 7. Sono a cura del prof. Roberto Melchiori i par. 2, 3, e 4. I paragrafi 1, 8 e 9 sono in comune tra i due autori.
- 2 La prima formalizzazione di scuola-lavoro può considerarsi la *terza area o area professionalizzante*, prevista per gli istituti professionali di stato dalla sperimentazione chiamata “Progetto ‘92” (sperimentazione avviata dall'a.s. 1988/1989 e attuata in tutte le prime classi dall'a.s.1995/1996 con le Circolari ministeriali n. 206 del 26 giugno 1992 e n. 69 del 10 marzo 1993), il cui scopo era quello di sostenere l'elevazione dell'obbligo scolastico a 16 anni e di adeguare l'offerta dei professionali al mercato del lavoro. Successivamente: la Legge 1996/97 ha disciplinato i “Tirocini formativi e di orientamento”; il DM 142/98 si definivano le modalità operative e i vincoli che l'alternanza scuola lavoro doveva rispettare; l'art. 4 della Legge delega n. 53 del 28/03/2003 (Legge Moratti) ha sancito il principio per cui l'ASL entrava nel curriculum didattico dell'Istruzione secondaria di II grado; mentre il D.Lgs n. 77 del 15/04/2005 ha disposto che gli studenti a partire dal sedicesimo anno di età dovevano alternare periodi di studio e di lavoro. Dall'autonomia scolastica (legge Bassanini) in poi, passando per le riforme Berlinguer, Moratti e Gelmini, il lavoro di trasformazione del sistema di istruzione italiano è continuato in questa direzione. È proprio in questo quadro che si inserisce la Legge 107/2015 e definitivamente inserita nell'Esame di Stato conclusivo della Scuola Secondaria dalla Legge Delega 384/17.
- 3 In tale dispositivo, anche relativo alla valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo, si stabilisce che sono requisiti di ammissione all'esame di Stato del secondo ciclo, oltre alla frequenza per almeno tre quarti del monte ore obbligatorio, anche lo svolgimento delle attività di Alternanza Scuola-Lavoro secondo quanto previsto nel dall'indirizzo di studio nel triennio composto dal secondo biennio e dall'ultimo anno di corso. Nell'ambito della parte di esame relativa al colloquio, il candidato espone, mediante una breve relazione e/o un elaborato multimediale, l'esperienza (o esperienze) di Alternanza scuola-lavoro svolta nel percorso di studi.

progetti realizzati e della loro tipologia⁴, in grado di mostrare l'efficacia dei percorsi formativi scuola-lavoro dal punto di vista di tutti i soggetti contemporaneamente coinvolti, cioè lo studente, il tutor scolastico, il dirigente scolastico e il referente/tutor aziendale.

Sulla base di questa assunzione, derivata dalle risultanze dell'analisi documentale realizzata, sia dal punto di vista normativo sia dal punto di vista delle evidenze dei monitoraggi e delle opinioni dei partecipanti, è stata realizzata un'inchiesta, all'interno di un progetto di ricerca sperimentale di tipo esplorativo, con lo scopo di vagliare l'efficacia percepita dai soggetti partecipanti sulla base degli esiti conseguiti con l'applicazione dei percorsi formativi.

1. Domande e obiettivi di ricerca

L'approfondimento sulla documentazione di ricerca, di monitoraggio e di letteratura grigia ha permesso rilevare le strategie che le istituzioni scolastiche hanno applicato per avviare e svolgere i percorsi formativi di scuola-lavoro, di mettere a fuoco la consapevolezza che i soggetti interessati abbiano assimilato tali percorsi, in modo che i risultati, cognitivi e non cognitivi (soft skills), espressi dagli studenti possano considerarsi derivati dai percorsi formativi stessi.

Più nello specifico, le evidenze dell'analisi documentale possono essere ricondotte all'interno delle seguenti domande di ricerca:

- *studenti*: quali sono i benefici reali (conoscenza delle aziende/facilitazione dell'acquisizione delle competenze tecnico-professionali/eventuali proposte di lavoro) per gli studenti? Quali sono le difficoltà riscontrate dagli studenti?
- *Tutor scolastici*: in cosa l'Alternanza facilita l'acquisizione di competenze? Quali sono le difficoltà organizzative della scuola?
- *Tutor aziendali*: quali sono i benefici per le aziende? Quali le difficoltà?
- *Dirigente istituzioni scolastiche*: quali sono stati i miglioramenti a livello di risultati scolastici (valutazione sommativa)? Quanto ha contribuito l'ASL nel raggiungimento delle competenze curriculari?

Per precisare una risposta a questi interrogativi sono stati definiti obiettivi che presuppongono sia una possibile corrispondenza sia una possibile ri-operationalizzare dei concetti e indicatori comuni. Gli obiettivi individuati sono stati i seguenti:

- a. *analizzare* la documentazione della ricerca educativa e di altri ambiti riguardante gli approcci, le strategie, le pratiche ricorrenti per la costruzione dei percorsi formativi, in modo da costruire uno schema di selezione e classificazione degli elementi di base o costrutti comuni utilizzati per o caratterizzare o modellare o teorizzare i macro-costrutti delle opinioni espresse;

4 Si tratta di dati e ricerche di fonte prevalentemente del Ministero dell'istruzione (MIUR) e dell'Istituto INDIRE; questo ha curato la raccolta dati nel quinquennio compreso tra l'anno scolastico 2010/2011 e il 2014/2015. Successivamente l'Ufficio Statistica e Studi del MIUR ha realizzato i rapporti periodici sulle pratiche dell'AS attuate nelle scuole italiane.

- b. proporre un'analisi quantitativa su dimensioni o proprietà, relative ai percorsi formativi di scuola-lavoro, rilevati attraverso l'inchiesta condotta.

Partendo dai risultati dall'analisi dei dati raccolti, quindi, con l'inchiesta realizzata, sui soggetti scelti, si è cercato di fare emergere i punti critici e le buone prassi di questa esperienza formativa.

2. Il metodo di lavoro

La precisazione della cornice di riferimento concettuale e operativa, relativa al concetto di scuola-lavoro, ha permesso di approntare la scelta metodologica che, in tale situazione, si è concretizzata su tre macro-attività a cui hanno corrisposto altrettanti metodi.

La prima delle tre ha riguardato l'elaborazione dei criteri caratterizzanti l'analisi adottata, strutturata come una rassegna basata sulle evidenze, ovvero una rigorosa *revisione sistematica* (Systematic Review) della documentazione disponibile di carattere scientifico e di letteratura grigia. Il risultato di questa macro-azione è stata la scelta dei costrutti effettivamente corrispondenti agli obiettivi dello studio e la natura esplorativa del piano di ricerca da utilizzare.

La seconda macro-azione ha utilizzato una componente del metodo della *grounded theory*, cioè la *codifica focalizzata*⁵, che ha permesso di specificare: 1. l'individuazione di macro o micro categorie funzionali e operative per la costruzione degli strumenti di raccolta dati (questionari di opinioni); 2. il collegamento delle categorie comuni rilevate 3. l'attuazione dei processi di nominazione, ovvero la specificazione delle *core categorie* e dei loro collegamenti.

Il risultato dell'attività di categorizzazione è stato successivamente utilizzato nella terza macro-attività che si è caratterizzata come *design-based research*⁶; la successiva riflessione sui risultati dell'analisi della letteratura ha costituito la componente qualitativa della metodologia di ricerca utilizzata.

Nel complesso quindi, il metodo di lavoro utilizzato può ascrivere al *metodo misto* e in particolare al *disegno integrato* secondo la tipologia proposta da Creswell e Plano Clark (2011).

La scelta di tale tipo è derivata dalla necessità di contemperare 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 (R. Melchiori, 2017).

- 5 In particolare la codifica focalizzata di istanza in: a) Mappe di codifica b) Macrocategorie c) Collegare categorie d) Dimensioni e condizioni (6Cs di Glaser: cause, contesti, contingenze, conseguenze, covarianze e condizioni) e) Dare un nome e definire f) Incrociare categorie (tabella doppia entrata (Glaser & Strauss, 2009).
- 6 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, p. 5).

3. La caratterizzazione del macro-concetto di alternanza

Negli ultimi anni il sistema di istruzione e formazione ha subito profonde trasformazioni, la più innovativa e singolare è la costruzione di percorsi formativi basati sull'apprendimento per competenze. Anche la nuova metodologia, basata sull'alternanza, vede, come fulcro principale, l'acquisizione di competenze; infatti, nelle linee guida del MIUR sull'alternanza si definisce *competenza*, una «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale». La progettazione per competenze, quindi, diventa lo strumento per favorire la partecipazione attiva degli studenti ai processi di apprendimento e all'acquisizione delle capacità di generalizzare, trasferire, utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite in compiti di realtà.

Questa nuova prospettiva della progettazione didattica per competenze cambia in modo radicale il ruolo degli studenti, degli insegnanti e degli strumenti didattici; l'insegnante, infatti, si deve adoperare per mettere a disposizione gli strumenti utili per "imparare ad imparare" e deve altresì controllare l'uso e il modo in cui il discente usa tali strumenti, deve progettare percorsi didattici significativi da conseguire in ambienti di apprendimento simili a quelli reali, deve appoggiare e accompagnare lo studente nel cammino per conseguire i risultati da perseguire e soprattutto deve aiutare lo studente a partire da quello che è capace di fare incoraggiandolo ad attuare quello che realmente può fare confrontandosi costantemente con le richieste del mondo nel quale è chiamato a vivere ora ma soprattutto in futuro. L'alternanza, diventa pertanto una modalità di apprendimento in situazione che si propone oltre allo scopo di favorire l'acquisizione delle competenze professionali richieste dal profilo formativo, quello di rappresentare un'occasione di orientamento, di crescita e maturazione personale per ogni singolo allievo.

L'inserimento dell'alternanza in tutte le scuole superiori di secondo grado costituisce il più autorevole obiettivo conquistato nell'articolazione dei curricula formativi in quanto rappresenta un primo allineamento alle politiche educative consigliate dalla UE e già adottate dalla maggioranza dei Paesi europei ma soprattutto introduce nei percorsi formativi una nuova strategia di apprendimento che, oltre a valorizzare i saperi del campo pratico, permette una preparazione spendibile nel mondo del lavoro, dove le imprese chiedono, con sempre più insistenza, una vera esperienza lavorativa nel curriculum formativo scolastico.

Il potenziale del posto di lavoro come ambiente d'apprendimento è molteplice, visto come un elemento di corsi alternativi nell'apprendimento formale, come un'alternativa per i giovani che scelgono di entrare precocemente nel mondo del lavoro, come un'opportunità per coloro che sono già impiegati e per coloro che sono disoccupati, per lo sviluppo di competenze, carriera e formazione ulteriore.

Si può, quindi, affermare che, i sistemi di alternanza, il *work-based learning* in generale, sono oggi proposti come una delle strade maestre per il necessario cambiamento del sistema educativo.

La disoccupazione giovanile, collegata sempre più a *skills mismatch* e *skills shortage* (OCSE, 2015, 2017), è un male non solo economico ma anche culturale, con una grande incidenza anche psicologica sulle nuove generazioni. Abbiamo visto che per molta della letteratura attuale una delle soluzioni è ripensare la scuola come un luogo che fornisca competenze valide per un mondo del lavoro sempre più competitivo e complesso. Quello che si richiede alla scuola è di avvicinarsi al mondo dell'impresa, dialogare con esso, per comprendere che cosa sarà richiesto agli studenti di oggi per essere i lavoratori di domani.

Il sistema educativo tradizionale sperimenta oggi una grave separazione dal mondo reale e fatica a introdurre i giovani in esso, e quindi occorre fare riferimento a un nuovo modo di considerare le scelte dipendenti da fattori individuali, come indicato nel lavoro di Heckman & Kautz (2012). Questo ricercatore ha proposto che le *abilità* o le *skills* degli individui – in tutta la loro diversità – siano riconosciute come determinanti fondamentali del successo economico e sociale. Queste abilità sono definite come *non cognitive* o *soft skills*, che includono i tratti profondi della personalità, gli aspetti legati al desiderio e le dimensioni *socio-emozionali* come estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza. Da ciò derivano differenti prescrizioni politiche (superando un approccio utilitaristico)⁷.

4. Piano di campionamento: popolazione, campione e somministrazione degli strumenti

Nel 2012 la Prefettura di Bari ha fotografato una Puglia in bianco e nero con da un lato la regione delle eccellenze con il più alto numero nazionale di diplomati con il massimo dei voti (8,7 a fronte del 6,4% nazionale) e dall'altro la regione con il più alto tasso di abbandono scolastico (il 23,4% contro il 18,8% nazionale) con la provincia di Brindisi al primo posto in termini di abbandono scolastico. Esiste un forte divario tra i licei, gli istituti tecnici ed i professionali. Se nei bienni liceali la quota di abbandoni è pari al 5-6% degli iscritti, negli istituti tecnici è più che doppia e negli istituti professionali è quasi cinque volte superiore.

Accanto ai dati emersi sull'abbandono scolastico non è possibile non considerare i dati sulla disoccupazione che mostrano le carenze di una scuola ancora scollata dal tessuto lavorativo, incapace di ascoltare le istanze di una società in rapido cambiamento e di approntare una formazione ad hoc. Emerge in maniera pressante che gli studenti non sono pronti ad affrontare le richieste sempre più specialistiche espresse dal mondo del lavoro.

Dopo aver predisposto i vari questionari sono state individuate le istituzioni. Il contesto di riferimento preso in considerazione per l'inchiesta stata l'intera Provincia di Brindisi⁸.

- 7 È da considerare che le diverse denominazioni utilizzate, o soft-skills o tratti, denotano differenti proprietà: il termine soft-skills indica la possibilità di sviluppo, mentre il termine tratti suggerisce il criterio di permanenza e, possibilmente, anche di ereditarietà. Le soft skills, riguardano la modalità di funzionamento (cognitivo, affettivo, motorio), non connesse ad un'attività specifica, ma entrano in gioco in tutte le situazioni; consentono all'individuo comportamenti professionali e sono cruciali per la trasferibilità delle competenze in attività differenti. Il focus, quindi, è su ciò che gli individui sono effettivamente in grado di fare e di essere (le loro "capacitazioni"), piuttosto che sul reddito, la felicità, il consumo, i bisogni di base.
- 8 Negli ultimi decenni si registra, nella Provincia di Brindisi, un relativo declino demografico attribuito alle minori opportunità di impiego che caratterizzano strutturalmente la provincia rispetto al contesto regionale. Un rapido raffronto dei principali indicatori di sviluppo, infatti, mostra chiaramente il forte divario esistente non solo con le aree più avanzate e dinamiche del nostro Paese, infatti Brindisi si colloca al 87° posto nella graduatoria provinciale sul Valore Annuale pro-capite, con un valore pari a € 15.040,00, decisamente lontano dal dato medio nazionale di € 24.400,00 (ISTAT 2016). Anche le condizioni che si riscontrano sul mercato del lavoro confermano la situazione di disagio in

Per poter analizzare con maggiore efficacia ed avere dati i più attendibili possibili sono state prese in considerazione tutte le scuole secondarie di II grado della provincia di Brindisi (popolazione e campione coincidenti). Ai questionari hanno risposto le seguenti scuole con relativi indirizzi:

- Licei: Classico/Scientifico/Linguistico;
- Tecnici: Economico e Tecnologico/Agrario/Nautico;
- Professionali: Alberghiero/Industria e Artigiani/Servizi Sociali.

Hanno aderito al sondaggio/hanno risposto (%) i seguenti attori:

Licei			
Totale D.S./ Referenti Alt.	Totale studenti	Totale docenti tutor	Totale tutor aziendali
15	2917	127	230
Totale D.S./ Referenti Alt. Rispondenti con (%)	Totale studenti rispondenti con (%)	Totale docenti tutor rispondenti con %	Totale tutor aziendali rispondenti con %
8 (53%)	468 (16%)	36 (28%)	34 (14%)
Tecnici			
Totale D.S./ Referenti Alt.	Totale studenti	Totale docenti tutor	Totale tutor aziendali
9	1298	64	128
Totale D.S./ Referenti Alt. Rispondenti con (%)	Totale studenti rispondenti con (%)	Totale docenti tutor rispondenti con (%)	Totale tutor aziendali rispondenti con (%)
8 (89%)	315 (24%)	30 (47%)	24 (18%)
Professionali			
Totale D.S./ Referenti Alt.	Totale studenti	Totale docenti tutor	Totale tutor aziendali
8	1762	124	315
Totale D.S./ Referenti Alt. Rispondenti con (%)	Totale studenti rispondenti con (%)	Totale docenti tutor rispondenti con (%)	Totale tutor aziendali rispondenti con (%)
5 (63%)	388 (22%)	39 (31%)	30 (10%)
Totali			
Totale D.S./ Referenti Alt.	Totale studenti	Totale docenti tutor	Totale tutor aziendali
32	5977	315	473
Totale D.S./ Referenti Alt. Rispondenti con (%)	Totale studenti rispondenti con (%)	Totale docenti tutor rispondenti con (%)	Totale tutor aziendali rispondenti con (%)
21 (66%)	1171 (20%)	105 (33%)	88 (18%)

cui versa la provincia: gli occupati tra uomini e donne nella fascia di età 15-64 anni risultano 116,943 a fronte di una forza lavoro complessiva di 143,209 con l'esito che il 18,4% della forza lavoro della provincia di Brindisi risulta inoccupata (ISTAT 2014).

5. Strumenti di raccolta dati

La strumentazione di raccolta dati, cioè i questionari, sono stati elaborati in base agli obiettivi della rilevazione e alla struttura concettuale considerata per l'inchiesta. Prima della somministrazione sono stati testati su una classe campione dell'IISS "C. Agostinelli" di Ceglie Messapica (BR) e sui relativi referenti/tutor aziendali e scolastici apportando le dovute correzioni in base a quanto rilevato durante la somministrazione di sperimentazione. Ciascun questionario è stato strutturato con domande a risposta chiusa, con scala Likert a 4 o 5 punti, domande a risposta dicotomica e domande aperte. A seconda del soggetto target (dirigenti/studenti/tutor scolastici e aziendali) sono state indagate diverse aree o dimensioni del fenomeno dell'alternanza, oltre a dati ascritti. In particolare, nel questionario rivolto ai dirigenti sono state esplorate le seguenti dimensioni: Organizzazione del tirocinio, Opinioni sull'organizzazione del tirocinio, Risultati del tirocinio. Con il questionario rivolto ai docenti tutor sono state esplorate le seguenti dimensioni: Opinioni sull'organizzazione del tirocinio, Opinioni sulla preparazione, Opinioni sulle relazioni interne al tirocinio. Con il questionario rivolto ai tutor aziendali sono state esplorate le seguenti dimensioni: Opinioni sull'organizzazione del tirocinio, Opinioni sulla preparazione, Opinioni sulle relazioni interne al tirocinio. Con il questionario rivolto agli studenti sono state esplorate le seguenti dimensioni: Opinioni sulla preparazione, Esperienza di alternanza scuola lavoro, Risultati per competenze.

6. Analisi dei dati

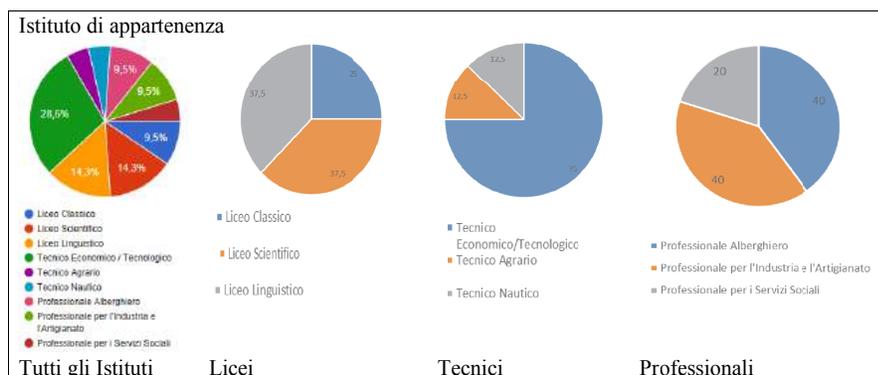
I dati raccolti sono stati analizzati attraverso diversi metodi statistici. In particolare, attraverso l'uso della piattaforma di software statistico IBM-SPSS, sono state effettuate, inizialmente, le distribuzioni assolute e percentuali, nonché le rappresentazioni grafiche, di tutte le variabili costruite, a partire dalle domande dei questionari e dagli schemi di operazionalizzazione, e ritenute funzionale alla rappresentazione del fenomeno.

In base all'analisi dei risultati delle distribuzioni iniziali, tra cui, ad esempio, il confronto tra la distribuzione relativa al singolo item rispetto all'intera categoria di soggetti coinvolti (ad es. gli studenti, i referenti, gli insegnanti, i tutor) e al tipo di scuola (ad es., licei, tecnici, professionali). Successivamente sono state effettuate le analisi dei dati con modelli in grado di permettere di sondare e comprendere le eventuali differenze significative tra gruppi di rispondenti in base alla tipologia di scuola (ad es. tutor aziendali di liceo, tecnici e professionali in base al singolo item). Di seguito, si riportano gli iniziali risultati significativi emersi con l'uso del modello ANOVA, suddividendo le analisi in base ai gruppi di partecipanti alla ricerca (dirigenti scolastici, Docenti, Tutor Aziendali, Studenti).

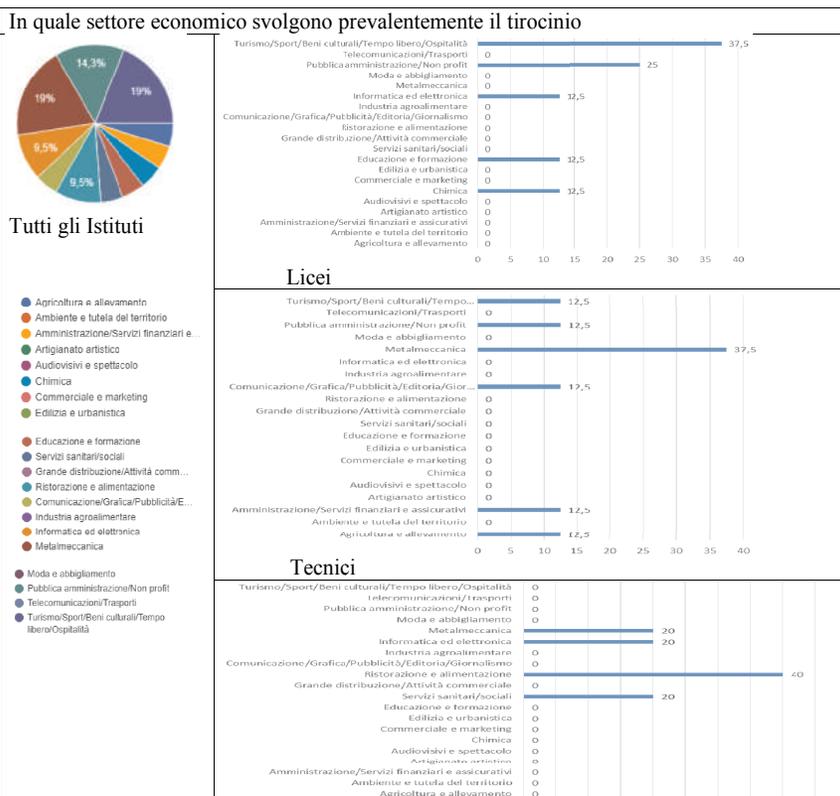
6.1. Dirigenti scolastici

Hanno risposto il 66% dei soggetti invitati:

DATI DI STRUTTURA



Non tutte le scuole hanno aderito al sondaggio, ma tutti gli indirizzi sono rappresentati; si deve tener conto che nella Provincia di Brindisi c'è un solo Istituto Nautico ed un solo Istituto Agrario. In particolare, il professionale per l'Industria e l'Artigianato è la scuola più rappresentata dai partecipanti referenti (28,6%), seguito dal Liceo Linguistico (14,3%) e dal Professionale Alberghiero (14,3%).



Dai risultati si evidenzia che gli studenti sono stati allocati in tutti i settori produttivi di riferimento rispettando gli indirizzi di studi dei tirocinanti. Il settore metalmeccanico (19%) e quello dell'Industria agroalimentare (19%) rappresentano, in generale, i settori maggiormente scelti per l'alternanza nel brindisino, seguiti da Pubblica Amministrazione e le organizzazioni No Profit (14%). Spicca, per i licei, il settore relativo a Turismo/Sport/Tempo libero (37,5%), mentre per gli istituti tecnici, il settore della Metalmeccanica (37,5%). Al quesito inerente la corrispondenza tra il settore economico sede di tirocinio e l'indirizzo di studio si evidenzia, però, una differenza nelle risposte: i referenti ed i tutor scolastici affermano di aver inserito i propri studenti in aziende con settore economico in linea con l'indirizzo di studio, mentre una percentuale notevole di studenti e tutor aziendali afferma il contrario.

Dalla lettura dei risultati si evince che la maggior parte delle scuole ha progettato il percorso di alternanza per tutte e tre le annualità già dal primo anno, ma resta una percentuale di istituti che segue questa procedura. Quasi tutte le scuole hanno attuato azioni di orientamento prima della realizzazione dell'alternanza in azienda. Spicca un 20% di istituti professionali che, secondo la prospettiva dei referenti, non curano tale fase.

Nella maggior parte delle scuole l'esperienza formativa ha visto coinvolte le discipline curriculari; l'esperienza dell'Alternanza, però, non concorre al voto delle discipline di area generale. Inoltre, nel 42,9% dei casi vengono assegnati crediti in base all'esperienza effettuata e, osservando i risultati di tecnici e professionali, emerge che essa concorre anche al voto delle discipline dell'area di indirizzo (con una percentuale rispettivamente del 37,5% e del 20%).

Mentre referenti e tutor scolastici affermano che le competenze da certificare a fine tirocinio sono state concordate con l'azienda, una buona percentuale di tutor aziendali, invece, afferma il contrario.

La maggior parte degli istituti ha previsto il rilascio di una certificazione a fine percorso; una buona percentuale non la rilascia (soprattutto i licei con il 46,7%), anche se è un atto dovuto per legge. I licei dichiarano, inoltre, di non rilasciare un'attestazione alla fine di ogni annualità; questa pratica è confermata anche dagli istituti tecnici (per il 75%) e dagli istituti professionali (per l'80%).

Alcuni referenti affermano che l'esperienza formativa dell'alternanza non viene riconosciuta nella valutazione disciplinare curricolare (licei con il 20% delle risposte negative).

La maggior parte dei referenti conferma che le competenze stabilite nel contratto formativo sono acquisite dagli studenti a fine percorso; tale risultato però è in parte contraddetto dai tutor aziendali i quali affermano che le competenze non sono del tutto acquisite.

La maggior parte dei referenti ha risposto che le competenze raggiunte in azienda sono state considerate nella valutazione conclusiva di fine anno degli studenti (licei con il 50%, tecnici con il 62,5%, professionali con l'80%).

6.2. Docenti tutor

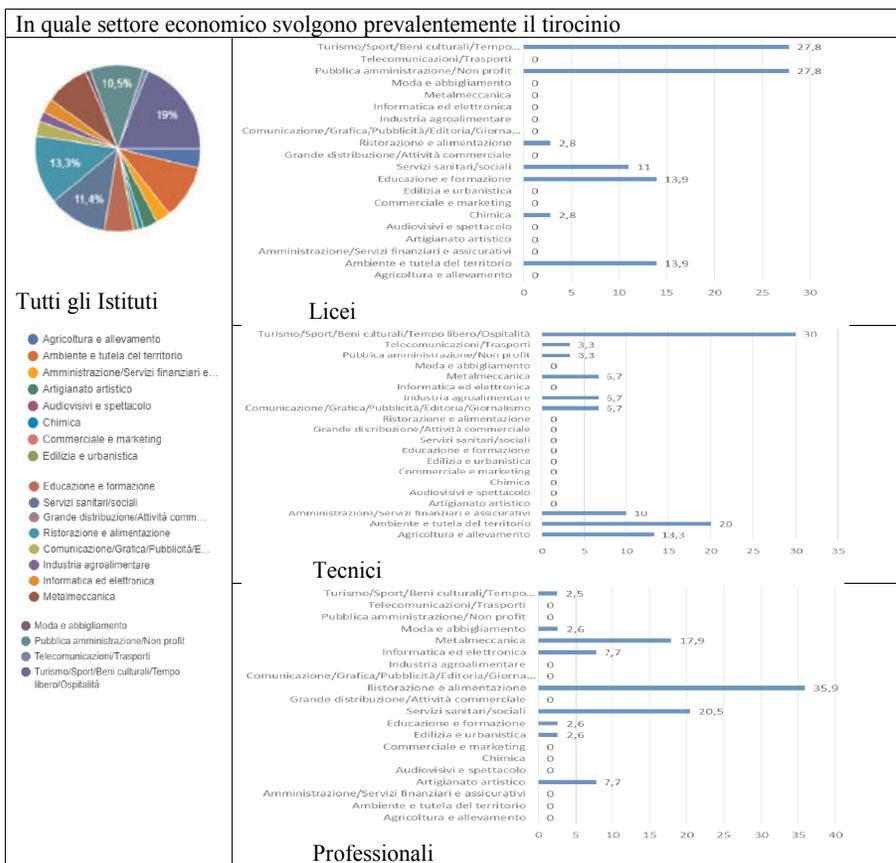
Hanno risposto il 33% dei soggetti invitati, una proporzione che può costituire una delle limitazioni dello studio:

DATI DI STRUTTURA



Osservando le percentuali, dai risultati dei docenti risulta che gli studenti sono stati allocati in tutti i settori produttivi di riferimento rispettando gli indirizzi di studi degli studenti; su questa risposta si è valutata la differenza nella percezione dei docenti e tutor aziendali. Dai risultati è emerso che nella percezione dei tutor aziendali il settore economico dell'impresa in cui gli studenti svolgono il tirocinio coincide con l'indirizzo di studi che i tirocinanti stanno frequentando maggiormente rispetto alla percezione dei docenti. La differenza dei punteggi medi è statisticamente significativa, $F(1)=32,73$, $p<.001$.

OPINIONI SULL'ORGANIZZAZIONE DEL TIROCINIO



Come per i dirigenti, anche i docenti tutor presentano risposte alle domande che si discostano da quelle dei tutor aziendali e degli studenti. In base ai dati raccolti quasi la totalità dei docenti afferma che il tirocinio viene svolto durante il periodo scolastico (più del 90 % per tutti gli indirizzi scolastici) tralasciando la possibilità di attuare l'alternanza in periodi diversi. La modalità più utilizzata è l'attività formativa in azienda (80,5 % per i licei, 96,7 % per i tecnici, 82 % per i professionali), attività sicuramente più incisiva visto che l'alternanza dovrebbe prevedere il "vivere l'azienda".

Molte scuole hanno organizzato l'alternanza coinvolgendo gli studenti in piccoli gruppi; risulta un numero elevato di studenti inseriti nella stessa azienda ospitante (soprattutto nei licei), ma il dato non può essere interpretato in quanto non si conoscono le dimensioni delle aziende.

Attraverso il test ANOVA, è emerso che i docenti degli istituti professionali percepiscono maggiormente che il lavoro in azienda rende gli studenti più responsabili, rispetto agli insegnanti dei tecnici e dei licei. La differenza dei punteggi medi risulta statisticamente significativa, $F(2)=7,551$, $p<.005$.

La strategia formativa adottata da tutti gli indirizzi scolastici è l'attività di *full immersion lavorativo*, realizzata tramite tirocini, considerata più adatta al percorso di alternanza; i licei hanno favorito anche altre tipologie di attività (ad esempio, azienda simulata).

Nella percezione dei docenti degli istituti professionali l'organizzazione del tirocinio, sia logistico sia burocratico amministrativo sia didattico, è stato più semplice rispetto alla percezione avuta dagli insegnanti dei tecnici e dei licei ($F(1)=4,305$, $p<.05$).

In generale risulta, comunque, che per i docenti l'organizzare il tirocinio non è stato semplice; questa difficoltà viene espressa soprattutto dai docenti dei licei, meno dai docenti degli istituti tecnici e ancor meno dai docenti degli istituti professionali.

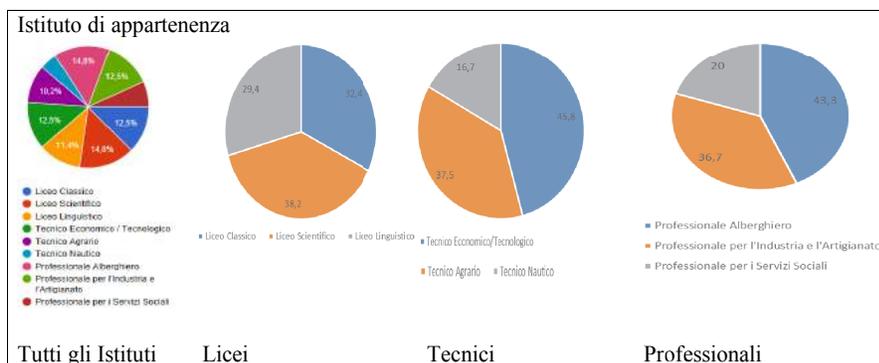
La maggior parte dei docenti tutor ha affermato di aver verificato le competenze raggiunte dagli studenti con prove di realtà e test finale scritto, anche se una minoranza ha dichiarato di non aver attuato alcuna verifica per l'accertamento delle competenze. La maggior parte dei docenti ha concordato sul fatto che le aziende trovano gli studenti preparati culturalmente.

Un'altra differenza statisticamente significativa ($F(1)=4,075$, $p<.05$), evidenzia una maggiore percezione dei docenti degli istituti professionali rispetto alla disponibilità del personale in azienda ad accettare i tirocinanti, che risulta minore per gli insegnanti degli istituti tecnici e dei licei. È ipotizzabile che le aziende accettano con facilità gli studenti dei professionali in quanto già indirizzati al lavoro.

6.3. Tutor aziendali

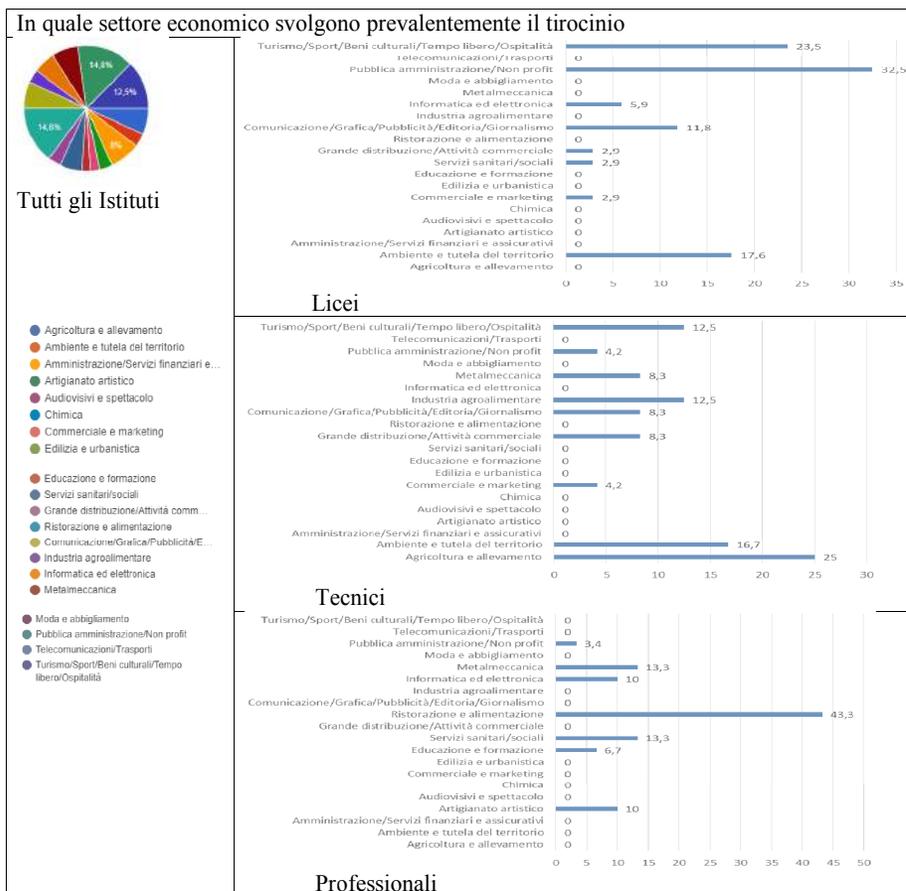
Hanno risposto il 18% dei soggetti invitati:

DATI DI STRUTTURA



La maggior parte dei tutor aziendali non ha aderito al sondaggio; probabilmente non sentono il problema dell'alternanza prioritario. In ogni caso, le risposte hanno permesso di rappresentare tutti gli indirizzi scolastici.

OPINIONI SULL'ORGANIZZAZIONE DEL TIROCINIO



Dalle distribuzioni delle risposte risulta che gli studenti sono stati allocati in tutti i settori produttivi di riferimento rispettando gli indirizzi di studi degli studenti. A questo quesito emerge una differenza nelle risposte: i referenti ed i tutor scolastici affermano di aver inserito i propri studenti in aziende con settore economico in linea con l'indirizzo di studio mentre una percentuale notevole di studenti e tutor aziendali affermano il contrario (vedere riquadro pertinente e conclusioni).

Dai dati emerge che nella percezione dei tutor aziendali ospitanti gli studenti dei licei il settore economico della propria impresa corrisponde all'indirizzo di studi mentre questa opinione non è confermata dai tutor degli studenti degli istituti professionali e degli istituti tecnici.

Il dato più interessante è il periodo del tirocinio: mentre la scuola organizza il tirocinio durante il periodo scolastico, le aziende preferiscono ospitare gli studenti anche nel periodo estivo o nei periodi di sospensione delle lezioni (vacanze natalizie, pasquali o nei fine settimana).

In media le competenze da certificare alla fine del tirocinio sono state concordate con la scuola più nella percezione dei tutor aziendali degli studenti dei licei, mentre questa percezione non è confermata dai tutor degli studenti degli

istituti professionali e degli istituti tecnici. La differenza dei punteggi medi è statisticamente significativa, $F(1)=3,173$, $p<.05$.

In base ai risultati, si evince una differenza di percezione tra i tutor aziendali e i dirigenti e i docenti della scuola, sia sull'acquisizione delle competenze sia sulla certificazione delle competenze a fine alternanza. Infatti, la maggior parte dei dirigenti e dei docenti tutor confermano che le competenze stabilite nel contratto formativo sono raggiunte e le competenze da certificare a fine tirocinio sono state concordate con l'azienda, mentre i tutor aziendali affermano che le competenze non sono raggiunte del tutto e le certificazioni non sono concordate.

Attraverso il test ANOVA, è emerso che nella percezione dei tutor aziendali gli studenti degli istituti professionali hanno dimostrato di più di possedere buone competenze professionali e trasversali di base, rispetto a quanto dichiarato dai tutor degli studenti degli istituti tecnici e dei licei.

Pur avendo trovato gli studenti abbastanza preparati, molti tutor aziendali hanno dichiarato che comunque le competenze possedute dagli studenti fossero sono al di sotto delle loro aspettative, soprattutto per quanto riguardava gli studenti liceali.

Nel complesso le aziende hanno trovato abbastanza preparati gli studenti (nei licei il dato positivo supera il 64 %, nei tecnici il 70 %, nei professionali l'83 %).

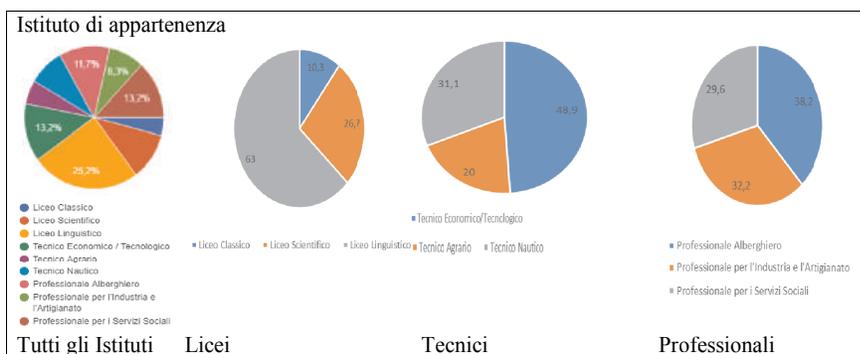
In media, i tutor aziendali degli studenti degli istituti professionali hanno ritenuto maggiormente che tra i tirocinanti ci fossero studenti che dimostravano passione per il lavoro e la professione; percezione più bassa nei tutor degli studenti degli istituti tecnici e dei licei ($F(1)=18,900$, $p<.001$).

Osservando i dati emerge che grazie all'alternanza gli studenti si sono fatti apprezzare per il loro impegno e serietà; infatti, alcuni studenti sono stati invitati a restare in azienda.

6.4. Studenti

Complessivamente ha risposto il 20% dei soggetti invitati:

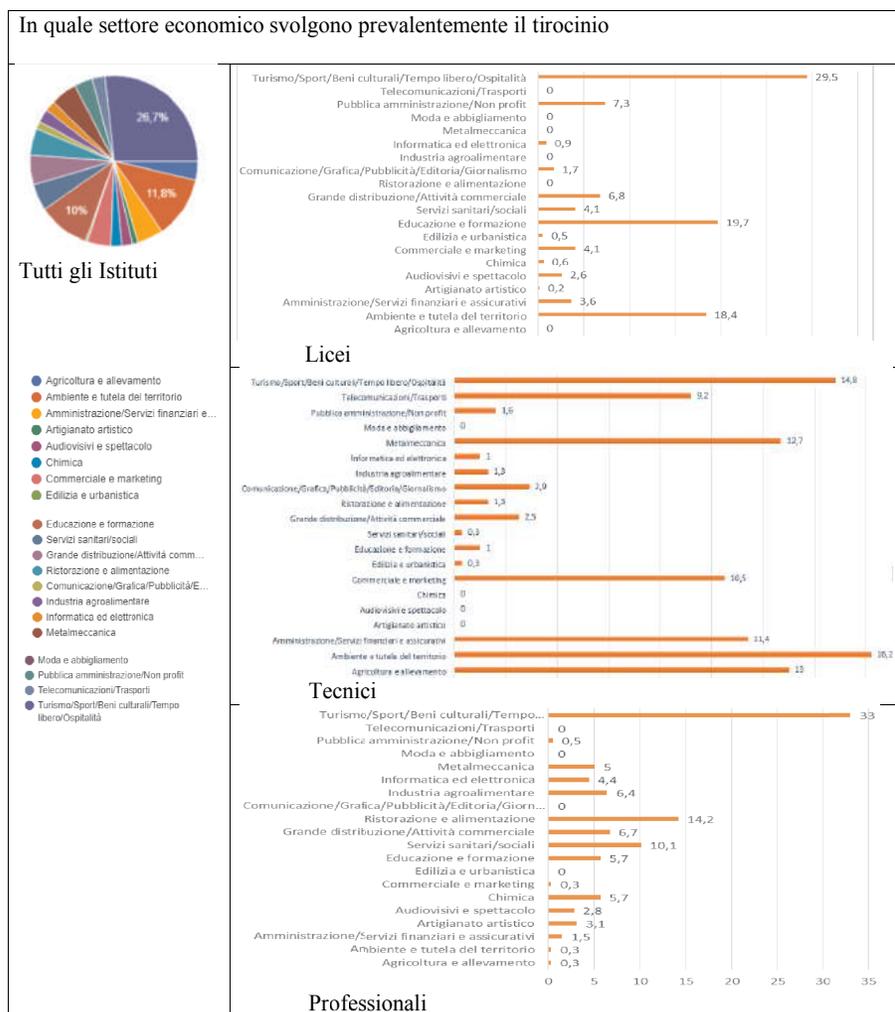
DATI DI STRUTTURA



Il campione degli studenti rispondenti si è formato con una numerosità molto simile per due delle tre tipologie di indirizzo, cioè istituti tecnici e professionali (22% e 24% rispettivamente), mentre per i licei ha risposto una numerosità più ridotta (16%); altre differenze si sono evidenziate all'interno di ognuno dei tre indirizzi. Nel sottogruppo dei licei c'è stata una maggiore partecipazione da

parte degli studenti del liceo linguistico con il 63 % rispetto al liceo classico con il 10,3 % e scientifico con il 26,7 %. Tra gli istituti tecnici l'indirizzo economico-tecnologico è quello con maggiore adesione, con il 48,9 %, seguito dall'istituto nautico con il 31,1 % e l'istituto agrario con il 20 %. Tra gli istituti professionali l'adesione degli studenti si è mostrata abbastanza omogenea con il 38,25 dei servizi sociali, il 32,2 % dell'alberghiero ed il 29,6 % dell'industria e artigianato.

OPINIONI SULL'ORGANIZZAZIONE DEL TIROCINIO



Dall'analisi dei dati, è emerso che per gli studenti dei licei il settore economico in cui si è svolto il tirocinio corrisponde all'indirizzo di studi frequentato; la corrispondenza tra scuola e attività di lavoro è meno avvertita dagli studenti degli istituti tecnici e dagli studenti degli istituti professionali. La differenza dei punteggi medi è risultata statisticamente significativa, $F(2)=30,60$, $p<.001$.

La percezione della corrispondenza tra percorso formativo frequentato e ambito di scuola lavoro è stata oggetto di opinioni diverse e contrastanti; infatti, per i referenti e i docenti-tutor scolastici gli studenti sono stati inseriti in società o

aziende con settore economico in linea con l'indirizzo di studio, mentre una percentuale notevole di studenti e tutor aziendali hanno affermato il contrario. Tale differenza di percezione risulta tra le critiche maggiori che gli studenti muovono all'attività di alternanza; tale dato, inoltre, risulta più marcato nelle risposte degli studenti dei licei e meno nelle risposte degli studenti degli istituti tecnici e professionali.

Rispetto alle domande riguardanti il percorso formativo dell'alternanza, le risposte degli studenti (per un livello di significatività pari o inferiore a .001) hanno evidenziato che:

- le conoscenze medie apprese a scuola e possedute prima del tirocinio nei tecnici risultavano più alte rispetto ai licei e ai professionali.
- l'accoglienza ricevuta nel contesto del lavoro per gli studenti dei tecnici è stata maggiore rispetto agli studenti dei professionali e dei licei.
- gli studenti dei licei hanno avuto con il tutor una relazione meno continuativa rispetto agli studenti dei professionali e dei tecnici.
- gli studenti degli istituti professionali hanno avuto maggiori difficoltà nei rapporti con le persone dell'ambito di lavoro rispetto agli studenti dei e dei tecnici.
- in generale, lo spazio di autonomia e di iniziativa personale che gli studenti hanno sperimentato in azienda è risultato molto ridotto; ciò detto gli studenti dei licei hanno svolto attività con spazi di maggiore autonomia rispetto agli studenti dei tecnici e dei professionali. Allo stesso tempo, però, in media, gli studenti dei professionali hanno svolto attività più complesse e meno guidate rispetto agli studenti dei tecnici e dei licei.
- gli studenti dei professionali percepiscono di aver acquisito conoscenze e abilità specifiche maggiori rispetto agli studenti dei professionali e dei licei.
- gli studenti dei professionali hanno acquisito metodi, strumenti e pratica di lavoro maggiori rispetto agli studenti dei tecnici e dei licei.

In generale, la maggior parte degli studenti dichiara che durante il tirocinio non ha avuto difficoltà nel lavoro pratico e nell'affrontare i problemi posti nel lavoro; una parte di rispondenti, invece, ha dichiarato di avere vissuto con difficoltà l'esperienza lavorativa (studenti dei licei e degli istituti tecnici) e di non aver acquisito conoscenze e abilità tecniche specifiche.

7. Riflessioni sui risultati dell'inchiesta

Esaminando i risultati emersi dall'analisi dei dati, emergono alcuni aspetti importanti che riguardano le dimensioni scelte per il costrutto relativo alla scuola-alternanza sia di opinione sia di struttura.

In primis, l'alternanza costituisce una vera e propria combinazione di preparazione scolastica e di esperienze assistite sul posto di lavoro, predisposte con la collaborazione del mondo dell'impresa, che ha l'obiettivo di mettere in grado gli studenti di acquisire attitudini, conoscenze e abilità per l'inserimento e lo sviluppo della loro professionalità. Essa non si risolve nella realizzazione di uno o più percorsi di formazione, ma rappresenta il vero ponte che collega i processi scolastici e formativi e il mondo delle imprese.

Ovviamente l'alternanza che emerge dall'inchiesta è parte integrante del percorso di studi ed è finalizzata ad inserire nel processo formativo istituzionale elementi di conoscenza e di esperienza del mondo del lavoro che possono essere

acquisiti solo attraverso la partecipazione diretta alla vita lavorativa e mediante il sentirsi parte di una *comunità professionale*. L'attività formativa di alternanza è un'esperienza di durata limitata, che comprende lezioni in classe e pratica di lavoro, in una situazione reale e non fittizia, in cui la responsabilità formativa è condivisa dalla scuola e dall'impresa secondo una metodologia comune.

Le modalità di svolgimento del percorso formativo di alternanza sono molto diversificate e la sua progettazione deve rispondere alle esigenze di studenti a livelli diversi di età e di qualificazione, compatibilmente con le caratteristiche dell'impresa e del settore in cui il tirocinio si svolge. Ma in ogni caso è importante dedicare un'attenzione costante sia alla fase di progettazione sia a quella di attuazione e di realizzazione, sia, infine, a quella di verifica e di diffusione dei risultati.

Uno dei rischi più rilevanti per l'alternanza è quello di ridursi a una mera giustapposizione tra la dimensione *school-based* della formazione (con le materie corrispondenti) e quella *work-based*. Un rischio che si concretizza anzitutto nella mancanza di coerenza tra i contenuti sviluppati a scuola e quelli maturati nel mondo del lavoro, spesso determinato da una mancanza di vero dialogo tra scuola e azienda (vedi la discordanza di quanto emerge dalle affermazioni dei referenti/docenti tutor VS tutor aziendali/studenti) e dall'assenza di una seria e costante analisi dei bisogni del mercato.

I punti critici riscontrati nell'analisi dei dati dell'inchiesta realizzata possono essere tradotti in nuovi traguardi da raggiungere identificando come elementi essenziali per i percorsi formativi: *co-progettazione* per la costruzione comune di un curriculum formativo comprendente; *co-gestione*, per l'applicazione di giuste pratiche concordate; *co-valutazione*, per la costruzione di modelli di valutazione e di certificazione delle competenze.

Conclusioni

Considerando gli obiettivi dell'inchiesta occorre prendere atto che l'attività di alternanza scuola-lavoro deve essere realizzata coinvolgendo tutti gli organi collegiali della scuola (collegio docenti, dipartimenti, consigli di classe, studenti) e i referenti delle aziende, ponendo al centro della progettazione didattica la *corresponsabilità*.

L'approccio di progettazione dei percorsi di formazione per l'alternanza che si evince dall'inchiesta si può definire *progettazione a ritroso* che permette di perseguire la coerenza fra gli apprendimenti attesi in uscita di un ciclo di studi e il curriculum ovvero la sequenza di attività didattiche, esperienze formative e lavorative che uno studente deve realizzare per padroneggiare le competenze previste in esito. Questo approccio, allo stato attuale, garantisce la coerenza tra risultati di apprendimento, ovvero la stima delle competenze attese, e percorso formativo attuato e permette anche una certificazione. È importante sottolineare l'importanza che ha assunto la certificazione ai fini del riconoscimento della professionalità e della mobilità di ogni cittadino all'interno del sistema formativo e nel passaggio al mondo del lavoro (D.L. 13/2013).

Il modello italiano di Alternanza Scuola-Lavoro offre una grande opportunità in linea con le esigenze formative in termini di competenza soprattutto perché rappresenta una facilitazione per i giovani ad affacciarsi al mondo del lavoro.

Dall'inchiesta emergono due necessità che vanno affrontate e superate:

- il passaggio da una logica di *alternanza* a quella di *integrazione* tra scuola e lavoro, dove l'impresa entra a scuola e non solo la scuola nel mondo del lavoro;
- il favorire una trasformazione della scuola, in termini di maggiore flessibilità nelle modalità di insegnamento, nei tempi dell'apprendimento e della valutazione, incentivando una maggiore personalizzazione e individualizzazione dei percorsi di formazione.

Risulterebbe opportuno, quindi, proprio per facilitare un cambiamento nel comportamento dei docenti e degli studenti, utilizzare il termine di *integrazione scuola-lavoro*, per facilitare una vera contaminazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro.

L'integrazione realizzerebbe, di fatto, un'azione che permetterebbe:

- alla scuola, grazie al confronto diretto con le imprese, di entrare nella realtà del mondo del lavoro e rispondere più adeguatamente ai bisogni formativi che emergono dal mercato;
- alle imprese di essere coinvolte direttamente nella formazione di personale in linea con le proprie esigenze in termini di competenze professionali e trasversali e conoscere le metodologie di insegnamento e pratiche di valutazione (è realistico ricordare che a molte imprese piccole e medie manca la cultura della formazione);
- agli studenti di ottenere una formazione nella quale la *scuola* non è solo preparatoria ad un futuro ma già occasione di verifica delle competenze acquisite (trasversali e tecnico-professionali) che senza alternanza non sarebbe possibile.

Lo scopo del processo formativo non è solamente di offrire un'esperienza di lavoro ai ragazzi in senso generale, bensì formare delle persone capaci di stare al mondo; persone consapevoli di dove vivono, dei loro limiti, delle loro capacità e responsabilità, e capaci di prendere decisioni (OCDE, 2017).

Riferimenti bibliografici

- AA. VV. (2012). *Alternanza scuola lavoro: lo stato dell'arte*. Firenze: Indire.
- AA. VV. (2014). *L'alternanza scuola-lavoro, Annali dell'Istruzione 2003-2004*, 1. Firenze: Le Monnier.
- AA. VV. (1994). *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 67/68*. Firenze: Le Monnier.
- Gentili, C. (2016). *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi e modelli didattici*. *Nuova Secondaria*, XXXIII, 10, Giugno.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser, B., Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa* (pp. 7-23) (a cura di Strati A.). Roma: Armando.
- Heckman, J, Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino. Trad. da Heckman J. J., Kautz T. (2012) *Hard Evidence on Soft Skills, Labour Economics*, 19, 4, 451.
- Hillman, J., (1997²⁰) *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*: Milano, Biblioteca Adelphi.
- Melchiori, R. (2017). *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo, Formazione & Insegnamento*, XV(2) Suppl. Lecce: Pensa MultiMedia.

- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD (2017). *Getting Skills Right: Good Practice in Adapting to Changing Skill Needs: A Perspective on France, Italy, Spain, South Africa and the United Kingdom*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277892-en>
- Rychen, D. S., Salganik, L. H (2003). *A holistic model of competence*. In Eds. Rychen, D. S., Hersh Salganik, L. *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Wang, F., Michael J. Hannafin (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53, 4.
- Weinert, F. E. (2001). *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Rychen, D. Salganik, S., Hersh, L. (Hrsg.). *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45–65). Seattle u. a.: Hogrefe & Huber.

Riferimenti sitografici

<http://www.oecd.org/edu/>
<http://www.invalsi.it>



Pet therapy nel contesto di apprendimento: effetti cognitivi ed emozionali

Pet therapy in the learning environment: cognitive and emotional effects

Francesco Maria Melchiori

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

Isabella Barzotti

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • isabella.barzotti@unicusano.it

ABSTRACT

Con l'intento di favorire l'apprendimento utilizzando l'intelligenza emotiva, l'introduzione degli animali come strumenti educativi sta divenendo, anche nel contesto scolastico, una pratica sempre più diffusa in Italia e in tutta Europa. La letteratura scientifica ha messo in luce come la relazione con l'animale, o pet, determini nella persona l'incremento dell'autostima e della coscienziosità, riducendo, quindi, il rischio di isolamento e recenti studi hanno evidenziato che le abilità empatiche consentono agli individui di riconoscere gli stati mentali ed affettivi altrui e, quindi, attraverso l'immedesimazione nell'esperienza emotiva vissuta da altri, permettono di rispondere adottando comportamenti efficaci ed adeguati alle diverse situazioni. Le interazioni sociali che si determinano facilitano perciò anche l'equilibrio emotivo migliorando la resilienza.

L'intento di questa indagine è stato quello di osservare come l'interazione interspecie tipica degli Interventi Assistiti con Animali (IAA) nel contesto educativo possa facilitare atteggiamenti empatici e contribuire allo sviluppo del fattore emotivo, non osservato solo nella sua dimensione intra-individuale, in cui il soggetto incrementa la consapevolezza di sé e sa auto-regolarsi, ma anche nella sua dimensione inter-individuale, nella quale il bambino è in grado di riconoscere e comprendere le esperienze della vita personale e relazionale.

With the aim of encouraging learning using emotional intelligence, the introduction of animals as educational means is becoming, even in the school context, a practice increasingly widespread in Italy and throughout Europe. The scientific literature has highlighted how the relationship with the animal, or pet, determines in the person an increase of self-esteem and conscientiousness, and at the same time a reduction of the risk of isolation. Recent studies have shown that empathic skills allow individuals to recognize the mental and emotional states of others and, therefore, through identification in the emotional experience lived by others, it allows a person to respond by adopting effective and appropriate behavior to different situations. The resulting social interactions also facilitate emotional balance by improving resilience.

The aim of this investigation was to observe how the interspecies interaction typical of the Animal Assisted Interventions (IAA) in the educational context can facilitate empathic attitudes and contribute to the development of the emotional factor, not only observed in its intra-individual dimension, in which the subject increases self-awareness and knows how to regulate himself, but also in its inter-individual dimension, in which the child is able to recognize and understand the experiences of personal and relational life.

KEYWORDS

Emotional Intelligence, Empathy, Resilience, Pet-Therapy, Animal Assisted Intervention (IAA).
Intelligenza Emotiva, Empatia, Resilienza, Pet-Therapy, Interventi Assistiti dagli Animali (IAA).

1. Le idee di fondo: il razionale¹

L'introduzione degli animali come strumenti educativi sta divenendo, anche nel contesto scolastico, una pratica sempre più diffusa in Italia e in tutta Europa (Gee, Fine, McCardle, 2017; Enderburg & Van Lith, 2010). Una recente ricerca ha messo in luce che la relazione con l'animale, o *pet*, determina nella persona l'incremento dell'autostima e della coscienziosità, riducendo, quindi, il rischio di isolamento (McConnel, Brown, Shoda, Stayton & Martin, 2011). Altri studi hanno evidenziato che *l'abilità empatica* consente agli individui di riconoscere gli stati mentali ed affettivi altrui e, quindi, attraverso l'immedesimazione nell'esperienza emotiva vissuta da altri, con i quali si entra in contatto, si adottano comportamenti che risultano più efficaci e più adeguati alle diverse situazioni (Brelsford, Meints, Gee & Pfeffer, 2017; Gee, Fine & Schuck, 2015). Le interazioni sociali facilitano perciò anche l'equilibrio emotivo (De Waal, 2012) migliorando la resilienza.

I bambini, in particolare, esibiscono un naturale interesse verso gli animali, e altri aspetti non umani del mondo naturale (Wilson, 1984; 1993; Gullona, 2000), e si identificano più facilmente con gli animali che con le figure umane (Pergolini & Reginella, 2015; Falorni, 1975), riuscendo a proiettare sui primi i propri vissuti e le proprie emozioni (Lis, 1993). Proprio in forza di tale considerazione, derivante da un'intuizione di Kris, diversi test proiettivi tematici utilizzati per indagare la personalità in età evolutiva utilizzano stimoli visivi raffiguranti protagonisti animali piuttosto che persone: si pensi al Children Apperception Test (C.A.T.) elaborato da Bellack sulla base dell'intuizione di Kris, al Blacky Pictures Test ed alle Favole della Duss. Nonostante i risultati evidenziati e descritti con le osservazioni dirette, l'insufficienza di rigorosi disegni sperimentali rende difficoltosa la prova empirica delle conclusioni cui è giunta la riflessione sull'argomento: emerge, pertanto, la necessità di approfondire gli studi relativi tanto alla sussistenza dell'empatia interspecie quanto agli effetti positivi per lo sviluppo cognitivo del bambino, in età scolare, derivanti dalla interazione con il pet in ambito pedagogico-educativo.

L'analisi dei dati empirici raccolti in questo studio restituisce evidenze relative alla domanda di ricerca circa i benefici che la realizzazione di un percorso didattico e formativo transdisciplinare, imperniato sull'inserimento del referente animale nel contesto scolastico, possa apportare alle competenze emotivo-affettive e le connesse competenze comunicative e cognitive del bambino studente. Più nello specifico, l'intento di questa indagine è stato quello di osservare come l'interazione interspecie tipica degli *Interventi Assistiti con Animali* (IAA) nel contesto educativo possa facilitare atteggiamenti empatici, contribuendo allo sviluppo del fattore emotivo, non solo nella sua dimensione intra-individuale, in cui il soggetto incrementa la consapevolezza di sé e sa auto-regolarsi, bensì anche nella sua dimensione inter-individuale, nella quale il bambino è in grado di riconoscere e comprendere le esperienze della vita personale e relazionale.

Il contesto scolastico, quindi, può essere considerato come spazio di crescita privilegiato nel quale si sviluppa l'identità del bambino attraverso processi emotivi e relazionali che assumono un ruolo centrale e si manifestano nella interazione con i pari e gli insegnanti (Renati & Zanetti, 2009).

1 I paragrafi 2, 5 e 6 sono attribuiti alla dott.ssa Barzotti. I paragrafi 3,7, 8, 9, sono attribuiti al dr. Francesco Maria Melchiori. I restanti paragrafi, 1,4 e 10, sono scritti in comune dai due autori.

Sul punto, alcuni studi hanno rilevato che per aiutare l'individuo a educare se stesso, una delle finalità prioritarie di ogni sistema educativo, sia necessario riconoscere la centralità della qualità della relazione e dei processi di comunicazione e interazione (Gallo, Graziani, Spaziani & Sulprizio, 1991), e che "in un clima favorevole alla crescita, l'apprendimento è più profondo, procede più rapidamente perché nel processo è investita l'intera persona, con sentimenti e passioni al pari dell'intelletto" (Rogers, 1978). Sulla base di ciò l'apprendimento scolastico, come l'intero processo educativo, può essere considerato significativo solo allorquando venga coinvolta, a livello cognitivo, affettivo ed organismico ed in senso esperienziale, l'intera personalità del soggetto (Rogers, 1973).

Il percorso didattico e formativo transdisciplinare su cui si fonda questo Studio ha mirato a incrementare le competenze emotivo-affettive e socio-relazionali dei bambini in età scolare attraverso:

- l'autoregolazione emotiva, agendo sulla riduzione della rabbia, gelosia, eccitazione, paura o ansia;
- la consapevolezza sui propri e altrui stati emotivi e bisogni, riconoscendo soprattutto gli individui più vulnerabili di un gruppo;
- la comunicazione delle proprie emozioni e sensazioni;
- la consapevolezza della responsabilità individuale, con il rapporto tra pensieri, sentimenti e reazioni comportamentali, prevedendo le conseguenze prodotte dal proprio comportamento.

Un percorso che prevede l'inserimento dell'alterità animale nell'ambito dei programmi di educazione alle emozioni rivolti ai bambini del gruppo-classe è diretto a favorire il riconoscimento dei propri punti di forza e delle proprie debolezze (autovalutazione), l'aumento dell'autostima, la capacità di esplorare le emozioni vissute anche attraverso il resoconto verbale di episodi vissuti utilizzando un vocabolario personalizzato; inoltre, come osservato, si favorisce lo sviluppo delle abilità empatiche e la collaborazione e la cooperazione con gli altri.

2. Interazione uomo-animale: una strategia per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva

L'intelligenza emotiva, intesa quale la capacità di riconoscere e distinguere le emozioni proprie e altrui che consente di guidare i pensieri, le relazioni sociali, e di regolare adeguatamente le proprie espressioni emotive (Salovey, Mayer, 1990; Davies, Stankov & Roberts, 1998), pur rappresentando un'area di indagine relativamente recente, è argomento di rilievo nella letteratura scientifica, soprattutto in ragione del riconoscimento dell'importanza che riveste sul benessere psicofisico e sull'adattamento sociale dell'individuo.

Coerentemente con quanto sopra richiamato, infatti, diverse sono le evidenze che suggeriscono che il costruito in argomento comporta effetti positivi in numerosi ambiti della vita vissuta, come la scuola, il lavoro, la famiglia e le relazioni interpersonali (Salovey, Mayer, Caruso & Lopes, 2001; Brackett, Mayer & Warner, 2005) e consente di predire tanto i comportamenti pro-sociali (Lopes, Salovey & Straus, 2003) quanto quelli disadattivi e devianti (Brackett. & Mayer, 2003).

Inoltre, studi di neuroscienze hanno accertato che le emozioni sono entità complesse che coinvolgono processi neuropsicologici, cognitivi e sistemi di controllo del comportamento, associate al pensiero, alla memoria e all'apprendimento, reciprocamente influenzati (Mercenaro, 2006).

Sulla base di ciò ogni apprendimento sarebbe quindi marcato emotivamente,

divenendo gradevole o meno a seconda dell'esperienza emozionale ad esso associata (Castex, 2000).

In relazione alle predette considerazioni, si può definire la competenza emotiva come *una capacità funzionale fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi dell'individuo* (Saarni, 1999; 2000), considerando che le sue componenti sono rappresentate da quelle skills pratiche che sono collegate con l'auto-efficacia, in particolare nelle relazioni interpersonali. Appare pertanto, generalmente riconosciuto, il fatto che molti aspetti legati al funzionamento mentale sarebbero strettamente connessi con i fattori emotivi che sono alla base dell'esperienza scolastica ed educativa.

I dati sperimentali hanno evidenziato che i bambini con una adeguata competenza emotiva e inseriti in un ambiente di apprendimento *emotivamente sicuro*, ottengono migliori risultati nell'acquisizione delle conoscenze, stabiliscono relazioni più positive con i pari, dimostrano maggiori capacità di autoregolazione emotiva, reagiscono positivamente nelle situazioni frustranti, si concentrano maggiormente e mantengono un migliore livello attentivo rispetto a coloro che manifestano una insufficiente competenza emotiva, i quali, invece, presentano una maggiore frequenza di disturbi depressivi, condotte aggressive e scarso apprendimento (Wilson, Petaja, Yun, King, Berg, Kremmel, & Cook, 2014; Katz & Windecker-Nelson, 2004).

In particolare gli studi hanno associato un'inadeguata competenza in tal senso, riconducibile ad una carente intelligenza emotiva, a difficoltà relazionali che rappresentano un fattore predittivo di disagio giovanile in ambito sociale e che si manifestano anche nel contesto scolastico con comportamenti disfunzionali, quali scarsa partecipazione alle attività proposte, inadeguati livelli di attenzione, atteggiamenti oppositivi, relazioni inadeguate con i pari e l'adulto, che non consentono di utilizzare in maniera ottimale le proprie capacità cognitive, affettive e relazionali (Baraldi, Turchi, 1990).

Un esponente di riferimento sul costrutto in esame (Goleman, 1995), seppur criticato a più riprese dalla comunità scientifica (Antonakis, 2003; 2004; Eysenck, 2000), sostiene che l'intelligenza emotiva debba essere intesa come la capacità di riconoscere i sentimenti propri e altrui, di motivarsi, e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali: una meta-abilità che comprende abilità complementari sia personali che sociali e che può essere distinta in cinque campi quali:

- la *consapevolezza di sé*, che afferisce alla capacità di riconoscere le proprie emozioni e il loro utilizzo per guidare le decisioni, e comprende oltre alla consapevolezza emotiva, anche la fiducia in sé stessi e le abilità di autovalutazione;
- la *padronanza di sé*, ossia la capacità di autoregolazione emotiva, che comprende, oltre all'autocontrollo e la capacità di reagire positivamente alle situazioni frustranti, anche l'affidabilità, la coscienziosità, l'adattabilità e l'innovazione;
- la *motivazione*, ossia la capacità di gestire le proprie emozioni funzionalmente al conseguimento di obiettivi, che comprende, oltre alla spinta a potenziare le proprie capacità funzionalmente al miglioramento delle proprie prestazioni, anche l'impegno, l'iniziativa e l'ottimismo;
- l'*empatia*, che afferisce alla capacità di comprendere le emozioni altrui stabilendo una buona sintonia emotiva. Essa si manifesta, oltre che nella comprensione degli altri anche nella capacità di soddisfare le esigenze e promuovere lo sviluppo altrui nonché nella valorizzazione della diversità;

- le *abilità sociali*, relative alla capacità di gestione delle proprie emozioni nelle diverse situazioni sociali e di instaurare relazioni interpersonali positive. Esse comprendono quindi, la comunicazione, la gestione del conflitto, la collaborazione e la cooperazione.

Secondo lo stesso ricercatore all'interno di ciascun campo sarebbero ravvisabili delle competenze emotive non innate ma apprese, che determinerebbero l'abilità dell'individuo di utilizzare appieno le proprie capacità, incluse quelle intellettuali (Goleman D., 1996; 1998).

È sulla base di queste considerazioni che si può considerare necessaria l'introduzione di programmi di alfabetizzazione emozionale che insegnino ai bambini le capacità interpersonali essenziali.

In altri termini, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva nei soggetti in età evolutiva favorirebbe la possibilità di raggiungere gli obiettivi, nell'intervento didattico o socio-educativo, di elaborazione dei conflitti all'interno del gruppo dei pari e di sviluppare la comprensione reciproca e la solidarietà.

Infatti, in età prescolare e scolare i bambini acquisiscono delle competenze, tra cui le capacità di comprendere e denominare le emozioni, di riconoscerle in sé stessi e negli altri, e di regolarne l'intensità, che risulteranno fondamentali nella gestione delle interazioni sociali. L'apprendimento di queste abilità, che diventeranno sempre più complesse e articolate, fa sì che l'individuo-bambino possa affrontare adeguatamente le varie situazioni che si presenteranno nell'arco della vita.

Proprio in quest'ottica, la certificazione delle competenze, che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, al termine del primo ciclo, rappresenta un atto che descrive la padronanza delle competenze progressivamente acquisite utilizzando gli apprendimenti all'interno di un più globale processo di crescita individuale. In particolare, le Indicazioni per il Curricolo del 2012 fanno esplicito riferimento alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, essenziali per la realizzazione personale, per l'inclusione sociale, per la cittadinanza attiva e l'occupazione, tra cui le competenze sociali e civiche (Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII pp. 19-20), definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea nella raccomandazione relativa a Competenze Chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE. Inoltre il Piano Europeo di Azione per la salute mentale 2013-2020, cioè *Mental Health Action Plan for Europe*, ribadisce l'importanza delle competenze emotivo-affettive e socio-relazionali promuovendo una visione *salutogenica* (Antonovsky, 1979) della salute mentale in termini di benessere emozionale, sociale, spirituale e fisico, correlato alle *soft skills* (Melchiori R., 2017).

L'attenzione, quindi, si sposta da una cultura, preponderante in molti modelli formativi e pedagogici, interessata a puntare su attività finalizzate ad incrementare in modo quasi esclusivo una maturazione cognitiva, verso una visione più globale dell'istruzione e della didattica che metta al centro dell'esperienza educativa dei bambini il tema della conoscenza affettiva ed emozionale, come motore degli apprendimenti e dell'espansione della propria personalità: la scuola, cioè, deve fornire agli studenti gli strumenti necessari per pensare, agire ed essere.

I programmi di alfabetizzazione emozionale, o di efficacia nelle relazioni interpersonali, realizzati nei contesti scolastici, hanno quale obiettivo principale, proprio quello di consentire un'adeguata gestione dei sentimenti e lo sviluppo di specifiche capacità, in modo tale che i processi cognitivi e di apprendimento, sia individuali che di gruppo, si realizzino naturalmente e senza interferenze con maggiore successo.

Lo Studio condotto sul percorso didattico e formativo transdisciplinare di IAA, dal nome di *Un Pelosetto con lo zainetto*, basandosi sui costrutti teorici descritti e su precedenti esperienze empiriche (Hergovich, Monshi, Semmler & Zieglmayer, 2000; Nakajima, 2017), ha inteso verificare se l'inserimento di referenti animali in ambito scolastico potesse risultare una strategia d'insegnamento idonea a contribuire ad influenzare positivamente lo sviluppo cognitivo e delle competenze emotive dei bambini.

3. La metodologia

Molti autori evidenziano come un *paradigma misto*, comprendente l'aspetto fenomenologico-qualitativo e quello sperimentale-quantitativo reciprocamente dipendenti ed entrambi necessari nelle indagini condotte nei contesti scolastici ed educativi, permetta di acquisire una migliore comprensione di un fenomeno educativo (Vannini, 2009).

Con questa esperienza, in particolare, mediante la ricostruzione di un quadro interpretativo d'insieme, attuata attraverso la mediazione, la scomposizione e la ricomposizione incrociata dei dati, ci si è proposti di indagare la realizzazione degli Interventi Assistiti dagli Animali nel contesto scolastico rispetto ad una serie di ambiti, quali il percorso didattico e le relazioni sociali e di valutare l'opportunità di adottare l'inserimento del referente animale all'interno del gruppo classe quale strumento finalizzato ad acquisire e potenziare nel bambino oltre allo sviluppo dell'intelligenza emotiva una maggiore padronanza delle cosiddette competenze pedagogiche trasversali.

I dati sono stati raccolti attraverso una scelta di metodi coerente con le domande della ricerca, che permettesse di investigare sia le interpretazioni soggettive dei singoli docenti, che la dimensione dell'evoluzione delle conoscenze relative al mondo animale ed alla interazione con l'alterità di tutti i soggetti coinvolti, per una rappresentazione complessiva del processo intrapreso.

In funzione del raggiungimento degli obiettivi della ricerca sono state preliminarmente condotte, al termine della raccolta dei dati, le statistiche descrittive sia del campione di riferimento che del gruppo di controllo al fine di verificare l'omogeneità dei due gruppi e, successivamente, sono state effettuate le analisi di correlazione tra le distribuzioni dei dati raccolti nelle rilevazioni e pre-test e post-test con l'intento di rilevare sia un'eventuale differenza statisticamente significativa sia una dipendenza lineare o causativa. Inoltre, sono state eseguite analisi per testare la presenza di un'eventuale differenza dei punteggi riportati nei questionari al pre-test e al post-test tra gruppi definiti da altre variabili raccolte, quali quella del genere (maschio/femmina).

4. Ipotesi di ricerca alla base dello studio

L'ipotesi della ricerca, svolta all'interno dello Studio, è stata supportata dalle seguenti ragioni di riferimento sottostanti:

1. *l'inserimento di referenti animali in ambito scolastico possa essere considerato quale strategia d'insegnamento idonea a contribuire a influenzare positivamente lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive dei bambini.*

Il pet contribuisce all'incremento della motivazione, della facilitazione e dello sviluppo dei rapporti sociali, del senso di responsabilità individuale, della

cooperazione e dell'interazione positiva faccia a faccia nonché del livello di sicurezza del sé percepito (Cirulli & Alleva, 2007). Durante gli Interventi Educativi Assistiti dagli Animali il bambino è spinto a prendere in considerazione bisogni, comportamenti e necessità diversi dai propri, e ciò facilita lo sviluppo di atteggiamenti empatici e decentrati, funzionali a prevenire o ridurre comportamenti disadattivi ed antisociali. Infatti, l'interazione con l'alterità animale, cui il bambino è naturalmente proteso (Wilson, 1984; 1993; Gullona, 2000), e che ha bisogni e comportamenti diversi da quelli dell'individuo umano, contribuisce a sviluppare atteggiamenti di tolleranza nei confronti dell'altro e valorizzazione della diversità. Illustrare le caratteristiche di una determinata specie animale, i suoi bisogni e le motivazioni retrostanti i suoi comportamenti non è solo utile a fini conoscitivi, ma può anche aiutare il bambino ad abbandonare il proprio egocentrismo e a porsi in atteggiamento decentrato ed accettante nei confronti dei propri co-specifici oltre che di individui appartenenti ad altre specie. Insegnare a prendersi cura di un altro essere vivente permette di infondere nell'accudente un senso di responsabilità e di autostima, in quanto rimanda al proprio lo l'immagine di persona competente. Si ritiene che la realizzazione di un percorso di educazione affettiva e socio-emotiva ausiliata dalla presenza dell'animale nel contesto scolastico favorisca, quindi, il benessere psico-fisico del bambino, ravvisabile anche nello sviluppo dell'autoregolazione emotiva, nell'aumento della consapevolezza di sé, nella comprensione delle proprie e delle altrui emozioni, nella valorizzazione della diversità e nell'incremento di relazioni positive con l'altro.

2. *l'inserimento del referente animale nelle Istituzioni Scolastiche può essere considerato quale valida strategia di alfabetizzazione emotiva.*

Quest'ultima, ritenuta essenziale nel contesto scolastico (Goleman, 1996; Elias, 1997; Elias & Arnold, 2006), è diretta a potenziare nei bambini la capacità di comprendere e riconoscere le emozioni e altrui, adottando atteggiamenti e comportamenti adattivi (Antognazza, Berger & Sciaroni, 2009) e funzionali al raggiungimento del benessere psico-fisico della persona e, pertanto, a sviluppare le componenti dell'intelligenza emotiva (Kindlon & Thomson, 2002). Su questo punto Polito (2000, p.15) afferma che "Gli insegnanti che considerano sé stessi solo come trasmettitori di nozioni e che pensano agli studenti come a dei vasi da riempire, perdono importanti occasioni per far emergere le risorse della classe come gruppo di apprendimento".

Si presume pertanto che gli Interventi Assistiti con gli Animali possano essere adottati quali strategie per intraprendere un percorso di educazione emotiva capaci di contribuire al potenziamento nel bambino in età scolare della capacità di riconoscimento e denominazione delle emozioni, due aspetti importanti dell'autoconsapevolezza, oltre che della gestione di esse, che rientra nel dominio di sé, indipendentemente dallo sviluppo dell'intelligenza emotiva strettamente correlata con il processo di maturazione neurobiologica ed evolutivo. Infatti, per quanto con la ricerca sia stato evidenziato che l'individuo manifesti una innata abilità a discriminare ed esprimere spontaneamente emozioni (Izard, Fantauzzo, Castle, Haynes, Rayias & Putnam, 1995), essa appare rudimentale rispetto alla capacità di identificare il significato delle espressioni emotive stesse, che si sviluppa nel corso dei primi anni di vita. In altri termini, lo sviluppo cognitivo ed emotivo nei bambini sembra strettamente correlato: da una conoscenza della realtà e del proprio mondo emotivo basati sulle sensazioni, unita ad una guidata da logica associativa, in cui ogni sensazione registrata darebbe origine a reazioni fisiche e a emozioni che verrebbero poi categorizzate ed immagazzinate in memoria (Greenspan, 2004). I dati speri-

mentali relativi all'evoluzione dell'*Emotional Intelligence* (EI), sia misurata con l'EQ-i che con l'ECI, registrano livelli più elevati negli adulti rispetto ai giovani (Sala, 2002). Coerentemente ad essi anche la ricerca scientifica riporta valori significativamente più bassi in soggetti di età inferiore a 25 anni rispetto agli adulti, nei livelli di *ability EI* misurata mediante il test MSCEIT, ed in particolare negli ultimi tre ambiti del test: uso, comprensione e gestione delle emozioni (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Nella letteratura scientifica è stata tradizionalmente evidenziata la difficoltà a individuare le differenze di genere nello sviluppo delle competenze trasversali a causa degli effetti di interazione derivanti da fattori biologici, interpersonali e socioculturali (Filkowski, Olsen, Duda & Sabatinelli, 2017). I risultati delle più recenti ricerche empiriche sull'argomento sono ancora contrastanti e richiedono ulteriori approfondimenti. Mentre alcuni studi suggeriscono, relativamente a diverse aree del funzionamento emotivo, una superiorità degli individui appartenenti al genere femminile in alcuni fattori connessi all'EI, come il comportamento prosociale (Vecchione & Picconi, 2006), le capacità empatiche (Mehrabian, Young & Stato, 1988) ed una maggiore abilità nella decodificazione delle espressioni facciali e nella comunicazione degli stati emotivi rispetto ai maschi (Brodi, 2006; Thayer & Johnsen, 2000), altre ricerche avrebbero mostrato soltanto deboli relazioni fra comprensione delle emozioni e genere di appartenenza (Mankus, Boden & Thompson, 2016; Petrides & Furnham, 2003). Inoltre tali differenze sarebbero strettamente connesse anche a fattori relazionali.

3. *lo sviluppo delle competenze emotivo-affettive, socio-relazionali nonché delle componenti dell'intelligenza emotiva facilitato dall'inserimento del referente animale nel contesto scuola, possono determinare l'incremento dello sviluppo dei processi di apprendimento e del profitto scolastico dei bambini in età evolutiva.*

Nella letteratura scientifica, contrariamente alle ipotesi originarie di Cartesio, si ritiene che vi sia una stretta connessione tra fattori cognitivi, intellettivi, sociali, interpersonali, affettivi ed emotivi. Lo studioso A. Damasio, sulla base dell'analisi di casi clinici e della valutazione di dei dati sperimentali dei moderni studi neurologici, è stato il primo a sostenere l'essenzialità del valore cognitivo del sentimento e delle emozioni, non separate dal pensiero e dal ragionamento, ma indispensabili ai processi decisionali della mente razionale (Damasio, 1995), offrendo uno dei maggiori contributi all'attuale comprensione della natura della mente. In altri termini, oggi si ritiene tanto che le competenze e le strategie metacognitive sostengano l'individuo nell'autogestione dell'apprendimento, soprattutto se riferite a strategie socio-affettive attraverso le quali curare il rapporto con sé stessi e con gli altri, quanto che esse siano connesse al vissuto esperienziale ed al contesto ambientale (Blandino & Granieri, 1995; Salzberger-Wittenberg, Henri-Polacco & Osborne, 1993). In tal modo l'educazione alla competenza emotiva risulta essere fondamentale a sostegno dello sviluppo delle capacità cognitive, dell'apprendimento nonché del successo della prestazione (Csikszentmihalyi, 1992). Ciononostante, i risultati delle ricerche empiriche relative al rapporto tra EI e successo scolastico sono ancora contrastanti e richiedono ulteriori approfondimenti. Se gli studi effettuati utilizzando l'EQ-i hanno rilevato che studenti con difficoltà di apprendimento presentano punteggi significativamente inferiori, rispetto ai coetanei con livelli di apprendimento nella norma, nelle scale della gestione dello stress e dell'adattabilità (Reiff, 2001; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004), alcuni autori suggeriscono cautela, atteso che i risultati sono fondati sull'utilizzo di strumenti costruiti per l'adulto. Inoltre, sebbene i dati spe-

rimentali rivelino che le componenti dell'IE e le competenze emotive abbiano una validità predittiva superiore rispetto a quella dell'intelligenza classicamente intesa, i risultati emersi sono ancora piuttosto modesti (Lam, Kirby, 2002; Zeidner, Matthews & Roberts, 2003).

Sulla base delle precedenti motivazioni, l'ipotesi di ricerca è stata così formulata:

l'inserimento di referenti animali in ambito scolastico contribuendo ad incrementare le competenze trasversali del bambino in età scolare, strettamente connesse con lo sviluppo cognitivo, contribuisce ad incrementare le conoscenze sul mondo animale e le proprie capacità di comprensione e categorizzazione dei segnali provenienti dall'alterità.

Lo studio basato sul percorso didattico e formativo transdisciplinare di IAA è stato utilizzato come "ambiente e contesto" di ricerca in modo da poter accertare la validità dell'ipotesi formulata anche sulla base delle ragioni-motivazioni indicate che hanno come base comune l'inserimento del referente animale nel contesto scolastico che può essere considerato quale strategia d'insegnamento idonea a contribuire a influenzare positivamente lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive dei bambini nonché delle componenti dell'Intelligenza emotiva considerate quali fattori predittivi e connessi con l'apprendimento ed il profitto scolastico.

All'interno dello studio, il disegno di ricerca è classificabile come *esplorativo, quasi-sperimentale* con doppia rilevazione: *pre-test* e *post-test* sia sul gruppo sperimentale che su quello di controllo. La ricerca, quindi, si è configurata come qualitativa e descrittiva diretta a migliorare le conoscenze e la comprensione della contestualità dei fenomeni analizzati nella loro dinamicità e variabilità, della multidimensionalità delle esperienze e della processualità con l'intento di utilizzare le relative riflessioni e interpretazioni dei dati rilevati per ulteriori studi e nuove ricerche.

5. Il contesto e i partecipanti allo studio

Il percorso di IAA è stato realizzato nell'anno scolastico 2017/2018 presso la Scuola Primaria "G. Da Passano", la cui popolazione scolastica accoglie un elevato numero di extracomunitari, caratterizzandosi, quindi, con un'utenza disomogenea; la scuola è collocata nel quartiere della Bassa Valbisagno di Genova, un'area piuttosto eterogenea da un punto di vista economico e socio-culturale. Lo studio realizzato, basato sul percorso didattico e formativo transdisciplinare di IAA ha coinvolto due classi di quinta primaria con un totale di 43 alunni.

Per esigenze legate al contesto ed alle risorse contingenti, umane, finanziarie e materiali a disposizione ed ai vincoli temporali dettati dalla durata trimestrale del percorso formativo transdisciplinare di IAA, per la creazione dei gruppi sperimentale e di controllo è stato adottato un tipo di campionamento non probabilistico. Il gruppo sperimentale è stato costituito da 19 bambini, 11 maschi (58%) e 8 femmine (42%): nel gruppo il 79% dei bambini era caratterizzato da sviluppo tipico, mentre il 21% presentava disabilità e il 42% era di nazionalità italiana mentre il 58% erano stranieri. Il gruppo di controllo è stato costituito da 24 bambini, 14 maschi (58%) e 10 femmine (42%). Il 92% dei bambini era caratterizzato da sviluppo tipico, mentre l'8% presentava disabilità, mentre il 75% degli alunni era di nazionalità italiana e il restante 25% era costituito da stranieri.

6. Strumenti di misurazione

Il questionario "...Le sai tutte?" si compone di 12 items a risposta aperta che stimolano il bambino a riportare ed esplicitare sia verbalmente che con modalità espressive non verbali le proprie conoscenze sul mondo animale derivanti anche dal vissuto esperienziale personale.

Lo strumento "...prenditi cura di me" si compone di un insieme di 5 items a risposta aperta che stimolano il bambino ad esprimere verbalmente le proprie capacità di comprensione delle modalità comunicative dell'animale, della capacità di riconoscimento dei bisogni del cane e di risposta agli stesso derivanti anche dal vissuto esperienziale personale.

Entrambi i questionari sono stati somministrati dalle insegnanti tanto agli alunni della pet class quanto a quelli del gruppo di controllo, interessato da una didattica tradizionale, per un totale di 43 bambini appartenenti ad una fascia di età compresa tra i 9 e i 10 anni. Gli stessi sono stati compilati dai bambini sia prima della realizzazione del percorso di IAA che successivamente ad esso, con l'intento di verificare le capacità iniziali e finale riguardanti: la conoscenza del mondo animale, con particolare riferimento alle caratteristiche delle specie intervenute in particolare da "le sai tutte"; la comprensione dei bisogni del referente animale (cane) rispondendo ad essi dimostrando quindi una capacità di accudimento adeguata, di approcciare l'animale, ma anche di conoscere le regole di convivenza civile e educazione civica specificamente da "prenditi cura di me".

Infine per limitare l'influenza dell'effetto memoria della prima compilazione, si è provveduto tanto a omettere la correzione collettiva degli items quanto a non consegnare agli alunni il questionario dopo la correzione. Inoltre lo strumento è stato somministrato due volte anche al gruppo di controllo, con l'intento di valutare l'incidenza di una precedente compilazione nell'eventuale incremento dei punteggi riportati.

7. Il disegno dell'analisi dei dati

Il lavoro di ricerca conseguito, non presentando un campione randomizzato, e, considerando che il metodo scientifico pone il tentativo di emarginare tutte le possibili fonti di disturbo che potrebbero condurre ad un esito poco attendibile, avendo condotto l'analisi al di fuori del contesto laboratoriale, ha prediletto il disegno di analisi quasi-sperimentale. Questi sono adottati, come nel caso dello Studio realizzato, qualora: non sia possibile manipolare a piacimento la variabile indipendente; non sia possibile scegliere in modo casuale dalla popolazione i soggetti che devono formare il campione; non sia possibile assegnare i soggetti ai gruppi in modo randomizzato. In ogni modo, i piani quasi-sperimentali presentano gli aspetti essenziali delle pure sperimentazioni, ossia un'ipotesi di tipo causale da sottoporre a verifica, nonché l'opportunità di attuare un raffronto tra due o più condizioni sperimentali.

L'altro aspetto importante riguarda la non equivalenza numerica tra i due gruppi: i disegni con gruppi non equivalenti presentano anche l'impossibilità di controllare con l'assegnazione casuale tutte le variabili confondenti. Le conseguenze dovute all'assenza di equivalenza dei gruppi vengono in genere limitate componendo un gruppo di controllo quanto più possibile simile a quello sperimentale: in questo modo ci si avvicina ad un vero esperimento. Come si è fatto in questo caso. Per verificare il grado di equivalenza di due gruppi non randomizzati è sempre necessario sottoporli al pre-test: più i risultati sono simili, più i gruppi possono dirsi equivalenti.

8. Modelli operativi di analisi dei dati

Il disegno dell'analisi dei dati scelto e configurato, quindi, ha considerato un piano fattoriale *tra ed entro* i soggetti a misure ripetute, in quanto include una variabile indipendente *tra* i soggetti ed una *entro* i soggetti, consentendo di verificare gli effetti principali di ciascun fattore, come pure l'effetto di interazione, qualora si verifichi, tra le due variabili indipendenti. In un disegno misto con fattori *tra ed entro* i soggetti, essi vengono assegnati in modo casuale ai differenti livelli del fattore *tra* i soggetti, mentre per il fattore *entro* i soggetti, la casualizzazione è superflua in quanto tutti i soggetti operano ad ogni livello.

La maggioranza degli studi sperimentali si basa su disegni fattoriali, nei quali ogni singolo caso appartiene a un gruppo, e il gruppo è costituito dall'incrocio delle categorie definite dalle variabili indipendenti (fattori). Il vantaggio primario di questo tipo di studio è la possibilità di indagare sia gli effetti principali delle variabili indipendenti categoriche sia le loro interazioni. Un esperimento con più di un fattore è detto fattoriale (Gallucci & Leone, 2016).

Le prime due assunzioni dell'ANOVA mista si riferiscono alla presenza di una variabile dipendente continua, da un fattore categoriale between-subjects composto da due o più livelli.

Quando si usa il disegno controllato pre-post, di solito cerca un'interazione tale che una celle in particolare sia evidenziata, e questo è il punteggio post test del gruppo sperimentale. Idealmente i punteggi pre-test saranno equivalenti. È la differenza di punteggio tra il gruppo sperimentale e quello di controllo che è importante dopo il test.

Pertanto, in termini di test post-hoc, il confronto più importante è tra la media post-test per il gruppo sperimentale e la media post-test per il gruppo di controllo. Inoltre, è frequente per lo sperimentatore aspettarsi un cambiamento nel gruppo sperimentale da pre a post, ma non nel gruppo di controllo, il che renderebbe importanti i confronti post-hoc tra pre e post-test per il gruppo sperimentale e tra pre e post-test per il gruppo di controllo. Naturalmente, il disegno controllato pre-post non è l'unico tipo di disegno misto. Un altro tipo comune di progettazione mista (e disegno entro i soggetti in generale) è quella che include un cambiamento nel tempo, in modo che una variabile indipendente consiste di misure multiple di un gruppo di persone nel tempo. Così, per esempio, potremmo essere interessati a confrontare l'interesse dei maschi contro le femmine per la matematica e la scienza in un certo periodo di tempo durante lo sviluppo. Più specificamente, potremmo dare a un gruppo di studenti una misura di interesse per la matematica e le scienze all'età di 10 anni e poi dare allo stesso gruppo di studenti la stessa misura di interesse all'età di 18 anni.

9. Discussione dei risultati

Le Sai tutte

Riguardo alle assunzioni del modello, non sono presenti outliers e i dati sono distribuiti normalmente, così come evidenziato dal test di normalità di Shapiro-Wilk's ($p > .05$). Il test della sfericità non è necessario per tabelle 2x2. L'ispezione iniziale del diagramma a linee (FIG. 1) e delle statistiche descrittive permette di ottenere un'impressione iniziale dell'interazione tra il fattore *tra* i soggetti e quello *entro* i soggetti che sembra esistente tra i partecipanti all'indagine. Per indagare l'effetto di interazione nella popolazione (Fox, 2008) facciamo riferimento

all' F-test. C'è stata una interazione statisticamente significativa tra la PetClass e il tempo sulla Conoscenza, $F(1, 19) = 28.360$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .599$. Questo valore indica che dall'ispezione iniziale avevamo interpretato correttamente che ci sono degli effetti differenti dei differenti gruppi (tipo di didattica) sulla media della "Conoscenza degli animali" nel tempo. In pratica questo significa che la media della "conoscenza degli animali" cambia in modo diverso nel tempo in modo dipendente al tipo di didattica, ovvero tradizionale o Petclass.

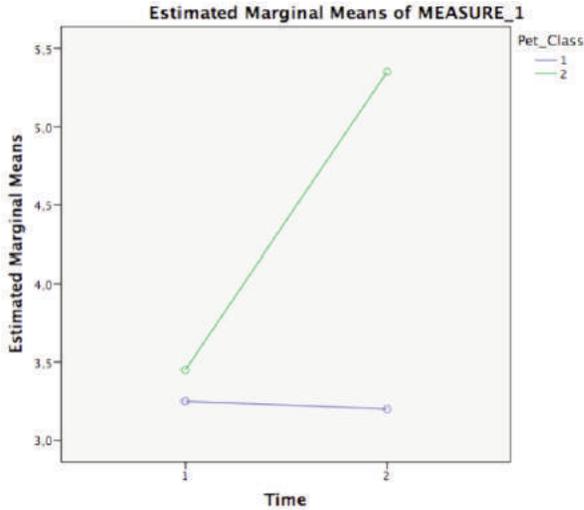


Fig. 1 – Confronto tra gruppi sul punteggio al test “Le Sai tutte”

Inoltre la media di Conoscenza è inferiore per il gruppo della didattica Tradizionale (-1.175 ± 0.51 , $p = .033$) a livello statisticamente significativo in comparazione alla didattica PetClass (i dati sono media \pm errore standard se non indicato diversamente).

Prenditi cura di me

Riguardo alle assunzioni del modello, non sono presenti outliers e i dati sono distribuiti normalmente, così come evidenziato dal test di normalità di Shapiro-Wilk's ($p > .05$). Il test della sfericità non è necessario per tabelle 2x2. L'ispezione iniziale del diagramma a linee (FIG. 2) e delle statistiche descrittive permette di ottenere un'impressione iniziale dell'interazione tra il fattore tra i soggetti e quello entro i soggetti che sembra esistente tra i partecipanti all'indagine. Per indagare l'effetto di interazione nella popolazione (Fox, 2008) facciamo riferimento all' F-test. C'è stata una interazione statisticamente significativa tra la PetClass e il tempo sulla "Capacità di Cura dell'animale", $F(1, 19) = 32.512$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .808$. Questo valore indica che dall'ispezione iniziale avevamo interpretato correttamente che ci sono degli effetti differenti dei differenti gruppi (tipo di didattica) sulla media della "Capacità di Cura dell'animale" nel tempo. In pratica questo significa che la media della "Capacità di Cura dell'animale" cambia in modo diverso nel tempo in modo dipendente al tipo di didattica, ovvero tradizionale o Petclass.

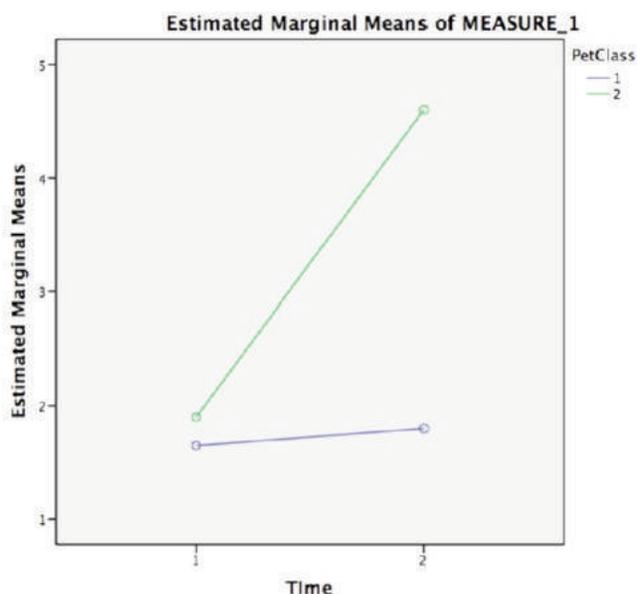


Fig. 2 – Confronto tra gruppi sul punteggio al test “Prenditi cura di me”

Inoltre la media di “Capacità di Cura dell’animale” è inferiore per il gruppo della didattica Tradizionale (-1.525 ± 0.275 , $p < .001$) a livello statisticamente significativo in comparazione alla didattica PetClass (i dati sono media \pm errore standard se non indicato diversamente).

Conclusioni

Dal punto di vista ideografico l’osservazione ha fatto emergere interessanti interazioni reciproche bambini-animale. Ad esempio due sessioni hanno visto il cane come referente animale e quest’ultimi si sono rivelati un perfetto moderatore in entrambi i casi: in presenza di bambini molto agitati od eccessivamente entusiasti essi favorivano manifestazioni di rilassamento, il controllo e la regolazione emotiva oltre ad un comportamento adattivo, che si manifestava con il rispetto del proprio turno e quello delle regole stabilite per l’esecuzione delle attività, ed a manifestazioni di competenze di accudimento, traducibili nel riconoscimento dei bisogni dell’alterità e nel soddisfacimento di essi. Di fronte a soggetti più timidi ed introversi i referenti animali riuscivano a stimolarli a partecipare alle attività proposte, a manifestare le proprie emozioni e ad instaurare e mantenere relazioni tanto con i pari e l’adulto quanto con il referente animale.

Riteniamo rilevante l’approfondimento anche su alcuni casi singoli rappresentativi della ricaduta dell’intervento, come il caso di A., un bambino con gravi problemi comportamentali e di regolazione emotiva, che tende ad adottare regolarmente atteggiamenti oppositivi verso l’adulto e prevaricatori nei confronti dei pari, e che manifesta crisi improvvise e violente di rabbia incontenibile sia nei momenti di gioco che in quelli didattici. L’alunno, in presenza dell’animale, diventava più disponibile all’ascolto, al dialogo ed al rispetto delle regole stabilite per l’esecuzione delle attività. Si dimostrava più rilassato non mostrando alcuna manifestazione di

tensione o rabbia ed interagiva in maniera adeguata sia con il pet che con gli individui specie-specifici, pari o adulti. Un altro bambino S. con difficoltà di socializzazione e tendenza all'isolamento, durante gli incontri partecipava, seppur a richiesta, alle attività proposte interagendo attraverso l'animale anche con i compagni.

Le suddette osservazioni, unitamente all'analisi dei dati derivanti dagli altri strumenti adottati nello studio, incoraggiano la realizzazione di percorsi di IAA ed interventi di zooantropologia didattica nel contesto scolastico fin dai primi gradi di istruzione funzionalmente all'acquisizione ed allo sviluppo dell'apprendimento e delle soft skills ma anche alla prevenzione di comportamenti antisociali e disadattivi ed alla promozione del benessere psicologico del bambino.

I risultati rilevati sembrano confermare l'ipotesi formulata e le assunzioni considerate. L'inserimento del referente animale ha contribuito ad una evoluzione positiva dei soggetti della pet class, in termini di incremento dell'apprendimento, dello sviluppo cognitivo, delle abilità comunicative, delle competenze socio-relazionali e dell'intelligenza emotiva. L'ispezione delle statistiche descrittive ha evidenziato una interazione positiva nella popolazione, confermata anche dai risultati dell'ANOVA mista. Rispetto al gruppo di controllo, cui è stata somministrata una didattica tradizionale, nella pet class interessata da un IAA, si rileva una interazione statisticamente significativa tra il fattore entro i soggetti e gli effetti sulla conoscenza nel tempo.

Riferimenti bibliografici

- Antognazza, D., Berger, E., Sciaroni, L. (2010). Call them emotions. Implementing social and emotional learning in the school system in Canton Ticino: an intervention-oriented research, Proposal submitted to Jacobs Foundation. *Psicologia e Scuola*, nov-dic., 49-56.
- Antonakis, J. (2003). Why "emotional intelligence" does not predict leadership effectiveness: A comment on Prati, Douglas, Ferris, Ammeter and Buckley. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11 (4), 335-361.
- Antonakis, J. (2004). On why "emotional intelligence" will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the "big five": An extension and rejoinder. *The International Journal of Organizational Analysis*, 12 (2), 171-182.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baraldi, C. & Turchi, D. (1990). *Educazione scolastica e motivazione allo studio*. Milano: Franco Angeli.
- Blandino, G. & Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere: dimensioni emotive nella scuola e nella formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 1147- 1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2005). Emotional intelligence and the prediction of everyday behaviour. *Personality and Individual Difference*, 36, 1387-1402.
- Brelsford, V. L., Meints, K., Gee, N. R., Pfeffer, K. (2017). Animal-Assisted Interventions in the Classroom – A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 669, 1-33.
- Brody, L. R. (2006). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53(2), 102-149.
- Castex, J. (2000). Intelligenza emotiva e scuola. From www.janinecastex.com
- Cirulli, F, Alleva, E. (Ed.) (2007). *Terapie e attività assistite con gli animali: analisi della situazione italiana e proposta di linee guida*. Roma: Istituto Superiore di Sanità. Rapporti ISTISAN 07/35, 11-12
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *La corrente della vita. La psicologia del benessere interiore*. Segrate (MI): Frassinelli.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

- Davies, M., Stankov, L., Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989–1015.
- De Waal, F. B. (2012). The antiquity of empathy. *Science*, 336, 874–876.
- Elias, M. J. et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Endenburg, N. & Van Lith, H. A. (2010) The influence of animals on the development of children. in *Veterinary Journal*, 190, 208-214.
- Eysenck, H. J. (2000). *Intelligence: A New Look*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers
- Falorni, M. F. (1975). *Lo studio psicologico del carattere e delle attitudini*. Firenze: Giunti Barbera.
- Filkowski, M. M., Olsen, M. R., Duda, B. & Sabatinelli, D. (2017). Sex differences in emotional perception: Meta analysis of divergent activation. *Neuroimage*, 147, 925-933.
- Gallo, A., Graziani, V., Spaziani, S. & Sulprizio, G. (1991). Rogers in classe: verso un scuola centrata sulle persone. *ACP – Rivista di Studi Rogersiani*, 1-7.
- Gallucci, M. & Leone, L. (2016). *Modelli statistici per le scienze sociali*. London: Pearson.
- Gee, N. R., Fine, A. H. & McCardle, P. (2017). *How animals help students learn: research and practice for educators and mental health professionals*. New York, NY: Routledge.
- Gee, N. R., Fine, A. H. & Schuck, S. (2015). Animals in educational settings: Research and practice. *Handbook of Animal-Assisted Therapy*, 4th ed., A.H. Fine Ed., Academic Press: London, UK, 195-210
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenspan, P. (2004). Practical reasoning and emotion. *The Oxford Handbook of rationality*, a cura di A.R. Mele e P. Rawling. Oxford: Oxford University Press.
- Gullona, E. (2000). The biophilia hypothesis and life in the 21st century: increasing mental health or increasing pathology?. *Journal of Happiness Studies*, 1, 3, 293-322.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. & Ziegelmayer, V. (2000). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Journal Anthrozoös*, 15(1), 37-50.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). *Annali della Pubblica Istruzione*. LXXXVIII, Numero speciale, 19-20.
- Izard, C. E., Fantauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes, O. M., Rayias, M. F. & Putnam, P. H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first nine months of life. *Developmental Psychology*, 31, 997-1013.
- Katz, L. F. & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: links with peer relations. *Journal of abnormal child psychology*, 32(4), 385-398
- Kindlon, D. & Thompson, M. (2002). *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*. Bologna: Bur Biblioteca Univ. Rizzoli.
- Lam, L. T. & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142, 133-143.
- Lis, A. (1993). *Psicologia clinica. Problemi diagnostici ed elementi di psicoterapia*. Firenze: Giunti.
- Lopes, P.N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641– 658.
- Elias, M. J. & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks, CA: Corvin Press – Sage.
- Mankus, A. M., Boden, M. T. & Thompson, R. J. (2016). Sources of variation in emotional awareness: Age, gender, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 89, 28-33.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, CA: Multi-Health System.
- McConnell, A. R., Brown, C. L., Shoda, T. M., Stayton, L. E. & Martin, C. E. (2011). Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of personality and social psychology*, 101(6), 1239-1252.
- Mehrabian, A., Young, A. L. & Stato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology Research and Reviews*, 7, 221-240.
- Melchiori, R. (2017). Talent, competence, capability: common facets to an operative concep-

- tual framework. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, ISSN 1973-4778.
- Mercenaro, S. (2006). *La mente emotiva*. Roma: Carocci.
- Nakajima, Y. (2017). Comparing the Effect of Animal-Rearing Education in Japan with Conventional Animal-Assisted Education. *Frontiers in Veterinary Science*, 4, 85.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pergolini, L. & Reginella, R. (a cura di) (2015). *Educazione e riabilitazione con la pet therapy*. Erickson
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a Competenze Chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE; Decreto n. 139 del 22 agosto 2007 "regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296".
- Reiff, H. B. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 66-78.
- Renati, R. & Zanetti, M. A. (2009). Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. *Psicologia e Scuola*, maggio-giugno, 50-57.
- Rogers, C. (1973) *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Rogers, C. (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Milano: Astrolabio.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sala, F. (2002). *Emotional Competence Inventory: Technical manual*. Boston, MA: The Hay Group.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. & Lopes, P. N. (2001). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with the MSCEIT. S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Polacco, G. & Osborne, E. (1993). *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*. Napoli: Liguori.
- Thayer, J. F. & Johnsen, B. H. (2000). Sex differences in judgement of facial affect: A multivariate analysis of recognition errors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 243-246.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 11.
- Vecchione, M. & Picconi, L. (2006). Differenze di genere nella condotta prosociale. G. V. Caprara, S. Bonino (a cura di), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali* (pp. 59-76). Trento: Centro Studi Erickson.
- Wilson, B. J. et al. (2014). Parental Emotion Coaching: Associations With Self-Regulation in Aggressive/Rejected and Low Aggressive/Popular Children. *Children Family Behavior Ther.*, 36(2), 81-106.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, E. O. (1993). Biophilia and the conservation ethic. S.R. Kellert and E.O. Wilson (eds.), *The Biophilia Hypothesis*. Washington DC: Island Press.
- Zeidne, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2003). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an «elusive» intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.



Il talento sportivo come sfida pedagogica
L'esperienza del progetto
La dual-career degli studenti-atleti nella scuola secondaria
The sports talent as a pedagogical challenge:
a reflection on and analysis of results from project
The dual-career of athlete-students in secondary school

Mascia Migliorati

Università degli Studi di Roma "Foro Italico" • migliorati76@gmail.com

Claudia Maulini

Università degli Studi di Roma "Foro Italico" • mauliniclaudia@gmail.com

Emanuele Isidori

Università degli Studi di Roma "Foro Italico" • emanuele.isidori@uniroma4.it

ABSTRACT

This article aims to approach the concept of sports talent in a pedagogical way by stressing the importance of its cultivation and preservation in young generations of athletes. The paper is structured into two parts. In the first part, we define the concept of sports talent according to scientific literature. In the second one, we conduct a quali-quantitative analysis on the results from the case study of a project dealing with the dual-career of student-athletes attending a secondary school in a district of Rome, Italy. In conclusion, the research shows how all actions and strategies effectively structured and aimed at helping student-athletes to couple sports career and successful academic life are useful for the promotion of holistic learning and the right to education of young athletes.

L'obiettivo di questo articolo è quello di approcciare il talento sportivo in una prospettiva pedagogica, sottolineando l'importanza della sua coltivazione e promozione nelle giovani generazioni di atleti. L'articolo è strutturato in due parti. Nella prima parte, definiamo il concetto di talento sportivo sulla base della letteratura scientifica. Nella seconda, presentiamo l'analisi quali-quantitativa dei risultati di uno studio di caso progettuale che ha riguardato la dual-career degli studenti-atleti che frequentano una scuola secondaria in un distretto di Roma, Italia. In conclusione, la ricerca mostra come azioni e strategie efficacemente strutturate e volte ad aiutare gli studenti-atleti a coniugare carriera sportiva e scolastica, siano utili per la promozione della formazione olistica e del diritto all'educazione dei giovani atleti.

KEYWORDS

Pedagogy, Talent, Sport, Dual-Career, Athletes, Secondary School, Sports Clubs.

Pedagogia, Talento, Sport, Doppia Carriera Studenti-Atleti, Scuola Secondaria, Società Sportive.

Introduzione¹

L'obiettivo di questo articolo è quello di promuovere una riflessione sul concetto di talento sportivo e sulle modalità di sviluppo nei giovani, a partire dall'analisi dei risultati del monitoraggio di un progetto legato alla *dual-career* degli studenti-atleti di una scuola secondaria della città di Roma.

Lo studio mette in evidenza l'importanza di un approccio olistico nello sviluppo del talento sportivo nei giovani che solo la cooperazione tra scuola, agenzie sportive e famiglia, può garantire.

Come punto di partenza della nostra trattazione possiamo affermare che, nell'accezione comune, per "talento" si intende quell'insieme di "doni" naturali, fisici e intellettuali che "emergono" in una persona come caratteristiche e qualità proprie, tali da farla distinguere come "particolare" o "superiore" rispetto alla norma.

Il talento, di fatto, è stato definito come quella «[...]capacità particolarmente spiccata o non comune a eseguire determinate prestazioni (sportive, intellettuali), spesso associata all'idea di genialità, creatività e ingegnosità. Un talento è in genere considerato (e trattato) come se fosse una sorta di dotazione naturale o innata di quell'individuo, che ci si limiterebbe a constatare e – se il caso – a sviluppare o esercitare, ma che in sé sarebbe indipendente da ogni forma di apprendimento comunque non palesemente riconducibile ad un intervento educativo intenzionale (Bertolini, 1996, p. 647)».

Si considera pertanto "di talento" una persona che, sin dalla più tenera età ha dimostrato una particolare attitudine per questa o quella specifica attività e che, per le straordinarie capacità e competenze è in grado di realizzare cose eccezionali e riconosciute dagli altri come tali, in campi come quelli della creatività, della ricerca, dello studio, della scienza pratica, della *leadership*, delle competenze artistiche e ludiche e – infine – anche delle *performance* motorie e sportive (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986).

Le definizioni che abbiamo espresso finora sembrano sottolineare la presenza nel "talento" di attitudini o caratteristiche innate e che potrebbero essere viste come influenzate dalla genetica (*l'euphyia* degli antichi).

La discussione sul talento "scoperchia" – per così dire – il "vaso" dell'annoso problema sempre attuale nel campo delle scienze umane (soprattutto di quelle psico-pedagogiche) riguardante il dibattito tra "innatismo" e "ambientalismo" che nel corso del tempo ha dato vita ad una vera e propria "antinomia pedagogica".

La domanda che questa antinomia pedagogica pone è: il talento è generato da fattori ambientali o fattori innati? Questo interrogativo è stato reso ancora più attuale nella discussione contemporanea sui temi riguardanti i fattori del successo nella *performance* sportiva (oggetto oggi di un ampio dibattito che vede contrapposte, ad esempio, le scienze bio-fisiologiche e quelle umane dello sport) e

1 Il presente articolo è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: **Mascia Migliorati**: 2. Contesto e metodologia, 3.1 Il contesto scolastico, 3.3 Le famiglie degli studenti-atleti, 4. Discussione dei risultati; **Claudia Maulini**: 1. Dual-career degli studenti-atleti e talento sportivo, 3. I risultati del progetto, 3.2 Il contesto sportivo, Conclusioni e prospettive; **Emanuele Isidori**: Introduzione. **Mascia Migliorati** e **Claudia Maulini**: conduzione *focus group*; costruzione e validazione dello strumento *Questionario di monitoraggio del progetto "La dual-career degli studenti-atleti nella scuola secondaria"*.

dello specifico talento ad essa legato (Buekers, Borry & Rowe, 2015; Johnston, Wattie, Schorer & Baker, 2018).

Il dibattito attuale sul talento sportivo mette in evidenza l'insufficienza sia delle teorie che propendono totalmente per i fattori innati (legati alla predisposizione e alle caratteristiche fenotipiche della persona), sia di quelle che propendono per i fattori ambientali e sociali (Coutinho, Mesquita & Fonseca, 2016; Baker, Schorer & Wattie, 2018).

Queste teorie, che possiamo definire "dell'equilibrio" tra fattori bio-fisiologici e psichici, tendono ad affermare che il talento sportivo è sempre caratterizzato da una combinazione tra fattori fisiologici e psicologici, da cui si genera il potenziale per il raggiungimento del risultato.

Mettono in evidenza, quindi, come il talento sportivo sia legato al conseguimento del "successo sportivo", raggiunto non solo attraverso la messa in pratica di abilità e la dimostrazione di competenze nella *performance* atletica che vanno al di sopra della "norma", ma anche grazie a fattori legati alla motivazione, all'impegno ed al desiderio di emergere che possono essere sintetizzati in una forte personalità.

Tenendo conto dei fattori legati alla personalità, Hahn (1988) ha sostenuto, che sono sempre necessari elevati livelli di preparazione (tecnica e tattica) e di formazione, unitamente ad una forte volontà del soggetto nel perseguimento dello scopo. La combinazione di questi tre elementi di fatto differenzia gli atleti che raggiungono il successo sportivo da quelli che non lo ottengono.

La teoria di Hahn dischiude una prospettiva che possiamo definire "pedagogica" nell'interpretazione del successo sportivo ammettendo che il talento sportivo è sempre legato alla combinazione e all'equilibrio tra fattori che hanno a che fare non solo con l'intelligenza umana, concepita nella sua pluralità e applicabilità pratica (*expertise*) (Gardner, 2002), ma anche con fattori nei quali la formazione e l'educazione hanno una rilevanza notevole. Ciò porta a ipotizzare non solo che un siffatto talento non è mai il risultato di qualcosa di puramente innato ma che esso dipende sempre da un fattore fondamentale che si identifica con la formazione e l'educazione ricevuta dal soggetto, sia in termini di acquisizione di competenze specifiche, che di educazione della volontà, allo sforzo e alla ricerca del continuo perfezionamento di se stessi nel corso del tempo (Ruiz & Sánchez, 1997; Durand-Bush & Salmela, 1996).

Pertanto, in termini più strettamente tecnici, l'ipotesi di un modello pedagogico di interpretazione e sviluppo del talento sportivo può essere schematizzata in un "sistema aperto" nel quale, "tempo" (di apprendimento e perfezionamento), "esperienza", esercizio costante e dedizione al compito, "formazione" e "volontà" di eccellere nella prestazione, rappresentano gli elementi del sistema in continua interazione. Proprio da questa interazione "emerge" il "talento sportivo", come una risultante che è sempre "qualcosa in più" delle singole parti che compongono il sistema stesso, come mostra la cosiddetta "teoria dell'emergentismo sistemico". Esso è pertanto il prodotto di una "osmosi" tra il sistema degli elementi interni e delle caratteristiche individuali e l'ambiente circostante nel quale il soggetto è inserito.

È necessario quindi che la formazione agisca favorendo questa "osmosi" per evitare il rischio di uno sviluppo unilaterale (Maulini, 2018) della "forma" dell'intelligenza umana a dispetto della sua pluralità.

1. Dual-career degli studenti-atleti e talento sportivo

La *dual-career* degli studenti-atleti nella scuola secondaria rappresenta un esempio di attuazione di un modello pedagogico olistico di preservazione e sviluppo del talento sportivo.

Come è noto il concetto di *dual-career* si riferisce alla combinazione della carriera sportiva con la dimensione formativa e/o lavorativa degli atleti (Geranosova & Ronkainen, 2015).

Combinare il percorso sportivo con l'istruzione rappresenta una notevole sfida che comporta alti livelli di motivazione, impegno, responsabilità, capacità di riorganizzare la propria vita dinanzi alle difficoltà (Lavage & Wylleman, 2000).

Nel rispondere a questa sfida assumono importanza prassi educative volte a proteggere la posizione degli atleti, favorendo la conciliazione con il sistema educativo e/o il mercato del lavoro.

L'Unione Europea ha recentemente riconosciuto il diritto ad una formazione di qualità degli atleti per questo ha promosso e continua a promuovere iniziative finalizzate a svolgere un percorso sportivo di alto livello, parallelamente al perseguimento di un impegno di istruzione o di lavoro, così come di altri traguardi importanti nelle diverse fasi della vita quali, ad esempio, avere un ruolo nella società, garantirsi un reddito soddisfacente, sviluppare l'identità e instaurare relazioni affettive (EC, 2012).

In Italia, per attuare la Legge 107/2015 art. 1 comma 7 lettera g) che individua, tra gli obiettivi formativi prioritari, «[...] l'attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica», il MIUR ha emanato il D.M. 935 del 11/12/2015, dando così la possibilità agli istituti scolastici interessati di attuare un «[...] Programma sperimentale, mirato ad individuare un modello di formazione per sviluppare una didattica innovativa supportata dalle tecnologie digitali e relativa valutazione, dedicata a tutti gli studenti-atleti di alto livello iscritti negli Istituti secondari di secondo grado statali e paritari del territorio nazionale [...]».

Tale possibilità di sperimentazione offerta da questo Ministero italiano si integra con il disposto dell'art. 4 del D.P.R. 275/99 che precisa: «Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune [...]».

Con queste azioni il Ministero ha di fatto richiesto alle istituzioni scolastiche il coinvolgimento in iniziative concrete, rivolte a garantire agli studenti che praticano sport a livello agonistico sia il successo sportivo che quello formativo.

L'opportunità di sviluppare percorsi efficaci, all'interno delle istituzioni scolastiche ordinarie, in effetti è avvalorata dai risultati delle valutazioni delle scuole e delle classi sportive esistenti, che mostrano risultati scolastici e sportivi degli studenti-atleti, non sempre migliori rispetto a quelli che frequentano scuole ordinarie (EC, 2012).

Le Linee Guida (EC, 2012) esortano, altresì, fortemente le politiche sportive a fare in modo che gli atleti di talento e d'élite partecipino a una carriera dove si combinano sport e istruzione o lavoro, ponendo particolare attenzione alla formazione a tutto tondo dei giovani agonisti.

Gli allenatori, i *coach* svolgono un ruolo fondamentale per il miglioramento e lo sviluppo del talento del giovane atleta. Poiché essi, insieme alle famiglie e alla scuola, sono responsabili del futuro dei giovani agonisti, sia come sportivi sia

come persone, è essenziale che siano qualificati per questo importante ruolo educativo.

In questa cornice legislativa e pedagogica si inserisce di fatto il progetto “La *dual-career* degli studenti-atleti nella scuola secondaria” fondato sulla convinzione che la pratica sportiva debba essere sempre integrata nella formazione olistica della persona.

Il processo educativo che tale progetto intende promuovere, coinvolge più attori e contesti (insegnanti, allenatori, compagni di classe, di squadra, la famiglia, la scuola, la società sportiva) che sono tra loro interagenti e interdipendenti all’interno di un paradigma di riferimento comunicativo ed educativo sistemico.

L’intervento mira a promuovere la doppia carriera degli studenti-atleti in coerenza con gli obiettivi della strategia *Europa 2020* (EC, 2010) – quali la prevenzione dell’abbandono scolastico, l’aumento nel numero dei diplomati nella scuola superiore, il rafforzamento dell’occupabilità – sperimentando un modello pedagogico olistico di coltivazione, preservazione e sviluppo del talento sportivo.

2. Contesto e metodologia

Il progetto “La *Dual Career* degli studenti-atleti nella scuola secondaria” (Migliorati, Maulini, Isidori, 2016a, 2016b) è stato implementato in fase sperimentale a partire dal 2016 presso l’Istituto Tecnico Tecnologico e Liceo Scientifico “B. Pascal” di Roma, in collaborazione con la “Stellazzurra Basketball Academy” e il gruppo di ricerca del Laboratorio di Pedagogia Generale dell’Università degli Studi “Foro Italico” di Roma.

Nell’anno scolastico 2017-2018 il progetto ha coinvolto tredici studenti-atleti (4 femmine e 9 maschi) con un’età compresa tra i 14 e i 16 anni; sono dodici cestisti della Stellazzurra Basketball Academy e un calciatore della Società Sportiva Lazio; cinque di loro frequentano il primo anno e i restanti nove il secondo del Liceo Scienze Applicate.

Dodici su tredici degli studenti-atleti vivono presso gli alloggi delle rispettive società sportive perché provenienti da altre città italiane se non da altri Paesi.

Obiettivo del progetto è stato quello di sperimentare un modello sistemico di *dual career* per gli studenti-atleti delle scuole secondarie di secondo grado, volto a tutelare il talento sportivo, unitamente allo sviluppo integrato di tutte le dimensioni di vita della persona.

Il processo di monitoraggio ha interessato, nelle diverse fasi, tutti gli attori e le azioni previste ed è stato condotto con l’utilizzo di tecniche quali-quantitative come *focus group*, questionari ed interviste.

In questo articolo vengono riportati, in primo luogo i risultati relativi alla consapevolezza dello studente-atleta rispetto al proprio talento sportivo e al percorso di *dual career* al quale sta partecipando e, in secondo luogo, la sua opinione rispetto alle figure e agli strumenti messi in campo dal progetto e indicati di seguito:

- *tutor scolastico*: docenti dell’Istituto individuati dal Dirigente Scolastico nell’organico dell’autonomia, con la funzione di facilitazione e orientamento all’apprendimento, di incoraggiamento al conseguimento dei risultati, di mediazione, cooperazione e coordinamento tra gli studenti-atleti, l’Istituto scolastico e la Società sportiva;
- *insegnanti*: docenti dei Consigli di Classe coinvolti nella sperimentazione del progetto;

- *gruppo classe*: studenti delle classi coinvolte nel progetto, ossia i compagni degli studenti-atleti;
- *tutor sportivo*: opera nel *club sportivo*, in coordinamento con il *tutor scolastico*, con la funzione di pianificare i tempi di studio e di allenamento, di monitorare e supportare il processo di apprendimento, anche attraverso la piattaforma *e-learning*;
- *coach/allenatori*: operano nel contesto sportivo accompagnando lo studente-atleta nello sviluppo del proprio talento;
- *piattaforma e-learning Edmodo*: piattaforma digitale pensata per operare a scopo didattico ed educativo con gruppi di studenti;
- *famiglie*: hanno un ruolo determinante nel sostenere i propri figli nella conciliazione della doppia carriera.

3. I risultati del progetto

Prima di presentare i risultati riguardanti l'opinione dello studente-atleta rispetto all'efficacia delle azioni implementate dai diversi attori operanti nel progetto, si riportano i risultati relativi alla consapevolezza dello studente-atleta rispetto al proprio talento sportivo e al percorso di *dual career* di cui è il destinatario principale.

I dati rilevano che tutti gli studenti-atleti partecipanti al progetto riconoscono di possedere un talento "sportivo" e ritengono necessario conciliarne lo sviluppo unitamente alle altre dimensioni della loro vita. In particolare i nostri studenti-atleti hanno definito il talento come:

Una dote innata che possono avere solo alcune persone e che consiste nella capacità di fare determinate cose con naturalezza e facilità, senza sforzo.

Il talento è qualcosa di innato che si ha o non si ha. Chi non ce l'ha deve impegnarsi molto di più per raggiungere gli stessi traguardi ma può avere comunque successo, anche se con maggiore difficoltà. Chi ce l'ha lo può migliorare, perfezionare e può distinguersi.

L'analisi quantitativa conferma questi risultati mostrando che il talento è ritenuto innato dal 92% (grafico n. 1) degli studenti-atleti e che la totalità sostiene la necessità che debba essere allenato.

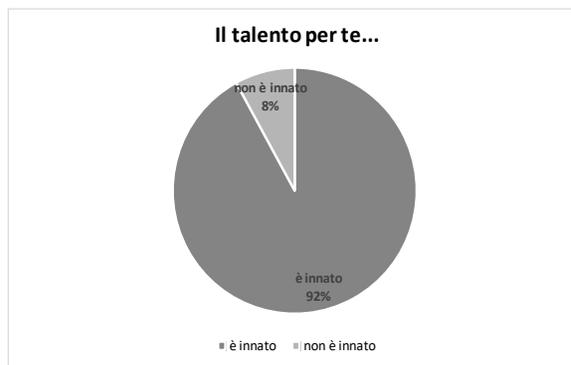


Grafico n. 1

ti-atleti comporta:

- *moltissimo* impegno (85%), sacrificio, motivazione, disponibilità allo sforzo (69%) e disponibilità (62%);
- *molta* flessibilità (69%), accettazione della sconfitta e capacità relazionali; per il 62% notevole forza, capacità di apprendimento e fronteggiamento delle situazioni sfidanti (*coping*) e *problem solving*; infine, per il 54% è necessaria molta capacità critica, organizzativa, di gestione delle emozioni e intraprendenza.

La totalità degli studenti-atleti afferma di non aver incontrato in questo anno difficoltà a conciliare il proprio talento con gli altri aspetti della vita (scolastico, formativo, relazionale, ecc.).

Tutti loro considerano fondamentale la formazione scolastica, infatti, anche se il 92% afferma che il proprio talento potrà essere di aiuto nella scelta della futura occupazione, solo il 31% lo ritiene sufficiente ad assicurare un'opportunità lavorativa, mentre il restante 69,2% non sa rispondere così come rappresentato nel grafico n. 2:

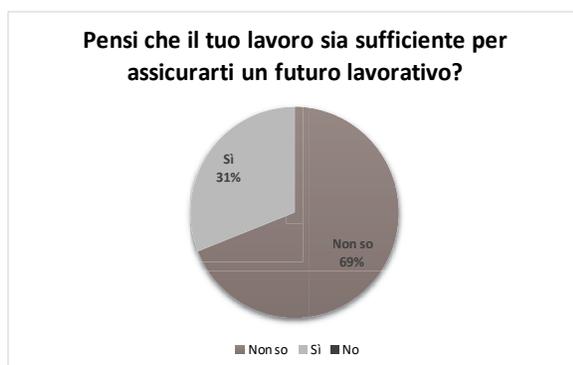


Grafico n. 2

I dati rilevano come la condivisione delle finalità del progetto di *dual career* e delle sue azioni risulti essere consolidata in tutti gli studenti-atleti che attribuiscono all'Istituzione scolastica, alla Società sportiva e alla loro collaborazione, un'azione di tutela del proprio talento.

Passiamo ora a presentare i risultati relativi all'opinione dello studente-atleta rispetto all'efficacia delle azioni implementate dai diversi attori dell'Istituto "B. Pascal" di Roma e delle Società sportive di appartenenza.

3.1. Il contesto scolastico

Gli studenti-atleti, rispetto al contesto scolastico, hanno espresso la propria opinione in merito ad attori e strumenti previsti dal progetto quali: *tutor* scolastico, insegnanti e piattaforma di apprendimento "Edmodo". È stata, altresì, analizzata la relazione con i compagni di classe che sono stati coinvolti nell'indagine.

La quasi totalità degli studenti-atleti (92%) afferma di aver stabilito una relazione collaborativa con i *tutor* scolastici che danno supporto, secondo il 69%,

nella pianificazione delle verifiche, nell'utilizzo della piattaforma di apprendimento (62%) e nella relazione con i docenti curricolari (54%). Il 46% sostiene di essere motivato, sostenuto nello studio e nella preparazione delle verifiche. Il 39% ne sottolinea l'azione di collaborazione e di dialogo con la società sportiva.

Proprio grazie a queste azioni messe in atto dal *tutor*, il 92% degli studenti-atleti afferma di aver riscontrato miglioramenti nella vita scolastica ed in particolare nella capacità organizzativa (69%), nell'utilizzo efficace di "Edmodo" (62%), nell'impegno e nella partecipazione (39%) e nella relazione con i docenti (39%), così come rappresentato nel grafico (n. 3):

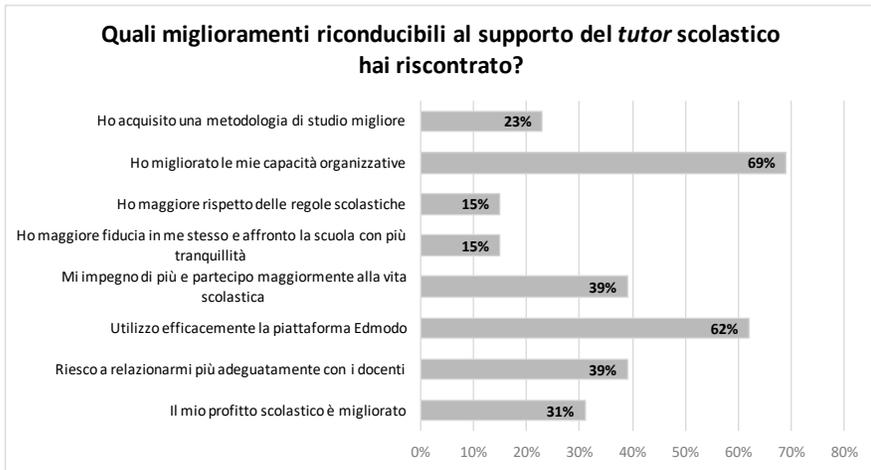


Grafico n. 3

Proprio rispetto agli insegnanti, gli studenti-atleti asseriscono di aver instaurato con la quasi totalità una relazione collaborativa: tutti percepiscono da parte dei docenti interesse per la propria vita sportiva; 12 dei 13 studenti-atleti affermano di sentirsi compresi per lo sforzo e l'impegno che la loro doppia carriera richiede.

Gran parte di loro (69%) afferma di sentire valorizzata la propria attività sportiva da tutti o dalla maggioranza degli insegnanti, mentre il 31% solo da alcuni.

I dati mostrano, anche, una partecipazione dei professori alla carriera sportiva degli studenti.

Il 77% dei partecipanti riferisce come, a volte, alcuni docenti siano presenti alle partite giocate in casa e il 54% dichiara che spesso si informano sul risultato delle gare e sull'andamento del campionato.

In ultimo, i risultati mostrano un'azione volta al coinvolgimento dei compagni di classe nella vita sportiva degli atleti agonisti compiuta, secondo il 92%, da buona parte dei docenti.

Da un punto di vista propriamente didattico, la totalità degli studenti-atleti si sente supportata per la possibilità di recuperare le insufficienze, di avere a disposizione il materiale didattico in piattaforma, di condividere schemi, appunti e mappe concettuali e di sentirsi quotidianamente motivati all'apprendimento.

Dodici su tredici partecipanti affermano di sentirsi facilitati per la possibilità di concordare le verifiche e di sentirsi coinvolti nelle lezioni dagli insegnanti che fanno spesso riferimento alla loro disciplina sportiva nella spiegazione dei contenuti.

Tutti, ad eccezione di due soli studenti agonisti, sostengono di essere stati agevolati dai docenti che hanno dedicato loro tempo per ripetere le lezioni a cui non hanno potuto partecipare a causa di impegni sportivi.

In ultimo, la quasi totalità (9 partecipanti) asserisce di ricevere l'assegnazione di attività di studio pomeridiano personalizzato e lavori di approfondimento su tematiche inerenti al mondo sportivo. L'efficacia del sostegno dei *tutor* scolastici e dei docenti si unisce ad un clima di classe positivo.

Tutti gli studenti-atleti affermano, infatti, di stare bene nella propria classe (il 46% sostiene sempre, il 46% spesso, l'8% a volte) e buona parte sente di essere supportata dai compagni (il 54% a volte, il 38% spesso, l'8% sempre).

La veridicità di queste percezioni positive degli studenti-atleti è stata corroborata dall'analisi dei dati relativi ai compagni. Questi ultimi affermano di interagire positivamente con gli studenti-atleti (il 51% sempre; il 35% spesso, il 14% a volte, nessuno sostiene mai) e di considerarli come parte integrante del gruppo (il 65% sempre; il 19% spesso, l'11% a volte, il 5% mai).

Il 24% dei compagni sostiene, altresì, di comprendere sempre gli studenti-atleti per le difficoltà che vivono nel conciliare la scuola con lo sport, mentre il 32% dichiara spesso, il 41% a volte e solo il 3% afferma di non capire tale difficoltà.

In relazione alla piattaforma di apprendimento, i risultati sono positivi. *Edmodo* è utilizzata dal 100% degli studenti-atleti e la quasi totalità (93%) afferma di averla adoperata con regolarità. Analizzando i dati si nota come ben il 100% degli studenti-atleti coinvolti nel progetto si dica soddisfatta dell'utilizzo della piattaforma e l'84% sostiene di non aver incontrato difficoltà nel suo utilizzo.

In particolare, la maggioranza degli studenti-atleti ritiene utile la piattaforma per accedere ai materiali didattici ed essere aggiornata sulle lezioni (77%), per essere maggiormente in contatto con i docenti (69%) e per l'assegnazione di compiti o verifiche (54%), come rappresentato nel grafico n. 4:

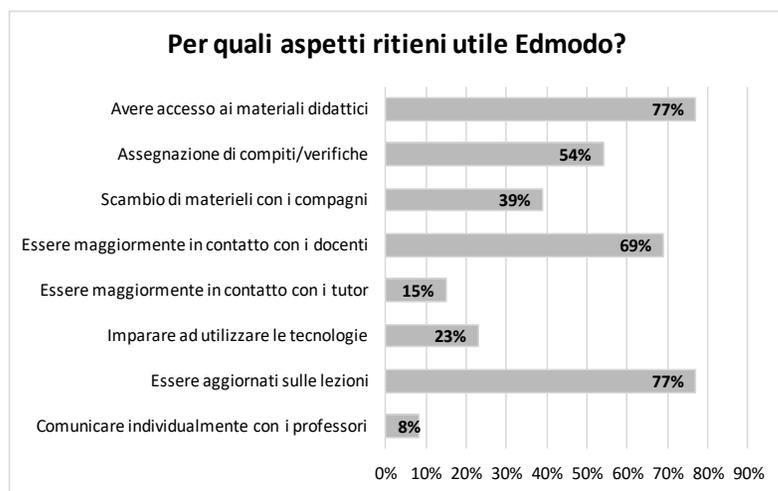


Grafico n. 4

3.2. Il contesto sportivo

Nel contesto sportivo i dati ci rivelano la percezione degli studenti-atleti rispetto al ruolo e alle attività dei *tutor* sportivi e dei *coach*/allenatori.

I *tutor* sportivi, secondo l'opinione dei partecipanti, hanno seguito costantemente l'andamento didattico (69%), anche attraverso la consultazione del registro elettronico (85%), supportato gli atleti nella preparazione delle verifiche (85%), nella pianificazione delle stesse (55%), nell'utilizzo della piattaforma di apprendimento (39%). Li hanno, altresì, motivati allo studio (61,5%), favorendo la conciliazione dei tempi di studio e di allenamento (46%) e mantenendo un confronto costante con i *tutor* scolastici (23%).

In particolare, tutti gli studenti-atleti asseriscono di aver stabilito una relazione collaborativa con il *tutor* sportivo, di essersi sentiti supportati e di aver riscontrato miglioramenti riconducibili a questa figura, in particolare rispetto alla conciliazione tra tempi di studio e di allenamento (62%), all'utilizzo efficace di *Edmodo* (54%) e alle capacità organizzative (46%), come sintetizzato nel grafico n. 5:

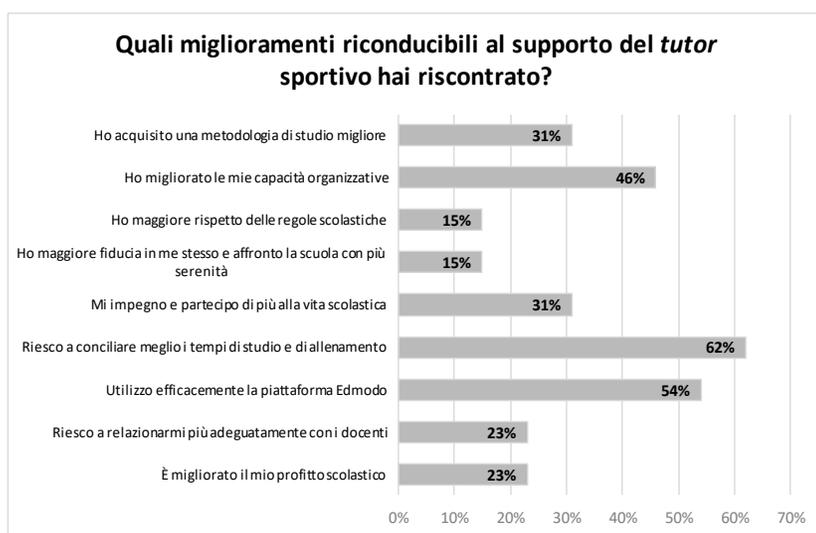


Grafico n. 5

Altro attore cruciale indagato nel contesto sportivo è il *coach*/allenatore.

I dati dimostrano come questa figura sia fondamentale per lo sviluppo del talento sportivo.

Abbiamo visto precedentemente che secondo l'opinione della quasi totalità dei partecipanti il talento deve essere allenato pur essendo considerato una dote innata. A questo proposito i dati riportano che tutti gli studenti-atleti attribuiscono un ruolo "esclusivo" e decisivo all'allenatore/*coach* per lo sviluppo della propria "inclinazione" sportiva, così come emerge dal grafico n. 6:

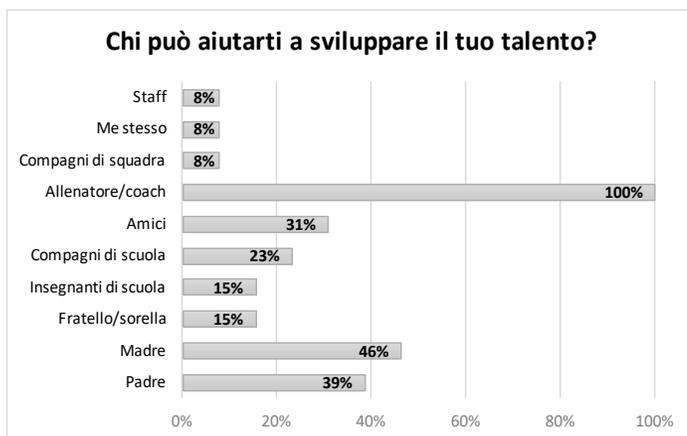


Grafico n. 6

Questa figura è inoltre fondamentale per l'azione di tutela del diritto allo studio dei giovani atleti.

I dati indicano che i *coach*/allenatori coinvolti nel progetto danno importanza alla scuola, si informano sul profitto scolastico, motivano i loro atleti e li supportano nel conciliare studio e sport. Gli studenti-atleti sentono, inoltre, di poter condividere con loro successi ed insuccessi scolastici (grafico n. 7).

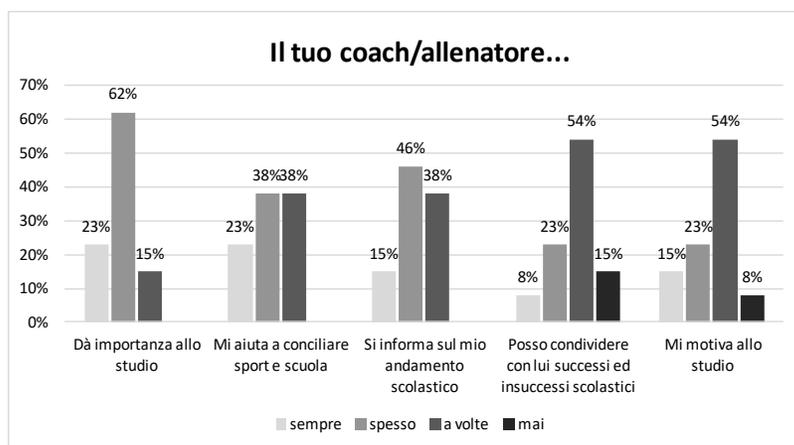


Grafico n. 7

3.3. Le famiglie degli studenti-atleti

Il grafico n. 6 mostra di fatto come la quasi totalità degli studenti-atleti attribuisca un ruolo importante ai genitori nello sviluppo del proprio talento sportivo.

Questo ruolo risulta decisivo nell'azione di partecipazione al percorso di *dual career* dei propri figli.

La quasi totalità degli studenti atleti assicura che la propria famiglia è a conoscenza delle finalità e delle azioni del progetto di *doppia carriera* di cui i figli sono i principali destinatari.

La totalità asserisce che le famiglie si informano quotidianamente sui risultati scolastici e sportivi.

I dati ci mostrano che l'84% degli studenti-atleti sente di essere sostenuto dalla propria famiglia nel conciliare gli impegni sportivi con quelli scolastici, attraverso azioni volte ad accrescere la motivazione, a spronare, a consigliare, incoraggiare e a migliorare l'organizzazione quotidiana.

Più della metà degli studenti-atleti (62%) afferma che, per la propria famiglia, lo sport e la scuola hanno eguale importanza, mentre il 39% sostiene che i propri familiari considerano la scuola più importante dello sport.

Nonostante l'attenzione riposta dalle famiglie nell'ambito scolastico, i dati rilevano la difficoltà delle stesse a partecipare ai colloqui con gli insegnanti, mentre risultano più frequenti gli incontri con le figure che operano nel contesto sportivo, come emerge dal grafico (n. 8):

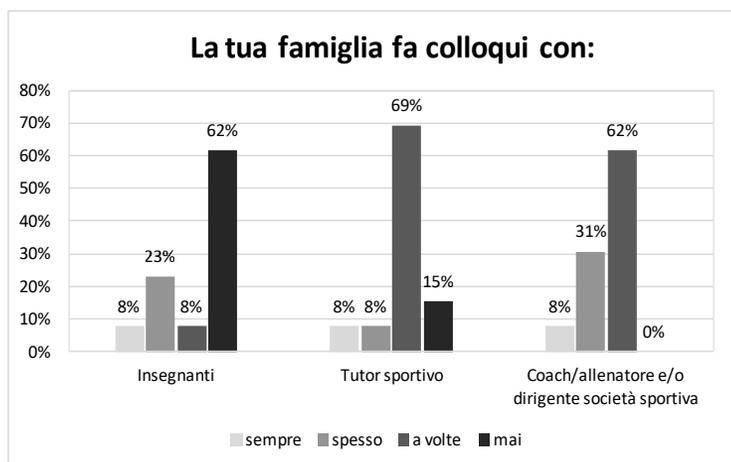


Grafico n. 8

4. Discussione dei risultati

Il progetto *La dual career degli studenti-atleti nella scuola secondaria* rappresenta un'esperienza di intervento volta a facilitare la doppia carriera degli atleti praticanti sport a livello agonistico. È nato dalla collaborazione tra enti educativi e sportivi, così come auspicato dalle Linee Guida Europee riguardanti le raccomandazioni delle azioni politiche-educative a supporto della *dual career* degli atleti (EC, 2012).

I risultati mostrano come il processo di cambiamento auspicato in fase di disegno progettuale, al fine di favorire lo sviluppo del talento sportivo nel rispetto della globalità della persona, sia stato avviato con successo.

L'esito positivo del progetto viene comprovato dal fatto che la totalità degli studenti-atleti ha affermato di non aver incontrato in questo anno difficoltà a conciliare il proprio talento con gli altri aspetti della vita e di riconoscere all'istituzione scolastica, alle Società sportive e alla collaborazione tra questi due mondi, un'azione di tutela della multidimensionalità della persona.

Gli studenti-atleti, pur essendo consapevoli di possedere un talento sportivo, considerano fondamentale la formazione scolastica anche per il fatto di non possedere la certezza che la propria “inclinazione” sportiva possa rappresentare un’opportunità lavorativa nel futuro.

All’interno di questa esperienza l’Istituto “B. Pascal” di Roma ha sviluppato percorsi educativi specifici per le esigenze dei giovani atleti di talento, attraverso l’ampliamento dell’offerta formativa e l’utilizzo dell’organico dell’autonomia. Ciò al fine di tutelare il diritto allo studio degli studenti agonisti, come previsto nell’art. 1 comma 7 della Legge 107/2015 e in coerenza con le *Linee Guida Europee sulla doppia carriera degli atleti* (EC, 2012), con il D.M. 935 dell’11/12/2015 e con l’art. 4 del D.P.R. 275/99.

È stata necessaria una nuova strutturazione dei tempi, degli spazi e delle metodologie di apprendimento, al fine di garantire agli studenti-atleti da un lato il raggiungimento delle competenze previste dal curriculum (DPR 87,88,89 del 2010 e loro allegati) e dall’altro la personalizzazione della didattica, attraverso la possibilità di coltivare le proprie potenzialità e far sì che ognuno sviluppi i propri talenti (Baldacci, 2003). Ciò ha aperto la strada a nuovi percorsi educativi-formativi realmente integrati nel progetto di vita di ogni singolo studente-atleta, affinché quest’ultimo divenga realmente, come affermato da Bertagna (2004) «protagonista attivo della sua crescita personale».

Le strategie organizzative e le metodologie implementate nel contesto scolastico, unitamente al sistema di *tutoring* e all’utilizzo di nuovi strumenti didattici, come ad esempio la piattaforma di apprendimento *Edmodo*, si stanno dimostrando efficaci.

Il *tutor* scolastico, in particolare, ha influito positivamente non solo nel processo di apprendimento-insegnamento ma anche nella crescita unitaria e “non frammentata” degli studenti-atleti.

Gli insegnanti hanno dimostrato di saper adattare con flessibilità la didattica ai bisogni di ognuno e di saper valorizzare le competenze sportive degli studenti-atleti, integrandole nel processo di insegnamento, al fine di favorire l’acquisizione di nuovi e significativi apprendimenti.

Alle azioni di supporto si è unita l’azione di promozione di un clima sereno, di disponibilità, condivisione, sostegno e collaborazione.

L’esperienza di innovazione didattica introdotta con il progetto *dual career*, oltre a rivelarsi efficace nel garantire il successo formativo degli studenti-atleti, ha mostrato di avere una ricaduta positiva anche sul gruppo classe e sull’intera comunità scolastica.

In particolare, l’utilizzo della piattaforma di apprendimento *e-learning* si sta diffondendo anche in classi non coinvolte nel progetto, unitamente ad un’attenzione maggiore verso la necessità di un intervento personalizzato per lo sviluppo delle differenti qualità di talento per tutti e nel rispetto delle diversità.

Il progetto *dual career*, per il suo approccio sistemico, ha sensibilizzato tutti gli attori che operano con lo studente-atleta, insistendo sull’importanza di accompagnarlo nella costruzione della propria identità, riducendo al minimo il rischio dello sviluppo unilaterale, centrato unicamente sul proprio ruolo di atleta (Maulini, 2018).

I risultati testimoniano come, parallelamente all’Istituzione scolastica, anche le Società sportive stiano operando in tal senso per favorire la formazione generale dell’atleta e l’introduzione di programmi di *dual career* in collaborazione con la scuola.

L’intervento ha incoraggiato nei *club* sportivi una riorganizzazione delle figure professionali, degli spazi e dei tempi di vita degli atleti per costruire una rete

di supporti (sistema di *tutoring*, strumenti tecnologici, rinnovamento e ampliamento delle aule-studio) finalizzata ad affiancare lo studente-atleta nel suo percorso scolastico e formativo.

Questa azione, rafforzata dal dialogo costante tra la scuola e le Società sportive, ha fatto sì che tutti gli studenti-atleti percepissero l'aspetto formativo come parte integrante dello sviluppo del proprio talento e l'Istituzione scolastica un elemento non più antagonista ma complementare alla propria crescita umana e professionale.

All'interno dell'azione progettuale, gli operatori sportivi sono stati sensibilizzati rispetto alla necessità di migliorare nei loro atleti non solo le capacità tecniche, tattiche, fisiche e mentali, ma anche le loro capacità personali e sociali.

Il progetto ha acceso i riflettori sull'importanza di promuovere lo sviluppo delle abilità di vita (*life skill*) dei giovani atleti affinché queste competenze non si esprimano solo in ambito sportivo ma anche nella vita e nello sviluppo della propria carriera.

I dati indicano come, nei *club* sportivi coinvolti nel progetto, la consapevolezza dei *coach*/allenatori rispetto al proprio ruolo educativo e all'importanza della formazione integrale dell'atleta, siano consolidate. Gli studenti-atleti percepiscono che, per i *coach*, l'aspetto formativo e la carriera sportiva rappresentano un binomio essenziale. E questo risulta essere un dato determinante, in quanto proprio a queste figure gli studenti-atleti affidano la funzione privilegiata di cura del proprio talento.

I risultati dello studio evidenziano la percezione, da parte degli studenti-atleti, del ruolo centrale delle famiglie nello sviluppo del talento sportivo e l'importanza che queste riconoscono alla formazione scolastica dei propri figli e allo sviluppo di percorsi nei quali la carriera sportiva e la formazione possano procedere parallelamente.

I dati rivelano, tuttavia, la difficoltà di comunicazione e confronto tra le famiglie e il contesto scolastico dovuta al fatto che quasi tutti risiedono in altre città italiane o in altri Paesi e suggeriscono quindi la necessità di sviluppare nuove forme di dialogo tra la scuola e i genitori, affinché anche questi possano divenire pienamente co-protagonisti del percorso di *dual career*.

Il lavoro di rete promosso dal progetto ha permesso allo studente-atleta di acquisire una maggiore consapevolezza dell'importanza di finalizzare con successo la carriera sportiva in combinazione con il percorso scolastico, riappropriandosi in tal modo della propria unità, potendo sviluppare se stesso in tutte le dimensioni e nel rispetto del proprio talento.

Questa esperienza sta favorendo la costruzione di un'alleanza autentica tra le Società sportive e l'Istituzione scolastica dimostrando come lo sport e la scuola possano essere alleati e non avversari nell'accompagnare con intenzionalità e responsabilità educativa gli studenti-atleti nel processo di crescita.

Gli esiti positivi della sperimentazione esortano alla costruzione di percorsi di *dual career* per gli studenti-atleti all'interno di istituzioni scolastiche ordinarie e non necessariamente nei *college* sportivi, confermando quanto indicato dalle Linee Guida Europee (EC, 2012).

Gli studenti-atleti inseriti in una scuola ordinaria hanno la possibilità di sperimentarsi in un contesto diverso da quello esclusivamente sportivo e di conoscere persone con interessi e talenti differenti arricchendo così la propria esperienza socio-relazionale.

Conclusioni e prospettive

Gli interventi implementati attraverso il progetto “La *dual career* degli studenti-atleti nella scuola secondaria” hanno dimostrato la propria efficacia. Vanno ancora messi a punto alcuni aspetti quali ad esempio, un utilizzo maggiore di tutte le funzioni della piattaforma di apprendimento e tra queste, in particolare, la possibilità di supportare la didattica tradizionale attraverso un maggior potenziamento di quella virtuale.

Per quanto riguarda l'area del tutoraggio, nonostante i dati confermino che tra i *tutor* scolastici e sportivi il confronto sia costante, è necessario incrementare la comunicazione tra questi attori creando ulteriori opportunità e modalità di incontro e di scambio.

Si ritiene, altresì, importante potenziare l'azione di sensibilizzazione e formazione degli operatori dei contesti di riferimento (scolastico, sportivo, familiare), al fine di sperimentare percorsi educativi capaci, sempre più, di valorizzare il talento sportivo in una cornice valoriale volta allo sviluppo integrale di tutte le dimensioni della persona.

In particolare si auspica che la famiglia partecipi alla vita scolastica azzerando o quasi quelle distanze fisiche che ne ostacolano la piena partecipazione.

Lo studio ha il merito di presentare una delle prime sperimentazioni a livello italiano di un modello di *dual career* degli studenti-atleti nella scuola secondaria. Le ricerche verso questa tematica si stanno sviluppando infatti maggiormente nella formazione universitaria degli atleti² (Sánchez-Pato, Isidori, Calderón, Brunton, 2017).

I risultati dello studio non pretendono di essere rappresentativi della popolazione degli studenti-atleti delle scuole secondarie italiane, ma si limitano a descrivere la percezione dei partecipanti al progetto e i cambiamenti avvenuti nelle realtà in cui è stato implementato.

Dati i risultati positivi sarebbe auspicabile ampliare la sperimentazione ad altre Istituzioni scolastiche e ad altre Società sportive, implementando nuove esperienze nell'ambito della *dual career* e costruendo un sistema di accreditamento per quanti intenderanno operare in questo campo. Contiamo infine di monitorare con uno studio longitudinale l'efficacia del progetto in termini di raggiungimento degli obiettivi scolastici, educativi e sportivi nel corso dei cinque anni e nel periodo post-diploma, al fine di valutarne, a lungo termine, l'efficacia.

Riferimenti bibliografici

- Baker, J., Schorer, J., e Wattie, N. (2018). Compromising Talent: Issues in Identifying and Selecting Talent in Sport. *Quest*, 70(1), 48-63.
- Baldacci, M. (2003). *Individualizzazione*. In G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Baur, J. (1993). Ricerca e promozione del talento nello sport. *Rivista di Cultura Sportiva. Supplemento*, 28-29, 4-20.
- Bertagna G. (2004). Tutorato e tutor nella riforma. *Scuola e Didattica*, 15, 49-64.
- Bertolini, P. (a cura di) (1996). *Talento*. In *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli, p. 647.
- Buekers, M., Borry, P., & Rowe, P. (2015). Talent in sports. Some reflections about the search

2 cfr. http://asag.unicatt.it/asag-Handbook_italiano_Marzo17.pdf

- for future champions. / Talent dans le sport. Quelques réflexions sur la recherche de futurs champions. *Movement & Sport Sciences / Science & Motricité*, 88, 3-12.
- Coutinho, P., Mesquita, I., & Fonseca, A. M. (2016). Talent development in sport: A critical review of pathways to expert performance. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(2), 279-293.
- Csikszentmihalyi, M., Robinson, R.E. (1986). *Culture, time and development of talent*. In Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (eds.) *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 264.
- Decreto Ministeriale n. 935 dell'11 dicembre 2015. *Programma sperimentale per studenti-atleti di alto livello*.
- Decreto Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Decreto Presidente della Repubblica n.87 del 15 marzo 2010. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- Decreto Presidente della Repubblica n.88. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- Decreto Presidente della Repubblica n. 89 del 15 marzo 2010. *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- Durand-Bush, N., Salmela, J.H. (1996). *Nurture over Nature: A new twist to the development of expertise*. *Avante*, 2(2), 87-109.
- EC-European Commission (2012). *Guidelines on Dual Careers of Athletes Recommended Policy Actions in Support of Dual Careers in High-Performance Sport*. Brussels: EC.
- EC-European Commission (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Brussels: EC.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gift and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136.
- Geranosova, K., Ronkainen, N. (2015). The Experience of Dual Career through Slovak Athletes' Eyes. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 66(1), 53-64.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños: teoría, práctica, problemas específicos*. Barcelona: Roca
- Johnston, K., Wattie, N., Schorer, J., e Baker, J. (2018). Talent Identification in Sport: A Systematic Review. *Sports Medicine*, 48(1), 97-109.
- Lavallee D., Wylleman P. (a cura di) (2000). *Career transitions in sport: International perspectives*, Morgantown, WV (USA): Fintess Information Technology.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. In G.U. (15G00122) Serie Generale n.162 del 15-7-2015.
- Maulini C. (2018). Il counselling educativo nella dual career degli atleti-studenti, *International Journal of Sports Humanities*, 1(1), 63-70.
- Migliorati, M., Maulini, C., Isidori, E. (2016a). *Progetto per lo sviluppo della Dual career nella scuola secondaria di secondo grado italiana*. Roma: Laboratorio di Pedagogia Generale, Università di Roma "Foro Italico". Disponibile in: <https://zenodo.org/record/15488>.
- Migliorati, M., Maulini C., Isidori E. (2016b). La dual-career degli studenti-atleti nella scuola secondaria: fra teoresi pedagogica e progettualità. *Formazione e insegnamento*, 15 (1), 157-167
- Ruiz, L.M., Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo: claves para la optimización del aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez-Pato, A., Isidori, E., Calderón, A., Brunton, J. (2017). *An innovative European sports tutorship model of the dual career of student-athletes*. Murcia: UCAM.



Essere insegnanti di economia aziendale nella scuola secondaria di secondo grado: uno studio qualitativo

To be teacher of “economia aziendale” in upper secondary school: a qualitative study

Giorgio Mion

Università degli Studi di Verona • giorgio.mion@univr.it

Claudio Girelli

Università degli Studi di Verona • claudio.girelli@univr.it

Luisa Capparotto

Università degli Studi di Verona • luisa.capparotto@univr.it

ABSTRACT*

Paper faces didactics of “Economia Aziendale” (Business Administration) in Upper Secondary School; the theme is substantially new in the scientific debates on didactics.

The research aims to identify didactical choices and practices of teachers of Economia Aziendale, to enhance a practical knowledge that remain often implicit. We have adopted qualitative research methodologies and we have involved 33 teachers operating in 10 schools placed in provinces of Verona and Vicenza. The interdisciplinary composition of research team allows to recognize, into teachers' narrations, the complex twine between didactical practice and disciplinary knowledge that constitutes the content of daily teaching.

The research aims to contribute to build a shared knowledge that can be significant to both initial and continuous training of teachers of Economia Aziendale.

Among the reach evidences emerged from interviews, observations in classroom and focus group, this paper focuses on the professional profile of teacher of Economia Aziendale and on the specific didactical characteristics of this discipline. Even if this focus is precise, the paper offers some significant starks useful also for teachers of other subjects.

L'articolo affronta il tema della didattica dell'Economia Aziendale nella Scuola Secondaria di Secondo Grado (SSSG), argomento sul quale si rileva una sostanziale assenza di letteratura.

La ricerca ha interpellato gli insegnanti di Economia Aziendale per individuare le scelte che li guidano nel loro agire e le pratiche che le concretizzano, al fine di valorizzare un sapere che spesso rimane implicito. Sono state impiegate metodologie di ricerca qualitativa, coinvolgendo 33 docenti di 10 istituti scolastici collocati nelle province di Verona e Vicenza. La composizione interdisciplinare del gruppo di ricerca ha permesso di cogliere nelle narrazioni dei docenti il complesso intreccio tra il sapere didattico-pedagogico e quello specifico della disciplina che costituisce la viva realtà di quanto accade in aula. Obiettivo della ricerca è contribuire alla costruzione di un sapere che risulti significativo per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di questa disciplina.

Dalla ricchezza delle evidenze emerse, si focalizza l'attenzione sul profilo del docente di Economia Aziendale nella SSSG e le caratteristiche che assume la disciplina nel contesto scolastico. Sebbene il focus della ricerca sia specifico in termini disciplinari, le tematiche trattate offrono spunti significativi di riflessione anche per docenti di altre discipline.

KEYWORDS

Economia Aziendale (Business Administration), Didactics, Upper Secondary School, Teaching, Qualitative Research.

Economia Aziendale, Didattica, Scuola Secondaria di Secondo Grado, Insegnamento, Ricerca Qualitativa.

* Pur essendo il presente articolo frutto di una ricerca che ha coinvolto unitariamente il gruppo degli Autori, nella stesura del testo i paragrafi 1, 2, 5.3, 5.4 e 6 sono da attribuire a Giorgio Mion, i paragrafi 4, 5.5, 5.6 e 5.7 a Claudio Girelli ed i paragrafi 3, 5.1 e 5.2 a Luisa Capparotto.

1. Introduzione

Il presente contributo è frutto di una sinergia interdisciplinare, nata grazie alle esperienze di formazione dei futuri insegnanti di discipline economico-aziendali, svoltesi nell'Università di Verona durante gli scorsi anni accademici. Tale collaborazione ha consentito di rispondere alla necessità di approcciare le didattiche disciplinari da diversi punti di vista, in particolare sposando le competenze pedagogico-didattiche con quelle direttamente correlate all'ambito scientifico di riferimento (in questo caso, quello economico-aziendale).

Lo sviluppo della ricerca parte quindi da una duplice contestualizzazione scientifica: da un lato, nell'ambito dell'Economia Aziendale, scienza di riferimento per la disciplina d'insegnamento indagata, e, dall'altro lato, nell'alveo della ricerca pedagogica in tema di didattica generale nella Scuola Secondaria di Secondo Grado (SSSG). Questo doppio "sguardo" ha consentito di mettere in luce – grazie all'applicazione di un coerente processo di analisi – diverse peculiarità dell'essere insegnanti nella SSSG e, in particolare, dell'essere insegnanti di Economia Aziendale, cogliendo la professionalità del docente nella sua poliedricità: egli è, infatti, in ogni momento educatore e didatta disciplinare, portatore di competenze variegata, ma tra loro sinergiche.

La ricerca si colloca in un panorama della letteratura scientifica piuttosto scarso sul tema, vista l'assenza di studi sistematici sulla didattica dell'Economia Aziendale nella SSSG.

Inserendosi in questo territorio inesplorato, la presente ricerca si è proposta di far emergere e valorizzare il sapere didattico che nasce e si sviluppa nella pratica d'aula.

Con l'intenzione di ampliare il dibattito scientifico, il presente lavoro di ricerca affronta quindi il tema della didattica disciplinare assumendo la prospettiva dei docenti raccolta mediante interviste semi-strutturate, osservazioni in aula e focus group.

La ricerca si propone perciò come un contributo per approfondire la tematica della didattica disciplinare dell'Economia Aziendale nel contesto della SSSG e si rivolge contestualmente alle comunità scientifiche economico-aziendale e pedagogico-didattica, ma anche agli insegnanti, sia in ingresso sia in servizio, come utile base di partenza nei processi di formazione e di autoformazione.

2. L'insegnamento dell'Economia Aziendale nella scuola italiana

La riforma degli ordinamenti della SSSG ("Riforma Gelmini" in vigore dall'a.s. 2010/2011) nonostante alcune novità, non ha modificato la posizione dell'insegnamento dell'Economia Aziendale, che rimane contestualizzata in alcuni specifici indirizzi, seguendo una tradizione che, di fatto, deriva già dall'impianto gentiliano.

In particolare i contenuti economico-aziendali sono inseriti negli impianti didattici degli Istituti Tecnici Economici in tutte le sue articolazioni: AFM (Amministrazione Finanza Marketing), RIM (Relazioni Internazionali per il Marketing), SIA (Sistemi Informativi Aziendali) e nell'indirizzo Turismo. In tali istituti la disciplina è fortemente presente nel profilo dei percorsi didattici, dove le competenze attese dal percorso di studi quinquennale sono improntate alla conoscenza di «... tematiche relative ai macrofenomeni economico-aziendali, nazionali ed internazionali, alla normativa civilistica e fiscale, ai sistemi aziendali, anche con riferimento alla previsione, organizzazione, conduzione e controllo della gestione,

agli strumenti di marketing, ai prodotti/servizi turistici» (D.P.R. 88/2010 Allegato A).

Le linee guida ministeriali, dunque, attribuiscono un ruolo forte all'Economia Aziendale nella formazione offerta dagli Istituti Tecnici Economici, anche se esistono rilevanti differenze rispetto al numero di ore previste per la didattica nei diversi indirizzi: infatti, mentre nel triennio dell'indirizzo Amministrazione Finanza Marketing (AFM), il numero minimo di ore va dalle 165 alle 198 all'anno, negli stessi anni di corso dell'indirizzo Turismo – laddove la disciplina è denominata “Discipline turistiche e aziendali” – si scende a 132 ore. Tale disparità oraria appare in contrasto con la sostanziale uniformità di molte delle competenze richieste in uscita, per cui ben 6 su 8 delle competenze richieste al termine dell'indirizzo Turistico, corrispondono a quelle previste in uscita dall'AFM (11 in totale). In particolare si tratta di:

- interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi;
- riconoscere i diversi modelli organizzativi aziendali;
- individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione delle risorse umane;
- gestire il sistema delle rilevazioni aziendali con l'ausilio di programmi di contabilità integrata;
- inquadrare l'attività di marketing;
- utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa.

Una sottolineatura va inoltre fatta sulla denominazione scelta per la materia nell'indirizzo “Turismo”: come accennato, infatti, mentre nel biennio permane la denominazione “Economia Aziendale”, nel triennio il MIUR ha scelto di modificare la denominazione, determinando una frattura semantica tra disciplina di insegnamento ed alveo scientifico di riferimento. Tale scelta si conferma purtroppo anche per gli altri – peraltro poco numerosi – indirizzi di SSSG dove compare la disciplina in oggetto.

Per quanto riguarda l'ambito dell'istruzione tecnica, l'Economia Aziendale si ritrova – come “Economia e marketing delle aziende della moda” – nell'indirizzo Tecnologico, articolazione “Settore Moda”.

Per quanto riguarda, invece, l'istruzione professionale, l'Economia Aziendale ha un ruolo importante nel Settore servizi, articolazione dei Servizi commerciali, dove compare con la denominazione “Tecniche professionali dei servizi commerciali”, ma con un monte-ore decisamente elevato, soprattutto per la presenza di una forte componente laboratoriale.

Negli istituti professionali del Settore servizi, inoltre, si ritrova nell'articolazione Servizi socio-sanitari come “Tecnica amministrativa ed economia sociale” e nell'articolazione Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera: “Diritto e tecniche amministrative della struttura ricettiva”, contraddistinguendo discipline sostanzialmente “di contorno” rispetto al profilo formativo dell'indirizzo.

Un'ultima collocazione curricolare riguarda gli Istituti Professionali del Settore industria ed artigianato, nell'articolazione “Artigianato” dove l'insegnamento assume l'etichetta di “Tecniche di distribuzione e marketing”.

Va notato che in tutti gli istituti professionali l'Economia Aziendale riprende quell'accezione di “tecnica” che pareva definitivamente superata dal punto di vista dell'evoluzione scientifica, ma anche dell'approccio didattico alla materia; d'altra parte, gli obiettivi dei percorsi di studio sono fortemente improntati alla diretta spendibilità delle competenze nel mondo del lavoro, piuttosto che al disegno di un particolare profilo culturale.

Nonostante la diffusione, il panorama si presenta comunque frastagliato: se, infatti, negli istituti tecnici si può parlare di un insegnamento sistematico dell'Economia Aziendale, negli altri indirizzi la didattica è ricalibrata su singoli contenuti e competenze, piuttosto che sull'unitaria visione aziendale. D'altra parte, non va dimenticato come alle singole scuole sia stata riconosciuta una libertà nell'organizzazione della propria offerta formativa, sicché la didattica della disciplina può variare non solo in forza dell'indirizzo, ma anche del PTOF dell'Istituto.

3. Lo stato della ricerca rispetto all'insegnamento dell'Economia Aziendale

La presente ricerca prende avvio dalla constatazione che la didattica propria di ciascuna disciplina comporta delle specificità che influenzano la professione docente, pur in presenza di consistenti caratteristiche comuni trasversali ai docenti delle diverse discipline. La dialettica tra didattica generale e didattica specifica della singola disciplina bene rappresenta questa ineliminabile tensione che ogni docente vive nella propria professione. D'altra parte, anche il percorso formativo precedente all'ingresso nella funzione condiziona inevitabilmente i caratteri specifici dell'insegnamento.

Data questa premessa, nel presente lavoro si è inteso far emergere dall'analisi delle pratiche la specificità dell'insegnamento dell'Economia Aziendale nella SSSG, per renderlo disponibile alla riflessione dei docenti in formazione e in servizio. Infatti, nella letteratura di settore si riscontra una mancanza di contributi scientifici spendibili in tal senso, come invece accade per altre discipline più diffuse nell'ordine scolastico superiore, ad esempio, per le lingue straniere (Bonvino & Serra Borneto, 2002) o per la matematica (Tacconi, 2011; Pepe, 2016; Lloyd G., 2014). Anche per quanto riguarda la letteratura internazionale, la quasi totalità degli articoli attinenti alla didattica dell'Economia Aziendale riguarda il contesto didattico accademico: pochissimi studi trattano l'insegnamento della disciplina nel grado scolastico precedente (Seifried, 2012). A livello accademico, la maggior parte dei contributi indaga l'impiego di determinate strategie didattiche che possono favorire l'apprendimento della disciplina da parte degli studenti (Adler, Milne & Stringer, 2000; Bay & Felton, 2012; De Araujo & Slomski, 2013), per il difficile approccio soprattutto per gli studenti in ingresso (Mladenovic, 2002; Jajiraim, 2012). Ulteriore aspetto riscontrabile è una maggioranza di studi sperimentali che coinvolgono gli studenti, quali soggetti chiamati a dar conto dell'efficacia di determinate strategie didattiche, in termini di grado di soddisfazione (Hoque, 2002; Beverley & Robertson, 2006; Mcvay, Murphy & Wook Yoon, 2008). Meno frequentemente i protagonisti sono i docenti (Seifried 2012; Leveson 2004; Adler et al., 2000), quasi sempre in ingresso ed in fase formativa. Nei pochi contributi nei quali si interpellano docenti esperti, gli stessi sono soggetti di ricerche il cui obiettivo è indagare modelli pedagogici impliciti ed espliciti o il loro posizionamento in relazione a peculiari tematiche (Seifried, 2012; James, 2008) e non le loro pratiche in relazione alla didattica disciplinare specifica.

Infine, per quanto attiene all'insegnamento dell'Economia Aziendale, si ritrovano soltanto contributi aventi il carattere di riflessione dottrinale da parte di Autori "classici" (Amodeo, 1971) o testi di taglio manualistico sugli strumenti didattici applicabili (Ranalli, 1992).

La presente ricerca, dunque, si pone in continuità con la letteratura esistente in ordine all'approccio qualitativo di fondo, ma assume un ruolo esplorativo e pionieristico data l'assenza di studi relativi all'ambito disciplinare indagato.

4. L'impianto metodologico della ricerca

Preso atto di tale scarsità di contributi, la ricerca ha inteso interpellare chi nella scuola elabora quotidianamente strategie didattiche utili all'insegnamento in aula della disciplina, ovverosia gli insegnanti, veri esperti dell'oggetto in questione (Shulman, 1987; Mortari, 2010). Coerentemente con la complessità dell'oggetto da indagare, si è costituito un gruppo di ricerca interdisciplinare, mediante la collaborazione sia di esperti nella specifica disciplina sia di studiosi in campo didattico-pedagogico, che ha condiviso un paradigma di ricerca ecologico (Mortari, 2007) teso a cogliere le significatività diffuse nelle prospettive didattiche presenti nel campione di insegnanti coinvolto.

I partecipanti alla ricerca sono stati individuati nei docenti di Economia Aziendale degli Istituti Tecnici Economici, dove la disciplina assume una maggior rilevanza; in alcuni istituti di istruzione superiore sono, tuttavia, attivi sia percorsi ITE che percorsi professionali, per cui i docenti sono attivi in entrambi gli indirizzi. I docenti coinvolti sono stati selezionati secondo un criterio territoriale ed hanno partecipato alla ricerca su base volontaria, testimoniando l'interesse per la partecipazione ad una riflessione condivisa sulla loro professione. A tale riguardo, i docenti sono stati interpellati con invito (formalizzato via mail) alla dirigenza di 14 Istituti della Provincia di Vicenza e 11 Istituti della Provincia di Verona: i docenti che hanno raccolto l'invito a partecipare alla ricerca sono stati complessivamente 33, afferenti a 10 diverse istituzioni scolastiche.

La ricerca è stata condotta adottando l'orientamento metodologico proposto dalla Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967; Strauss, Corbin, 1990) per avvicinare il fatto educativo senza incorrere nel rischio di semplificarne la natura o anticiparne una definizione (Mortari, 2007), rispettandone così la complessità. A seguito dell'analisi della letteratura, sono state quindi effettuate 63 interviste semi-strutturate agli insegnanti coinvolti (33 iniziali e 30 ricorsive di ripresa e approfondimento), 16 sedute di osservazione in aula con i docenti che l'hanno permesso (per un totale di 23 ore) e un focus group, a fine percorso. La ricorsività delle interviste e il focus group, oltre a costituire ulteriori occasioni di raccolta dati, hanno svolto anche l'importante funzione di member check per assicurare la fedeltà di quanto i ricercatori stavano elaborando rispetto alla pratica dei docenti. I protocolli delle osservazioni in classe sono invece stati utilizzati per approfondire alcuni aspetti didattici raccontati dai docenti.

Nel presente contributo si è inteso selezionare dai dati emersi dall'intero lavoro di ricerca, quanto sembra caratterizzare la figura dell'insegnante di Economia Aziendale, intesa come disciplina dotata di alcune specificità che si ripercuotono sulla didattica; d'altra parte, non si può trascurare che, accanto alle peculiarità, molti sono i tratti comuni con insegnanti di altre discipline.

L'analisi dei dati emersi è stata condotta seguendo un approccio fenomenologico-eidetico (Mortari, 2007 e 2010). Nel dettaglio le interviste sono state sottoposte ad un'attenta lettura, atta ad individuare in ciascuna le unità significative (Giorgi, 1985) rispetto al fine della ricerca. Ciascuna unità di testo così individuata è stata tradotta in una o più etichette (labels) (Mortari, 2010). La rilettura delle singole etichette ha portato poi a rilevare delle comuni unità di senso e a raggruppare le singole etichette in categorie capaci di nominare il fenomeno nei suoi molteplici aspetti (Hsieh, Shannon, 2005). La struttura emersa è il frutto di molteplici revisioni e riflessioni in sede di gruppo di ricerca, volte da un lato a non tradire quanto detto dagli insegnanti interpellati e dall'altro, dalla volontà di far emergere pratiche significative, spesso implicite. L'impiego del software NVivo10 ha consentito di creare una concettualizzazione grafica per ciascuna categoria, sulla quale il gruppo ha maturato la definizione delle categorie

5. Dalle narrazioni...

Dalle narrazioni dei docenti coinvolti è possibile rintracciare in modo chiaro alcune caratteristiche peculiari dell'essere insegnanti di Economia Aziendale nella SSSG e da esse trarre alcune indicazioni che assumono una validità generale.¹

5.1. ... diventare insegnanti di Economia Aziendale

I docenti hanno fatto emergere come la loro professionalità si sia sviluppata progressivamente, in primo luogo ispirandosi a insegnanti-modello incontrati durante la propria esperienza scolastica. Spesso, raccontano i docenti, entrando per la prima volta in aula, hanno infatti cercato nella propria esperienza di studenti, un modello a cui ispirarsi:

Se posso dirle quale è stato il mio punto di riferimento, è stato un mio insegnante di matematica del liceo, con il quale si aveva un rapporto molto amichevole; però, nel momento in cui lui metteva il piede dentro nella classe, noi eravamo gli studenti e lui era il docente (33.80).

Nello specifico della disciplina, in riferimento al personale percorso scolastico, emerge inoltre come chi abbia affrontato gli studi di settore solo a livello universitario, concepisca la propria professionalità in modo peculiare. Se vissuto come una difficoltà nella fase iniziale, questo fattore si è rivelato altresì un'opportunità per guardare alla didattica con occhi diversi, generando stili di insegnamento personalizzati:

... all'inizio ho fatto fatica anche perché io non sono ragioniere, di base, mentre gli altri miei due colleghi sono ragionieri; io ho fatto lo scientifico, per cui ho avuto difficoltà all'inizio perché non avevo la mentalità e ancora adesso son convinto di avere un taglio diverso... (25.68)

Altra strada attraverso cui si è costruito il diventare insegnanti è la costante pratica in aula: volendo sintetizzare quanto emerso dalle interviste, pare che l'avventura dell'insegnamento possa essere reale solo se sperimentata e che l'ingresso nella professione segni non un traguardo, quanto un inizio:

«l'esperienza te la fai sul campo, perché la formazione mi è servita, (...) però devi fartela, anno dopo anno, giorno dopo giorno, qui, in classe, sul campo» (21.12).

Da ultima, come via di formazione, si ritrova la strada dei corsi di formazione iniziali. Seppur presenti in minima parte nell'esperienza dei docenti coinvolti nella ricerca, coloro che ne hanno beneficiato ne sottolineano l'utilità in termini di confronto con saperi didattici altri e di esperienza di affiancamento a modelli di insegnamento maturi, grazie ai tirocini:

1 Alla fine delle frasi dei docenti riportate nel testo, i numeri posti tra parentesi indicano rispettivamente l'intervista e il turno di parola all'interno della stessa.

«[ho imparato] tanto quando ho fatto il tirocinio della SSIS, per cui ho girato vari docenti, varie scuole e mettendo insieme il tutto, mi sono creata io questa tecnica qui, con il buono di ognuno, di tanti» (7.31).

Ciò che emerge trasversalmente rispetto alle diverse esperienze di ingresso nella funzione è la necessità di guardare all'insegnamento come una dinamica di continuo mutamento, tanto che "diventare" ed "essere" insegnanti non sono momenti disgiunti, ma un tutt'uno di crescita continua. Così, non esistono "formule magiche" apprese una volta per tutte, ma la professionalità si costruisce giorno per giorno, lezione per lezione:

«io ho capito che i ragazzi capiscono se l'insegnante ha capito quello che deve spiegare; per cui, non mi vergogno neanche di dirlo, io le lezioni le preparo ogni giorno, cioè io non entro in classe non sapendo cosa devo fare, quindi ci tengo perché, se io ho capito quello che devo spiegare, secondo me a loro risulta più chiaro cosa viene spiegato ... sì, questo è il modo di insegnare» (11.14).

5.2. ...oltre lo specifico della disciplina

A stimolare il continuo divenire dell'insegnante, è anche il contesto e i mutamenti che lo caratterizzano. Mutamenti che investono la scuola in quanto istituzione e che chiedono alla professionalità docente di assumere competenze che vanno oltre lo stare in aula, misurandosi con le esigenze organizzative e progettuali della scuola odierna:

«l'insegnante non deve più semplicemente spiegare, fare la lezione, correggere i compiti; è molto coinvolto anche in tutta l'organizzazione e la progettualità [...] del progetto alternanza scuola-lavoro, quindi tutto rivolto all'esterno; è un lavoro impegnativo ma gratificante» (29.60).

I mutamenti poi riguardano gli studenti, nel gruppo classe e individualmente: anche qui, l'insegnante si sente investito di un ruolo rispetto al quale non sempre si sente all'altezza. Le difficoltà legate all'apprendimento, alle condizioni psicosociali costituiscono uno dei nodi più pressanti e diffusi nelle interviste raccolte.

Si evince come il docente non sia solo colui che conosce la propria materia e la sa trasferire agli studenti, ma anche un educatore a tutto tondo, al quale giungono istanze che richiamano interventi educativi speciali e una struttura didattica attenta ai processi cognitivi ed emotivi degli studenti. Di conseguenza, queste nuove situazioni impongono al docente di riformulare le proprie strategie didattiche per venire incontro ad esigenze differenziate, lamentando in alcuni la carenza di un percorso formativo che vada oltre la didattica disciplinare per apprendere competenze altrettanto indispensabili nel lavoro di insegnante:

«bisogna anche misurarsi con questa realtà che non è semplice, bisogna tarare la didattica anche su questi casi» (21.80).

Al di là del ruolo centrale che si è consci di possedere, i docenti sottolineano come loro principale scopo sia comunque quello di favorire la partecipazione degli studenti stimolando in loro l'interesse per una materia che spesso si rivela di difficile approccio. Si propongono quindi modalità partecipative quali ad

esempio il lavoro di gruppo, particolarmente funzionale allo svolgimento in aula delle esercitazioni, o l'affidare agli studenti stessi, in autonomia, la trattazione di alcuni argomenti che possono prestarsi a tale scopo (sfruttando gli argomenti più discorsivi, come il marketing) in modo occasionale o maggiormente strutturato lungo l'anno scolastico.

5.3. ...sentirsi in "dovere verso i fatti"

La principale peculiarità che emerge dalle interviste rispetto alla disciplina, è quella di essere caratterizzata da un "dovere verso i fatti", propria dello statuto epistemologico della scienza economico-aziendale (Zappa, 1950, p. 3). Dal punto di vista dell'insegnamento ciò si ripercuote sulla necessità di legare costantemente la didattica d'aula con l'esperienza, diretta o indiretta, che lo studente può fare dei fenomeni aziendali studiati. Non si tratta di un vincolo per il docente, quanto di una vera e propria opportunità per strutturare una didattica che trova alimento nell'attualità e, di conseguenza, stimola l'interesse degli studenti che possono essere concretamente avvicinati al contenuto disciplinare nel suo dispiegarsi nella realtà quotidiana; i docenti affermano:

«Noi insegnanti di questa materia siamo fortunatissimi, perché tutto quello che spieghiamo possiamo "aprire la finestra" e guardarlo fuori, possiamo metterlo in pratica» (7.7).

«... la mia materia, ovviamente, è in continuo movimento per cui noi siamo aggiornati costantemente leggendo i giornali, andando a conferenze; quindi [la materia] non è ferma, per cui già, insegnando Economia Aziendale, tu sai che continui a cambiare...» (16.44).

Dai racconti dei docenti emerge, dunque, la consapevolezza che insegnare Economia Aziendale significa padroneggiare una materia in continuo equilibrio tra radicamento dottrinale ed aggiornamento dei contenuti, al fine di costruire una didattica solida, capace di formare studenti preparati ad uno sguardo critico verso la realtà aziendale ed economica in generale.

5.4. ...mantenere unitario lo sguardo della disciplina oltre le singole parti

Altra caratteristica riportata dagli insegnanti rispetto al proprio insegnamento è quella di avere natura unitaria, così come, nella visione dottrinale "classica", unitari sono il fenomeno aziendale (Giannessi, 1961) il suo studio (Zappa, 1927). Ciò, se deriva dallo statuto epistemologico della scienza di riferimento, ha un riflesso evidente anche nell'applicazione didattica. Tale unitarietà si rende manifesta in particolare nel momento terminale del percorso di studi quinquennali, quando l'esame di stato mette in gioco le competenze economico-aziendali che non si limitano alle sole apprese nell'ultimo anno, ma si compongono di quanto maturato lungo tutto il percorso:

«La maturità alla fine è un momento in cui devi cercare di mettere insieme quello che sai, non per compartimenti stagni; cioè, non ti chiedono solo le ultime cose, ti chiedono cose che possono riguardare anche il quarto anno, il terzo, e anche la prima e seconda!» (19.34).

Vi è poi una differente visione della didattica tra il primo biennio di studi ed in triennio, come emerge con vigore nelle narrazioni.

Il tratto più significativo della didattica disciplinare nel biennio riguarda la scelta dell'approccio alla materia: è più opportuno partire da concetti strumentali semplici – come il calcolo percentuale – seguendo un'impostazione tradizionale o dare un primo quadro generale delle conoscenze – ad esempio lo stesso concetto di azienda – come suggeriscono le nuove linee guida? Una delle docenti racconta la sua esperienza in merito, sottolineando come la scelta vada presa considerando innanzitutto quella che può essere la risposta degli studenti:

«Quest'anno avevamo un po' cambiato l'approccio all'Economia Aziendale nelle prime; una volta si faceva calcolo percentuale e dopo la fatturazione. Quest'anno, invece, abbiamo cambiato un po', perché siamo partiti dal concetto di azienda, che precedentemente non si dava in prima ... è chiaro che, nella prima, cosa ti trovi? Ragazzini che, poverini, non sanno neanche loro perché si trovano in questa scuola! Quindi i primi giorni sono proprio spaesati; allora, provi un poco di calcolo percentuale; però poi ti rendi conto che la matematica è sempre un problema e la paura è quella di associare questa materia alla matematica, che purtroppo è una delle cose con cui loro fanno fatica...» (33.62).

Nel triennio invece, l'Economia Aziendale diventa davvero qualificante per gli studi del “ragioniere” e, dunque, fa emergere l'effettiva attitudine dello studente verso tale tipo di studi. A partire dalla terza, qualificata come l'anno strategico da molti dei docenti, il bagaglio di conoscenze acquisito consentirebbe una didattica stimolata dalla motivazione dei ragazzi e dalle loro abilità di ragionamento:

«In quarta il problema di avere l'attenzione e la loro partecipazione costruita non c'è già più, perché c'è maggiore consapevolezza, c'è un bagaglio che permette di apprendere nella logica abbandonando l'aiuto della memoria [...] in quinta arrivano a quella – io la chiamo così – scioltezza relazionale che poi permette il vero dialogo che gli fa capire bene le cose» (26.30).

5.5. ...far maturare un atteggiamento di *problem solving*

Una delle questioni che i docenti si sentono spesso di dover affrontare è la tendenza allo studio mnemonico che sembra abitudine consolidata negli studenti ma che viene a scontrarsi con l'approccio che richiede invece lo studio dell'Economia Aziendale, ispirato ad un atteggiamento di *problem solving*. Tale sottolineatura ha, per gli intervistati, un riscontro didattico evidente, perché vuole spingere gli studenti a maturare abilità logiche e capacità critiche verso la realtà economica, piuttosto che apprendere conoscenze puntuali:

«Bisogna continuamente lavorare per smontare il lavoro di memorizzazione, cioè il problema con la partita doppia è quello di costringerli a ragionare e, quando loro imparano a memoria, fare in modo che non ne sentano il beneficio, ma sentano invece di aver fallito, quindi continuamente riportarli ... a ragionare, con le domande, con il perché, cambiando l'esercizio, voltandolo, mettendoli sempre in difficoltà in modo che loro capiscano che la memoria non regge» (22/2.12).

In molte narrazioni, emerge proprio come il “cuore ragionieristico” dell'Economia Aziendale sia fondamentale per reggere, anche dal punto di vista metodologico,

la didattica disciplinare; la natura logica e non assiomatica dei metodi e dei sistemi scritturistici è il punto focale per orientare il metodo di studio dei discenti e per consentire loro di cogliere in profondità l'utilità ed il senso della disciplina; in una delle interviste, su questo tema si ritrova l'enfasi di un caldo invito agli studenti:

«Questa materia deve essere ragionata, deve essere capita, perché ci ragiona-te sopra, se incominciate a imparare tutto a memoria, quando c'è la verifica o l'interrogazione, avrete mille pensieri, quello che è a memoria non sempre viene fuori, e se lo recitate come un rosario, non ha la stessa valenza!» (7.7).

5.6. ...misurarsi con la specificità del linguaggio disciplinare

Come altre discipline, la materia dispone e richiede uno specifico linguaggio tecnico che non va sottovalutato, proprio perché spesso, in questa materia, sottolinea un docente: *«la forma coincide con la sostanza»* (13.27). Molti degli insegnanti interpellati, tuttavia, ritengono che sempre più gli studenti mostrino difficoltà a misurarsi e quindi ad utilizzare, tale linguaggio. Lo sforzo, quindi, soprattutto nel biennio, in qualità di fase di avvio, è quello di investire tempo nell'assimilazione di termini specifici. In tal proposito una delle insegnanti illustra una delle strategie impiegate a tal fine, ereditata a sua volta da un insegnante incontrato lungo il proprio percorso formativo.

Si tratta della predisposizione di un glossario personale che lo studente è invitato ad aggiornare ogni qualvolta la docente introduce un nuovo termine. Lo stesso accompagna dunque lo studente per l'intera durata del ciclo di studi andandosi ad arricchire e fornendo allo studente un valido strumento di studio e apprendimento:

«faccio sempre tenere una specie di quadernetto, o meglio una ex rubrica telefonica, con le letterine che ogni volta che si finisce una spiegazione, o si affronta un argomento nuovo, essendo importante la terminologia in questa materia, le parole che hanno un significato difficile o che loro non conoscono, le mettono nella rubrica, per cui si trovano una specie di dizionario fatto ad hoc per loro» (7/2.8).

5.7. ...sentire il paradosso tra richieste e limiti

Un ultimo elemento relativo allo specifico della materia, riguarda un momento evolutivo dell'insegnamento dell'Economia Aziendale, ovvero l'introduzione di strumenti informatici, soprattutto per quanto riguarda la tenuta della contabilità, ma anche per far maturare agli studenti la capacità di affrontare criticamente un insieme molto variegato di fonti dalle quali trarre informazioni utili. Tuttavia, tale utilizzo del web si scontra con l'annoso problema che da più parti emerge, ovvero il rischio di sottrarre tempo alla lezione, rischiando spesso divagazioni che interessano gli studenti, ma che poco rispondono all'esigenza di fornire loro le conoscenze che si prevede debbano avere a percorso ultimato. In questo affiora, sottolinea uno dei docenti interpellati, un paradosso per cui mai come in questo periodo storico la scuola mette a disposizione una strumentazione avanzata a fronte di condizioni strutturali che ne limitano di fatto le possibilità di utilizzo:

«È paradossale (...) Abbiamo una strumentazione (...) però ti manca il tempo per poter approfondire! Questo perché appunto, i ragazzi sono di un certo tipo, le ore sono state tagliate, il programma però è rimasto lo stesso e all'esame, specialmente seconda prova, tu non sai cosa arriva, quindi io non voglio (...) avere la responsabilità di portare gli studenti all'esame senza aver fatto delle parti, perché credo che questo sia un compito dell'insegnante» (13.24).

6. Conclusioni

Il percorso di ricerca qualitativa intrapreso ha permesso di giungere ad alcuni interessanti risultati, che – pur essendo propriamente focalizzati sull'insegnamento dell'Economia Aziendale – talvolta eccedono i confini disciplinari, presentano una significatività più generale, relativa all'essere insegnanti *tout court*.

Concentrandosi sulla domanda di ricerca posta inizialmente, ovvero sia cosa qualifica l'essere insegnanti di Economia Aziendale, dalla lettura delle evidenze, sono emerse alcune uniformità di comportamento tra i docenti, pur nello sforzo di ciascuno di *"trovare la propria strada"*, fatta sia di qualità intrinseche sia di esperienze peculiari.

Diventare insegnanti, di fatto, si configura come un processo continuo, non identificabile puntualmente nell'assunzione di un ruolo professionale. Complessivamente, risulta l'immagine del "buon" docente come un professionista che adotta una postura "aperta" verso il cambiamento, sui correlati piani disciplinare, educativo e "tecnico", nell'uso dei diversi mediatori didattici. Una prima, importante conclusione della ricerca, dunque, potrebbe essere che non esiste "IL" docente, perché il buon insegnante si costruisce un percorso di crescita continuo e dinamico, come dimostrato dalla voglia di perfezionarsi professionalmente che traspare dalle interviste.

La professione dell'insegnante è dinamica, non può essere appresa "definitivamente", ma necessita di un continuo riposizionamento; vi è una necessità sempre nuova di leggere ed interpretare contesti didattici mutevoli sotto diversi profili: composizione e caratteristiche dei gruppi-classe, fabbisogni educativi degli studenti, organizzazione scolastica, ecc. D'altra parte, è emerso come il docente di Economia Aziendale sia costantemente impegnato su un territorio fluido: quello di una disciplina – per sua natura legata al concreto dipanarsi dei circuiti gestionali – che necessita un continuo aggiornamento dei contenuti e degli strumenti didattici proposti.

Ecco che la componente disciplinare viene vissuta come fondamentale nella professionalità sia dal punto di vista del radicamento nei concetti cardine sia per quanto attiene all'aderenza dell'insegnamento con la reale pratica aziendale. Si tratta, dunque, di un duplice lavoro: da un lato, il consolidamento delle proprie competenze disciplinari di base e, dall'altro, un lavoro di aggiornamento continuo. Solo così è possibile dimostrare agli studenti la propria credibilità sul piano dei contenuti, credibilità che diventa, dunque, anche autorevolezza spendibile nella relazione didattica docente/studenti. Proprio la padronanza della disciplina è vista, dunque, come una chiave di volta per porsi in modo positivo e costruttivo nella suddetta relazione, nella quale gli studenti sono – anche inconsapevolmente ed al di fuori di ogni procedura formalizzata – i valutatori del lavoro del docente.

Un punto comune fondamentale riguarda quello che, nello statuto epistemologico dell'Economia Aziendale, viene identificato come il "dovere della scienza verso i fatti": come il ricercatore non può ragionare sui sistemi aziendali senza un continuo confronto con la realtà fattuale, così il buon docente di Economia

Aziendale deve costantemente legare l'attività d'aula con l'esperienza. Solo così gli studenti saranno in grado di maturare quelle competenze-chiave che permetteranno loro di affrontare con successo i futuri percorsi professionali o di studio.

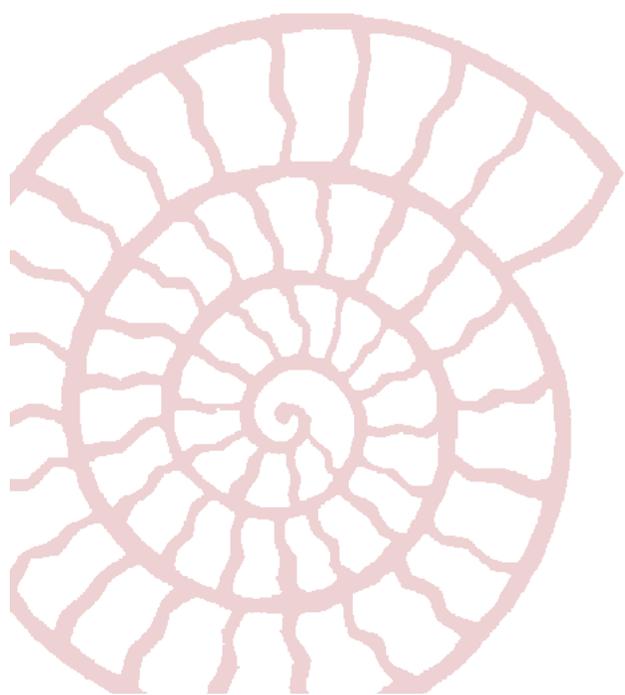
Un ulteriore tema emerso riguarda l'esigenza di bilanciare le esigenze di rigore metodologico con le istanze di innovazione nella formazione: se, da un lato, i docenti sottolineano la necessità di mantenere viva l'attenzione su aspetti disciplinari cardine, come il corretto linguaggio economico-aziendale, dall'altra parte sentono tutta la tensione derivante dalla necessità di guardare con apertura verso le nuove tecnologie a supporto della didattica.

Come accennato in premessa, la ricchezza del sapere diffuso nella prassi dei docenti intervistati rafforza l'opportunità della scelta metodologica operata e spalanca le porte ad ulteriori, successivi percorsi di ricerca in questa direzione in vista di un progressivo arricchimento del sapere disponibile ai docenti di Economia Aziendale, attuali e futuri.

Riferimenti bibliografici

- Amodeo, D. (1971). La didattica della ragioneria negli istituti tecnici commerciali. In Amodeo D., *Argomenti di varia ragioneria*, Napoli: Giannini.
- Adler, R. W., Milne, M. J., & Stringer, C. (2002). Identifying and overcoming obstacles to learner-centred approaches in tertiary accounting education: a field study and survey of accounting educators' perceptions. *Accounting Education*, 9(2), 113-134.
- Bay, D., & Felton, S. (2012). Using Popular Film as a Teaching Resource in Accounting Classes. *American Journal of Business Education*, 5(2), 159-172.
- Beverley, L., & Robertson, J. (2006). Students' experiences of learning in a third year management accounting class: Evidence from New Zealand. *Accounting Education*, 15(1), 41-59.
- Bonvino, E., & Serra Borneto, C. (2002). *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- DE ARAUJO, A. M. P., & SLOMSKI, V. G. (2013). Active Learning Methods. An Analysis of Applications and Experiences in Brazilian Accounting Teaching. *Creative Education*, 4(12), 20-27.
- Giannessi, E. (1961). *Interpretazione del concetto di azienda pubblica*. Pisa: Corsi.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PE: Duquesne University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hoque, Z. (2002). Using journal articles to teach public sector accounting in higher education. *Journal of Accounting Education*, 20(3), 139-161.
- Jaijairam, P. (2012). Engaging Accounting Students: How to Teach Principles of Accounting in Creative and Exciting Ways. *American Journal of Business Education*, 5(1), 75-78.
- James, K. (2008). A Critical Theory and Postmodernist approach to the teaching of accounting theory. *Critical Perspectives on Accounting*, 19(5), 643-676.
- Leveson, L. (2004). Encouraging better learning through better teaching: a study of approaches to teaching in accounting. *Accounting Education*, 13(4), 529-548.
- Lloyd, G. (2014). Research into teachers' knowledge and the development of mathematics classroom practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(5), 393-395.
- Mcvay, G. J., Murphy, P. R., & Wook Yoon, S. (2008). Good Practices in Accounting Education: Classroom Configuration and Technological Tools for Enhancing the Learning Environment. *Accounting Education*, 17(1), 41-63.
- Mladenovic, R. (2000). An investigation into ways of challenging introductory accounting students' negative perceptions of accounting. *Accounting Education*, 9(2), 135-155.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (a cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Pepe, L. (2016). *Insegnare matematica: storia degli insegnamenti matematici in Italia*. Bologna: Clueb.
- Ranalli, F. (1992), *I metodi didattici nell'insegnamento delle discipline economico-aziendali negli istituti tecnici commerciali*, Roma: Aracne.
- Seifried, J. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs at Commercial Schools An Empirical Study in Germany *Accounting Education: an international journal*, 21(5), 489–514.
- Shulman, L. S. (1897). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park (CA): Sage.
- Tacconi, G., & Mortari, L. (2011). *In pratica: la didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'istruzione e formazione professionale*, Roma: CNOS-FAP.
- Zappa, G. (1927). *Tendenze nuove negli studi di ragioneria*, Milano: Istituto Editoriale Scientifico.
- Zappa, G. (1950). *Il reddito di impresa: scritture doppie, conti e bilanci di aziende commerciali*, Milano: Giuffrè.





La valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale

The assessment of a sense of initiative and entrepreneurship in VET

Daniele Morselli

Ohio University, College of Business
dm727917@ohio.edu

ABSTRACT

This article presents a framework for the assessment of learning outcomes concerning a sense of initiative and entrepreneurship as cross-curricular subject. It seeks to solve two issues: competence and its assessment, and assessment of learning occurred as cross-curricular subject. This paper claims that the key competence of a sense of initiative and entrepreneurship and the European Qualification Framework are useful tools to assess entrepreneurial learning outcomes. The assessment is performed through problem solving situations which are new for the learner and related to his or her qualification. A case study shows an assessment program of knowledge, skills and attitudes related to a sense of initiative and entrepreneurship carried out in two vocational schools. Results suggest the need for a better alignment between work-alternation, teaching for competence, and assessment of key competences.

Questo contributo individua un framework per la valutazione dei risultati di apprendimento relativi a un senso di iniziativa e di imprenditorialità insegnato come competenza cross curricolare. Le questioni sono, da un lato, la competenza e la sua valutazione, e, dall'altro, la valutazione di apprendimenti cross-curricolari, come per esempio durante l'alternanza scuola lavoro. L'articolo mostra come la competenza chiave del senso di iniziativa e di imprenditorialità e il Framework Europeo delle Qualifiche possano essere utilizzati per la valutazione dei risultati d'apprendimento attraverso situazioni di problem-solving. Tali situazioni sono nuove per lo studente e in stretta relazione con la specializzazione studiata. Uno studio di caso mostra un programma di valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità in termini di conoscenze, abilità e attitudini operato in un istituto tecnico e in un istituto professionale. I risultati suggeriscono il bisogno di migliore allineamento tra alternanza scuola lavoro, insegnamento per competenze e valutazione delle competenze chiave.

KEYWORDS

Entrepreneurship Education, Key Competences, Sense of Initiative And Entrepreneurship, Assessment, European Qualification Framework.
Educazione all'imprenditorialità, Competenze chiave, Senso di Iniziativa e di Imprenditorialità, Valutazione, Quadro Europeo delle Qualifiche.

Introduzione

La ricerca riconosce che l'educazione permanente è un processo che si costruisce a partire dalla nascita e che si prolunga per l'intera esistenza (lifelong) e nei vari ambiti di formazione ed esperienze (lifewide). Si tratta cioè di un processo in grado di fornire ancoraggi cognitivi-emozionali, sul quale innestare percorsi di riflessione, narrazione e valorizzazione dell'identità che possano acquisire il valore di un apprendimento profondo, una base sulla quale costruire il percorso di vita (Dozza, 2016). L'assessment e la validazione di questi apprendimenti ha riscontrato di recente un notevole interesse all'interno delle politiche europee di lifelong e lifewide learning. L'apprendimento durante l'arco di vita valorizza i processi che hanno luogo a ogni età e al di fuori dei tradizionali contesti di apprendimento come per esempio a casa, durante il tempo libero o sul lavoro (Margiotta, 2013). La globalizzazione allenta le connessioni tra apprendimento e offerta formativa, rendendo il posto di lavoro una fonte importante di apprendimenti e di sviluppo delle proprie competenze (Bohlinger, Haake, Jørgensen, Toivainen, & Wallo, 2015). Riconoscendo l'importanza di promuovere l'apprendimento permanente nei contesti lavorativi e oltre, nei presenti scenari è di fondamentale importanza rendere le competenze acquisite visibili per guadagnare occupabilità, mobilità e avanzamenti di carriera (ISFOL, 2013). La scuola dei talenti, cioè, dovrebbe offrire percorsi d'istruzione e formazione integrati (Margiotta, 2016), si pone perciò la questione di valutare e certificare le competenze apprese in contesti diversi come durante l'alternanza scuola lavoro.

La teoria dell'allineamento costruttivo di Biggs e Tang (2011) sostiene che i risultati di apprendimento e la loro valutazione siano in una stretta relazione: è l'assessment – non il curriculum – che condiziona il comportamento degli studenti e determina la loro esperienza di apprendimento. Questo contributo affronta il gap presente nella letteratura sulla valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità, una delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente. Questa competenza chiave assieme al Framework Europeo delle Qualifiche (European Qualification Framework, EQF) rappresentano la base per valutare i risultati di apprendimento dell'educazione imprenditoriale come argomento cross-curricolare nella formazione tecnica e professionale. In linea con i moderni approcci alla competenza, nella formazione tecnica e professionale l'assessment può essere svolto attraverso situazioni di soluzione problemi realistici che riguardano la specializzazione del discente. Uno studio di caso aiuta a comprendere il razionale che sottende il processo di assessment.

Il contributo inizia esaminando la letteratura sulla competenza e sull'assessment nell'educazione imprenditoriale. La seconda sezione presenta il concetto di competenza ed esamina le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, il senso di iniziativa e di imprenditorialità, e l'EQF. La terza parte distingue le definizioni attorno al concetto di imprenditorialità ed esamina la letteratura anglosassone sul suo assessment. La quarta sezione introduce lo studio di caso condotto nel 2014 in tre istituti del mantovano. Per due di questi istituti il progetto è terminato con l'assessment e la certificazione del senso di iniziativa e di imprenditorialità degli studenti.

Lo studio di casi rende esplicito il contesto, con un focus sulla ricchezza, sul rigore e sulla profondità della ricerca. È quindi indicato nell'educazione imprenditoriale perché mantiene la complessità insita negli eventi sociali ma anche il significato e le caratteristiche della realtà (Blenker, Trolle Elmholdt, Hedeboe Frederiksen, Korsgaard, & Wagner, 2014). L'idea qui sviluppata di valutare, validare e certificare il talento imprenditoriale attraverso l'EQF e la competenza chiave del

senso di iniziativa e di imprenditorialità riprende il progetto Sistema Universitario Veneto nel 2010. Il progetto SUV valutava, validava e certificava le competenze trasversali di giovani neolaureati per facilitare la transizione nel mercato del lavoro (Costa, 2011). Dato però che le competenze valutate erano trasversali e i neolaureati provenivano da discipline diverse, la prova di valutazione consisteva in una discussione di gruppo. Pur partendo dal progetto SUV, questo contributo descrive l'assessment nella formazione tecnica e professionale basandosi su modelli situati di competenza, e utilizza una visione educativa dell'imprenditorialità come fenomeno educativo dai fini aperti. Si supera cioè una visione funzionalista focalizzata alla creazione d'impresa, per abbracciare la piena occupabilità, la cittadinanza attiva e la realizzazione personale.

1. Il senso di iniziativa e di imprenditorialità e il Quadro Europeo delle Qualifiche

Secondo Illeris (2011) negli ultimi decenni abbiamo assistito a due cambiamenti epocali nelle scienze della formazione. In primo luogo, c'è stato un profondo mutamento dell'idea secondo cui l'istruzione riguardi la fanciullezza e la giovinezza, e una qualifica, abbinata a sporadici corsi di formazione, assicuri una carriera ed eventualmente un *job for life*. In secondo luogo, è mutata la percezione della natura dell'apprendimento: mentre un tempo per i risultati dei programmi educativi ci si riferiva a conoscenze, abilità e qualifiche, questi termini sono stati oggi sostituiti dal concetto di competenza. Conoscenze e abilità devono essere rimesse in discussione, sviluppate, aggiornate e riorganizzate per essere spendibili in nuovi contesti e per problemi non noti nel presente che tuttavia il lavoratore dovrà essere in grado di padroneggiare. Questa definizione di sviluppo di competenza rappresenta una sfida per le agenzie educative, che devono fornire le competenze utili a risolvere problemi che sono sconosciuti al momento di acquisizione delle competenze. Il compito delle agenzie educative è allora di favorire lo sviluppo del potenziale di apprendimento orientando le competenze verso l'esercizio dei talenti personali (Margiotta, 2016).

Secondo Baartman, Bastiaens, Kirschner, e van der Vleuten (2007) le varie definizioni di competenza generalmente incorporano due idee: da un lato l'integrazione di conoscenze, abilità e attitudini, e dall'altra l'associazione con una situazione o un contesto specifico. Questo paper assume tre principi di base per la valutazione della competenza in studenti inseriti in percorsi di formazione tecnica e professionale. Primo, si dovrebbero creare delle situazioni pratiche dove gli studenti possano esibire la loro competenza. Secondo, gli studenti dovrebbero fronteggiare un problema con aspetti nuovi, per esempio nella struttura, nel contenuto o nella formulazione. Terzo, il problema dovrebbe riguardare lo specifico ambito professionale di studio.

In una società della conoscenza i cittadini devono essere forniti con le competenze chiave che permettono loro di vivere in società globalizzate sempre più interconnesse. Il framework delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente rappresenta il comun denominatore su quello che si dovrebbe essere in grado di sapere e di fare alla fine della scuola dell'obbligo (Van Woensel, 2008). Tra le otto competenze chiave, il senso di iniziativa e imprenditorialità è definito come la capacità di trasformare le idee in azione (European Commission, 2007). Il rapporto Eurydice sull'educazione all'imprenditoriale in Europa sostiene che circa metà degli Stati membri utilizza la definizione di senso di iniziativa e imprenditorialità, un terzo ne adotta una propria, mentre 10 paesi non ne hanno una (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2016). Nella

formazione tecnica e professionale l'educazione imprenditoriale è materia cross-curricolare in 15 paesi/regioni; materia obbligatoria in 18; integrata o opzionale in altri 19 paesi o regioni; e infine non è menzionata nelle politiche educative di 8 stati. Uno dei più grandi gap riguardante questa competenza chiave è la mancanza di risultati di apprendimento declinati nei programmi di studio sia in forma orizzontale che verticale, cioè sia nelle varie materie che nella progressione di età.

Ugualmente basato sul concetto di competenza è il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) che stabilisce un quadro comune per le qualifiche; l'obiettivo è di promuovere il trasferimento e il confronto delle qualifiche tra istituzioni, sistemi formativi e paesi (European Commission, 2008). L'EQF facilita la validazione di apprendimenti avvenuti in contesti informali o non-formali in una prospettiva di *lifewide* e *lifelong learning*; si basa sui risultati di apprendimento che sono definiti come una descrizione di quello che il discente conosce, comprende ed è in grado di fare al termine di un processo di apprendimento. L'EQF è composto da 8 livelli descritti in termini di conoscenze, abilità e competenze, con il livello complessivo della competenza espresso in termini di autonomia e responsabilità. Gli 8 livelli descrivono risultati di apprendimento che vanno dalla scuola secondaria superiore al dottorato. In Italia, per esempio, il terzo livello è il risultato atteso per il primo triennio di formazione professionale, mentre il quarto rappresenta il risultato atteso a compimento del quinquennio della scuola secondaria superiore (ISFOL, 2012). Malgrado l'EQF e le competenze chiave siano interdipendenti e interconnessi, la terminologia diverge (Komarkova, Gagliardi, Conrads, & Collado, 2015), e le attitudini scompaiono nell'EQF.

2. L'assessment dell'educazione imprenditoriale

2.1. Cos'è l'educazione imprenditoriale?

Siccome il termine *imprenditorialità* si presta a molteplici interpretazioni (Mwasalwiba, 2010), qui si distinguono educazione imprenditoriale, educazione all'impresa, ed educazione all'imprenditorialità. Educazione imprenditoriale (*entrepreneurial*) è il termine generale che racchiude le diverse forme (Lackeus, 2015). L'educazione all'impresa (*enterprise*) o imprenditività (Baschiera & Tessaro, 2015) riguarda tutte le discipline e aree professionali. La Quality Assurance Agency (2018) definisce *enterprise education* come la generazione e l'applicazione di idee all'interno di situazioni pratiche. L'educazione all'imprenditorialità (*entrepreneurship*), è il termine più utilizzato nella ricerca (Mwasalwiba, 2010), ed è definito come l'applicazione di comportamenti, competenze e attributi imprenditivi alla creazione di valore che può essere economico, sociale e culturale; il fine è la creazione d'impresa (QAA, 2018).

La ricerca converge su un modello a stadi successivi che privilegia in un primo momento l'apprendimento di un set di attitudini imprenditive quali l'assunzione di rischio, la creatività, l'autonomia, il senso di iniziativa, la capacità di lavorare in gruppo e per progetti (Morselli, 2017b). Solo in un secondo momento questo set di attitudini imprenditive può essere finalizzato alla creazione d'impresa. Si pone così l'imprenditività come primo obiettivo educativo in un'ottica di apprendimento permanente, permettendo così di superare lo scetticismo che il concetto di imprenditorialità incontra in taluni ambienti educativi (Baschiera & Tessaro, 2015) sia in Italia che in Europa. In Scandinavia, per esempio, diversi autori utilizzano 'imprenditorialità pedagogica' sottolineando che l'educazione im-

prenditoriale per gli insegnanti sia anche questione di aggiornamento professionale e di sviluppo dei talenti imprenditivi (Peltonen, 2015).

La ricerca individua diverse modalità di educazione imprenditoriale tra loro complementari, che producendo risultati di apprendimento abbisognano di procedure variate di *assessment*. Pittaway e Edwards (2012) differenziano quattro approcci all'imprenditorialità e all'imprenditività: "about" (su), "for" (per), "through" (attraverso), ed "embedded" (incorporata). L'approccio "about" è centrato sulle conoscenze, e ha l'obiettivo di aumentare la consapevolezza sul fenomeno e sul ruolo degli imprenditori nella società. L'approccio "for" orienta l'acquisizione di abilità necessarie ad avviare una start-up, mentre il "through" permette al discente di sperimentare l'imprenditorialità in situazioni esperienziali ma in assenza di rischio. L'approccio "embedded" rappresenta un mix degli approcci precedenti dove l'imprenditorialità o l'imprenditività sono curvate alle altre discipline. Un corso d'ingegneria potrebbe per esempio contenere un modulo sulle norme per la difesa della proprietà intellettuale.

2.2. L'assessment della competenza

Nella lingua inglese le parole *assessment* ed *evaluation* hanno un significato diverso; mentre la prima riguarda la valutazione dell'apprendente, la seconda rimanda alla valutazione delle istituzioni educative, delle metodologie formative o degli educatori. In questo contributo si parlerà di valutazione riferendosi all'*assessment*. In merito alla valutazione della competenza, in anni recenti si è notato uno spostamento dalla cultura del testing alla cultura dell'*assessment*, cioè dalla psicometria si è passati all' "edumetria" (Baartman et al., 2007). La cultura del testing si basa su un approccio comportamentista, e considera il discente un recettore passivo di conoscenze. La valutazione è meramente sommativa, cioè operata alla fine del percorso di apprendimento e fondata sui voti di profitto, e si concentra su conoscenze e abilità di base. Utilizzando modelli psicometrici di sviluppo, attribuzione e interpretazione del punteggio, la cultura del testing privilegia la valutazione del prodotto sul processo. La cultura dell'*assessment*, invece, parte da una critica alla cultura del testing, e si fonda su teorie costruttiviste. Considera cioè il discente costruttore attivo di conoscenze: assieme all'insegnante, lo studente è responsabile per l'apprendimento, l'autovalutazione e la riflessione. Il processo è dunque altrettanto importante del prodotto. La cultura dell'*assessment* utilizza forme multiple di valutazione che sono in genere meno standardizzate di quelle utilizzate nella cultura del testing con prove più realistiche e coinvolgenti. La valutazione non è solo sommativa ma anche formativa, fornisce cioè un riscontro e una guida il processo di apprendimento.

La valutazione della competenza comprende entrambe le culture sopra descritte (Baartman et al., 2007). Anziché confrontare o fare distinzioni tra apprendenti, lo scopo è quello di decidere se lo studente è competente. La valutazione della competenza richiede programmi di *assessment* dove si utilizzano un mix di metodologie, poiché solo una loro combinazione assicura la valutazione integrata di conoscenze, abilità e attitudini. Può infine richiedere il giudizio di esperti.

2.3. L'assessment dell'educazione imprenditoriale

In letteratura esiste un gap rilevante nella valutazione dell'educazione imprenditoriale, che rimane per lo più centrata sulla tradizionale cultura del testing, con

risultati di apprendimento misurati in termini di conoscenze (Pittaway & Edwards, 2012). Anche secondo Draycott, Rae, e Vause (2011) gli educatori sono lasciati soli nella valutazione dell'educazione imprenditoriale sia dai ricercatori che dai policy makers. Dal punto di vista metodologico si nota poi che le ricerche spesso sovrastimano il loro impatto in termini di risultati d'apprendimento (Mwasalwiba, 2010).

Secondo le evidenze raccolte dalla Commissione Europea (2015) l'educazione imprenditoriale produce risultati misurabili. Questi possono essere immediati, di medio o di lungo periodo. Una teoria del cambiamento implica che l'educazione imprenditoriale ha un impatto sia sugli individui che sulle istituzioni, provocando così un cambiamento a livello della società e dell'economia. L'impatto sull'individuo è osservabile per esempio con un incremento nelle ambizioni personali, una maggiore occupabilità e una maggiore competenza imprenditoriale. Così come per tutte le forme di educazione, anche i risultati dell'educazione imprenditoriale si possono e si dovrebbero valutare.

Secondo Draycott et al. (2011) ci sono tre tipi di valutazione nell'educazione imprenditoriale: "of" (del), "for" (per) e "as" (come) apprendimento. La valutazione "of" learning è sommativa e quella "for" learning è formativa. L'assessment "as" learning è la forma più radicale nella quale sono i discenti che stabiliscono gli obiettivi, monitorano lo stato d'avanzamento verso gli obiettivi e riflettono sui risultati ottenuti. Si tratta quindi della forma di valutazione che più di tutte sviluppa l'autonomia personale in un'ottica eutagogica, e pertanto dovrebbe contraddistinguere l'educazione imprenditoriale (Costa & Strano, 2017). Dato l'ampio spettro di conoscenze, abilità e attitudini che afferiscono alla competenza imprenditoriale Komarkova et al. (2015) suggeriscono per l'assessment una pluralità di metodologie formative e sommativa.

L'ipotesi di questo studio è che la competenza chiave del senso di iniziativa e di imprenditorialità possa essere valutata attraverso un mix di procedure di valutazione che prevedono la risoluzione di problemi nuovi, realistici e connessi alla specializzazione degli studenti. Qui si definisce il senso di iniziativa e di imprenditorialità come una combinazione di conoscenze, abilità, e attitudini appropriata al contesto per trasformare le idee in azione (European Commission, 2007). La capacità di lavoro in team è ormai un prerequisito per ogni tipo di professionalità, quindi anche una situazione di assessment dovrà implicare il lavoro di gruppo. Il processo di soluzione può essere valutato da esperti attraverso i descrittori EQF.

3. Lo studio di caso

Il progetto di assessment e certificazione dei risultati di apprendimento relativo a un senso di iniziativa e di imprenditorialità come tema cross-curricolare durante l'alternanza scuola lavoro è parte di uno studio del 2014 finanziato dalla Provincia di Mantova. Il progetto per il contrasto della dispersione scolastica attraverso l'imprenditorialità si svolgeva in rete con tre istituti tecnici e professionali. I destinatari erano studenti di classe IV che durante l'alternanza scuola lavoro partecipavano a laboratori di attraversamento dei confini (si vedano Morselli, 2017a; Morselli & Cremonesi, 2015). In due istituti – ad indirizzo rispettivamente CAT (Costruzioni Ambiente Territorio, ex geometri) ed Enogastronomico, lo studio si è concluso con un percorso di assessment e certificazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità. Gli argomenti da valutare in chiave imprenditoriale si concentravano sull'esperienza di alternanza e sulle discussioni avvenute durante

i laboratori settimanali. Per semplificare il processo si è deciso di tralasciare la validazione di percorsi di apprendimento precedenti quali per esempio esperienze di volontariato o lavoro estivo guidato.

Il processo di valutazione comprendeva: 1) un test individuale a risposte aperte sui temi discussi durante i laboratori, 2) una situazione di soluzione di un problema realistico dove gli studenti per gruppi potessero mobilitare la competenza relativa alla loro specializzazione. In linea con i modelli situati della competenza, la valutazione avveniva declinando le competenze tecniche nelle specifiche abilità imprenditive connesse alla professione e al grado di autonomia (Costa, 2011). Il team di valutazione era composto dal ricercatore, dall'insegnante di materia e dall'istruttore tecnico pratico. I valutatori giudicavano i risultati di apprendimento secondo il modello EQF: conoscenze, abilità e competenza in termini di responsabilità e autonomia. Per quello che riguarda gli studenti dell'indirizzo Enogastronomico, l'organizzazione della situazione problema realistica è stata facilitata dall'aver a disposizione un laboratorio che riproduceva una cucina industriale. La prova comprendeva due momenti diversi in cui prima si trovava un menu che avesse determinati requisiti e poi lo si cucinava. Per gli studenti del CAT non era possibile pensare a una prova che coinvolgesse 22 studenti in un sito in costruzione, e quindi si è optato per una simulazione di progettazione della durata di una mattinata nel laboratorio di costruzioni dell'istituto.

3.1. Il processo di assessment

La prima parte dell'assessment comune a entrambi i gruppi comprendeva un test scritto con domande desunte dalla definizione di senso di iniziativa e di imprenditorialità (European Commission, 2007) evidenziato in Tabella 1.

Qual è il trend economico del tuo settore? Spiega il panorama delle opportunità di impiego e auto-impiego nel tuo settore. Spiega le relazioni con clienti e fornitori nel tuo settore. Rifletti sulla posizione etica delle imprese nel tuo settore e sulle tue responsabilità verso gli altri (consumatori e colleghi) sul lavoro. Spiega i passi per avviare un'impresa nel tuo settore. Spiega le varie parti di un business plan. Cosa sono le employability skill? Scegli due employability skill e descrivile approfonditamente.
--

Tabella 1. Domande aperte sulle conoscenze relative a un senso di iniziativa e di imprenditorialità

Nelle risposte gli studenti fornivano la spiegazione ed esempi tratti dal loro contesto; i valutatori giudicavano attraverso i descrittori EQF specifici per le conoscenze, utilizzando per esempio il livello due per conoscenze pratiche di base, il livello 3 per conoscenze di fatti, principi, processi e concetti generali, e il livello 4 per conoscenze teoriche e pratiche.

Rispetto alla seconda parte del processo di assessment, gli studenti a gruppi dovevano risolvere un problema connesso alla qualifica. Per gli studenti a indirizzo Enogastronomico il compito di problem solving era composto da due momenti. Il primo giorno gli studenti a gruppi elaboravano il menu con la lista degli ingredienti necessari e loro grammatura. Il secondo giorno i gruppi cucinavano il menu, dimostrando abilità di lavoro di gruppo, capacità di rispettare i tempi di

consegna, e trovando il compagno che fungesse da chef. Per gli studenti del CAT l'insegnante di costruzioni ha preferito una cornice unica dove era il gruppo che sceglieva i compiti da svolgere, con il problema il più possibile realistico data la situazione di valutazione riportata nella Tabella 2.

<p>1. Indirizzo Enogastronomico Siete la cucina dell'Hotel 4 stelle Sofitel di Londra. I responsabili della CBI (Confederation of British Industry) vi chiedono di preparare un menu per 40 dirigenti. Il menu fusion composto da un primo piatto, un secondo e un dolce dovrà comprendere influenze dei rispettivi paesi di provenienza dei componenti della brigata di cucina. Definite la lista degli ingredienti e la loro grammatura.</p> <p>2. Un gruppo di ebrei israeliani visita la sinagoga di Roma. Voi siete il servizio di catering Kosher Alavi, e dovete preparare un menu per 60 persone che comprenda un primo, un secondo e un dolce. Il menu in stile romano sarà preparato secondo i dettami della cucina kosher. Definite la lista degli ingredienti e la loro grammatura.</p> <p>Indirizzo CAT (ex geometri) All'interno di Expo 2015, il vostro team ha il compito di progettare uno spazio di 30*32 metri quadrati. Seguendo i riferimenti tecnici allegati e i requisiti minimi di progetto sviluppate il disegno di due elementi dei seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Report tecnico descrittivo - Computo metrico estimativo - Valutazione rischi e lay-out di cantiere - Planimetria e spazi esterni - Prospetto 3D <p>Computo di un elemento strutturale a scelta</p>

Tabella 2. Esempio di problema per l'assessment della competenza

In entrambe le prove il team di valutatori osservava il comportamento degli studenti rispetto alle abilità e annotava le proprie osservazioni su una griglia che conteneva le abilità (definizioni incluse), e le descrizioni dei livelli EQF. La lista delle abilità da osservare è stata ricavata dalla definizione di competenza chiave, ed è illustrata nella Tabella 3. La definizione operativa aiuta il valutatore a focalizzarsi sul comportamento dello studente.

<p>Lavoro di gruppo: lavorare efficacemente e produttivamente con gli altri. Pianificazione: un set di azioni progettate per raggiungere un risultato desiderato. Problem solving: risolvere un problema scomponendolo in piccole parti, identificando le questioni più importanti e le loro implicazioni, e trovando soluzioni. Comunicazione: spiegare quello che si vuol dire in modo chiaro e conciso. Lavoro per progetti: un insieme pianificato di compiti correlati da portare a compimento con vincoli di tempo, costi, o altro. Lavoro sotto pressione per rispettare le scadenze. Iniziativa: avere nuove idee che possono essere trasformate in realtà, mostrando una forte spinta personale (piuttosto che aspettare di farsi dire cosa fare).</p>

Tabella 3. Abilità riguardanti un senso di iniziativa e di imprenditorialità valutate nella situazione problema.

Alla fine di ciascuna prova il team di valutatori discuteva, per ciascun studente, il livello di EQF da attribuire a ciascuna abilità. La sfida era quella di trasformare gli indicatori dell'EQF in comportamenti osservabili durante il processo di soluzione del problema. I punti di ancoraggio erano che gli studenti di quarta avrebbero dovuto situarsi tra i livelli 3 e 4. Il livello 3, per esempio, comporta la capacità di generare soluzioni specifiche.

Il team di valutatori procedeva infine all'attribuzione del livello olistico di competenza, che nell'EQF è descritto in termini di autonomia e responsabilità. Nel caso della competenza chiave qui valutata, il senso di iniziativa e di imprenditorialità, l'utilizzo dell'autonomia come parametro riassuntivo si è dimostrato particolarmente adatto, dato che nella letteratura essa è considerata attitudine imprenditiva fondante (Lumpkin et al., 2009). Nell'EQF il livello 2 comporta la capacità di lavorare sotto stretta supervisione, il livello 3 sottende una presa di responsabilità per il completamento del compito, e il livello 4 l'adattare il proprio comportamento alle circostanze specifiche, avendo capacità di supervisione dei pari. Nel caso degli studenti a indirizzo Enogastronomico, questo significa che il livello 4 era solo attribuibile agli studenti che avevano agito nel ruolo di chef, conducendo la propria brigata di cucina nella preparazione del menu.

Nessuno studente nei due gruppi è stato in grado di mostrare un livello 5 di conoscenze, abilità o livello di autonomia e responsabilità. Per le prestazioni mediocri, in accordo con i dirigenti scolastici e i docenti, si è deciso di non certificare quelle conoscenze, abilità o competenze che avessero un livello 1. Dato che un terzo delle risposte degli studenti a indirizzo Enogastronomico non erano superiori a 1, si è deciso di non certificare le conoscenze, ma solo le abilità e l'autonomia.

4. Risultati

I risultati negli studenti sono stati i seguenti. Nell'indirizzo Enogastronomico, il test scritto non ha destato sorprese ma i risultati sono stati modesti. Di contro, l'essere sottoposti a un problema nuovo e realistico ha destato sorpresa e spaesamento. Alcuni studenti non sapevano da dove partire, mentre altri si rifiutavano di svolgere il compito. Incoraggiati dai valutatori, gli studenti si sono messi all'opera identificando un percorso di soluzione, per esempio cercando su internet il significato di kosher con i relativi dettami da rispettare. Anche cucinare il menu ha provocato difficoltà dato che per la prima volta gli studenti cucinavano in team con un pari che li conduceva e non potevano contare sull'aiuto diretto del personale docente. Tuttavia, una volta adattati alle mutate condizioni contestuali, gli studenti hanno apprezzato la prova pratica, e al momento dell'assaggio dei cibi erano soddisfatti per la padronanza acquisita dall'aver gestito una situazione problematica con le loro sole forze.

Per gli studenti del CAT, la prova di progettazione non era una completa novità, ma l'elemento innovativo era il lavoro per gruppi con la facilitazione di scegliere l'output più congeniale. Anche se rispetto agli studenti dell'Enogastronomico è mancato il momento di resistenza iniziale, sono stati diversi gli studenti che, in uno stato di smarrimento, si rivolgevano ai docenti per chiedere aiuto.

Per quello che riguarda la reazione degli insegnanti, la pianificazione ed esecuzione di una situazione di problem solving specifica alla professione ha destato molto interesse, tuttavia non è stato facile trattenersi dal suggerire agli studenti che chiedevano aiuto il percorso di soluzione. In entrambi i gruppi, cioè, non era consuetudine dare un problema e fare in modo che si prendessero la re-

sponsabilità di scegliere il percorso di soluzione da intraprendere, assumendosi così rischi e magari sbagliando, ma sviluppando la propria autonomia, tutte attitudini fortemente connesse all'imprenditorialità (Costa, 2018; Morselli, 2017b).

Vi sono infine due ordini di considerazioni sul processo di assessment e certificazione. Primo, come ogni certificazione, anche questo assessment ha implicato la responsabilità da parte del professionista e dell'istituzione che l'hanno organizzato. Mentre una verifica in classe comporta una presa di responsabilità da parte dell'insegnante verso gli alunni, i genitori, i colleghi e la scuola come istituzione, la certificazione di una competenza determina la presa di responsabilità verso la comunità allargata di stakeholders e organizzazioni del lavoro (Ajello & Belardi, 2007). Secondo, la competenza acquisita, valutata, validata e certificata è in un certo senso "posseduta" dall'allievo che dovrebbe essere in grado di mobilitarla in contesti diversi e in situazioni nuove da quella di acquisizione (Le Boterf, 2011). La conseguenza di queste considerazioni è che il processo di assessment e certificazione impone agli educatori una riflessione su cosa certificare. Nel caso delle scarse conoscenze imprenditive degli studenti dell'Enogastronomico, per esempio, il team di valutatori e il dirigente scolastico hanno dovuto effettuare delle scelte rispetto alla misura in cui una performance mediocre potesse essere certificata.

5. Conclusioni

In anni recenti si è notato uno spostamento dal concetto di conoscenze e abilità a quello di competenza, un termine che definisce la capacità in interazione con l'ambiente per reinventare, riorganizzare e adattare le proprie conoscenze, abilità e attitudini onde padroneggiare problemi nuovi (Illeris, 2011). Il concetto comprende sia le competenze tecniche relative alla propria professione che quelle chiave di apprendimento permanente. La valutazione della competenza è divenuta una priorità in Europa. In Italia, con l'alternanza scuola lavoro, l'esperienza lavorativa diviene parte del processo educativo scolastico, e nella scuola dei talenti si pone il tema del riconoscimento delle competenze acquisite in ambiti diversi. Il processo di assessment qui riportato mostra come la competenza chiave europea del senso di iniziativa e di imprenditorialità possa essere declinata in conoscenze, abilità e attitudini appropriate alla qualifica e valutata, attraverso un processo di problem solving, con gli indicatori EQF. La procedura di assessment fa uso di una definizione teoricamente fondata di competenza, e considera forme variate di valutazione; utilizzando un framework europeo può essere impiegata in diversi paesi europei e per diverse qualifiche permettendo la trasparenza della certificazione, e facilitando la mobilità e la transizione al mondo del lavoro.

Dal punto di vista formativo, questo studio suggerisce che non è necessario insegnare contenuti legati all'imprenditorialità (l'approccio "about") per sviluppare attitudini imprenditive di base quali perseveranza, responsabilità e autonomia, assunzione di rischio e tolleranza dell'ambiguità. Utilizzando un approccio "through" o "embedded" di imprenditorialità, i docenti possono gestire le situazioni esperienziali di soluzione di problemi, aiutando gli studenti a prendersi la responsabilità dei propri percorsi di soluzione, assumendosi i rischi e talvolta sbagliando, imparando a tollerare ineludibili situazioni di ambiguità. Si tratta quindi di rendere imprenditivo il contesto classe, sviluppando così negli studenti il loro talento imprenditivo. L'iniziativa personale e l'autonomia sono nella letteratura due obiettivi fondanti dell'imprenditorialità a livello secondario (Lumpkin, Cogliser,

& Schneider, 2009; van Gelderen, 2012), in un percorso eutagogico dove il discente progressivamente sceglie gli obiettivi che intendere raggiungere e valuta in itinere i suoi progressi (Costa & Strano, 2017; Penaluna & Penaluna, 2015). La scuola dei talenti, infatti, suscita nei discenti la curiosità per l'innovazione e per l'imprenditorialità, e promuove autonomia di pensiero e di scelta (Margiotta, 2016).

Un migliore allineamento tra valutazione e attività di insegnamento e apprendimento permetterebbe di raggiungere i risultati di apprendimento desiderati, non solo in termini di conoscenze, ma soprattutto competenze, così da collegare e riassumere in un quadro coerente gli apprendimenti avvenuti in classe, nei laboratori e sul posto di lavoro. In questo senso il processo di soluzione di problemi sempre più difficili e realistici è ritenuto il processo chiave di integrazione olistica di conoscenze, abilità e attitudini nella competenza (Bereiter & Scardamalia, 1993). Qui si sostiene che almeno nell'educazione tecnica e professionale, definita come quella forma di educazione che prepara la persona per un lavoro retribuito (Winch, 2013), la competenza chiave più importante è quella del senso di iniziativa e di imprenditorialità. Nelle nostre società, infatti, si osserva uno spostamento dal welfare al workfare, e l'inclusione sociale e la cittadinanza sono implementate attraverso la piena occupabilità dell'individuo (Bohlinger et al., 2015). Educare al talento imprenditivo significa allora educare alla piena realizzazione dell'individuo, alla sua inclusione e alla cittadinanza attiva. Il punto d'arrivo è un'educazione lungo tutto l'arco di vita che, promuovendo ambienti di apprendimento di qualità, possa capacitare i talenti dei discenti (Margiotta, 2016).

5.1. Limitazioni e future direzioni della ricerca

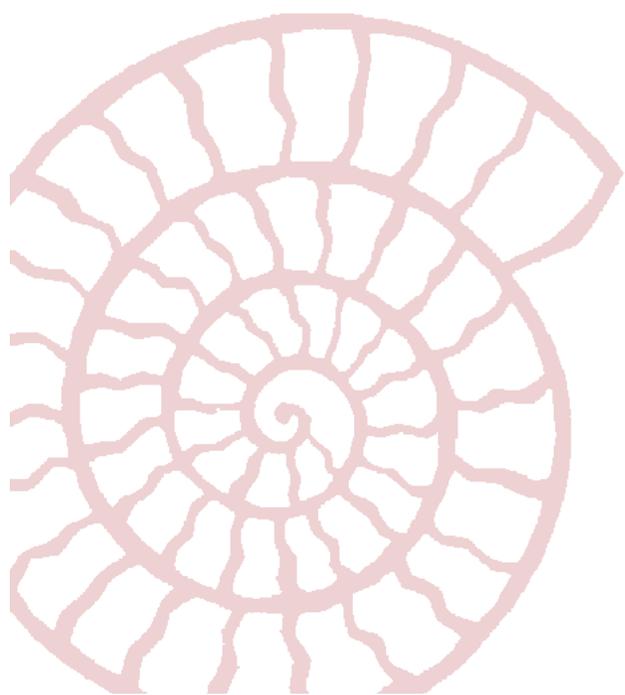
Questo studio di caso ha limitazioni. La procedura di assessment richiede tempo e può essere attuata solo su piccoli numeri come per esempio il gruppo classe. L'utilizzo dell'EQF per la certificazione impone di tralasciare importanti attitudini imprenditive quali l'iniziativa, la proattività e la creatività. La ricerca futura (e i fautori di politiche educative) dovrebbe indirizzare la questione della certificazione delle attitudini. Un'ulteriore limitazione di questo processo di valutazione è che si concentra sulla formazione tecnica e professionale, avendo bisogno di laboratori dove si possano riprodurre situazioni problematiche realistiche e connesse alla qualifica intrapresa dai discenti. Un'ultima questione aperta alla ricerca futura è rappresentata dal grado di novità delle prove di problem solving: tipo di analisi o conoscenze richieste, struttura contesto, o passi per la soluzione. La proposta è di formulare un database di problemi specifici per qualifica da cui gli educatori possano trarre indicazioni per creare le prove realistiche che intendono sottoporre agli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M., & Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali: il portfolio digitale*: Carocci Faber.
- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129.
- Baschiera, B., & Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1), 297-317.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. New York: McGraw-Hill.
- Blenker, P., Trolle Elmholdt, S., Hedeboe Frederiksen, S., Korsgaard, S., & Wagner, K. (2014). Methods in entrepreneurship education research: a review and integrative framework. *Education + Training*, 56(8/9), 697-715.
- Bohlinger, S., Haake, U., Jørgensen, C. H., Toiviainen, H., & Wallo, A. (2015). Introduction: Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen, & A. Wallo (Eds.), *Working and Learning in Times of Uncertainty* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense.
- Costa, M. (2011). Il valore della competenza. In M. Costa (Ed.), *Il valore oltre la competenza* (pp. 69-96). Lecce: Pensa Multimedia.
- Costa, M. (2018). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M., & Strano, A. (2017). Imprenditività come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 399-412.
- Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In S. Olivieri & L. Dozza (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60-71). Milano: FrancoAngeli.
- Draycott, M. C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach? *Education & Training*, 53(8-9), 673-691.
- European Commission. (2007). *European competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2008). *The European Qualification Framework for lifelong learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2015). *Entrepreneurship education: A road to success*. Brussels: Publication Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (pp. 32-45). London: SAGE.
- ISFOL. (2012). *Le competenze per l'occupazione e per la crescita*. Retrieved from <http://www.isfol.it/>.
- ISFOL. (2013). *Validazione delle competenze da esperienza. Approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Retrieved from <http://www.isfol.it/>.
- Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). *Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives*. Luxembourg: Publications Office of the European Union Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/institutes/ipts>.
- Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in Education. What, why, when, how. Retrieved from http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Editions Eyrolles.
- Lumpkin, G. T., Coglisier, C. C., & Schneider, D. R. (2009). Understanding and measuring autonomy: An entrepreneurial orientation perspective. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(1), 47-69.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2016). Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? *Scienze e Ricerche*, 15.
- Morselli, D. (2017a). The boundary crossing workshops for enterprise education. In P. Jones, G. Maas, and Pittaway, L. Entrepreneurship Education: New perspectives on research, policy & practice. (Ed.), *Entrepreneurship education: New perspectives on research, policy & practice* (pp. 277-300). Bingley: Emerald.
- Morselli, D. (2017b). How do Italian vocational teachers educate for a sense of initiative

- and entrepreneurship? Development and initial application of the SIE questionnaire. *Education+ Training*.
- Morselli, D., & Cremonesi, M. R. (2015). Laboratorio di contrasto alla dispersione: risultati di un progetto negli istituti mantovani. *Formazione & Insegnamento*, *XIII*(1), 283-295.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of Its objectives, teaching methods, and impact Indicators. *Education + Training*, *52*(1), 20-47.
- Peltonen, K. (2015). How can teachers' entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective. *Education+ Training*, *57*(5), 492-511.
- Penaluna, A., & Penaluna, K. (2015). Thematic paper on entrepreneurial education in practice. Part 2. Building motivation and competencies. Retrieved from <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-Education-Practice-pt2.pdf>
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: Examining practice in entrepreneurship education. *Education+ Training*, *54*(8/9), 778-800.
- QAA. (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers*. Gloucester: Quality Assurance Agency Retrieved from www.qaa.ac.uk.
- van Gelderen, M. (2012). Individualizing entrepreneurship education. In M. Van Gelderen & E. Masurel (Eds.), *Entrepreneurship in context* (pp. 47-59). New York, NY: Routledge.
- Winch, C. (2013). The attractiveness of TVET. In UNESCO-UNEVOC (Ed.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 86-122). Bonn: UNESCO-UNEVOC.





Competenze, didattica e tecnologie per “insegnare” il patrimonio culturale: un’esperienza di formazione nell’ambito del progetto “Talent per l’archeologia” nella Regione Abruzzo

Skills, education and ICT for “teaching” cultural heritage: An experience of training under the “Talent Project for the archeology” in the Abruzzo Region

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell’Aquila • antonella.nuzzaci@univaq.it

Luca Luciani

Università degli Studi dell’Aquila • luca.luciani@gmail.com

ABSTRACT

Il contributo esamina l’esperienza di formazione condotta nell’ambito del progetto “Talent per l’archeologia” svoltosi nella Regione Abruzzo.

The contribution examines the training experience carried out within the “Talents for archeology” project held in the Abruzzo Region.

KEYWORDS

Istruzione superiore, Patrimonio culturale, Educazione al patrimonio culturale, Programmi di formazione, Sviluppo professionale, Tecnologie dell’informazione e della comunicazione, Media Education
Higher Education, Cultural Heritage, Education for Cultural Heritage, Training Program, Professional Improvement, Information Communication Technologies, Media Education

1. Insegnare il patrimonio: scritture e concezioni di nuove realtà per la formazione e l'apprendimento¹

La valorizzazione del patrimonio culturale archeologico locale nell'ottica della formazione permanente è stato oggetto principale dell'intervento progettuale realizzato all'interno del progetto "Talenti dell'archeologia", svoltosi nella Regione Abruzzo nell'anno accademico 2015-2016, con l'intento di offrire la possibilità a giovani laureati e a tutti coloro che, a vario titolo, trovandosi ad operare in ambito culturale a stretto contatto con i fruitori di beni culturali e ambientali, necessitassero di strategie e strumenti atti a favorire forme di mediazione adeguate per rendere accessibile il patrimonio culturale archeologico a tutti i tipi di pubblico. La proposta formativa si colloca all'interno di un percorso di apprendimento diretto ad alfabetizzare i destinatari sulle modalità per favorire la valorizzazione del patrimonio culturale archeologico nell'ottica della formazione permanente, sempre più avvertita dalla società, e di promuovere e diffondere una cultura locale, in grado di rispondere adeguatamente alle specifiche problematiche economiche e ambientali del territorio.

Il progetto, proposto dall'Università degli Studi di Teramo², in collaborazione con il CONSORFORM, e realizzato in tutte le Università dell'Abruzzo, regione estremamente ricca di siti e testimonianze storico-archeologiche, ha posto l'accento sull'importanza di costruire nuove conoscenze e competenze in coloro che già possedevano skill specialistici, andando ad implementare l'intero corredo di base e di settore, al fine di riuscire a guardare a forme di professionalità aggiunta, in termini di gestione e manutenzione culturale, che si ponessero come "intermediarie" nei confronti della capacità della popolazione locale di guardare alle proprie radici culturali e ambientali attraverso il bene archeologico e di riuscire a decodificarlo, leggerlo e interpretarlo. Focalizzando l'attenzione non solo sulla salvaguardia di questo genere di beni, ma anche sulle prospettive offerte da un loro riconoscimento e apprezzamento da parte delle diverse categorie di visitatore (occasionalmente, scolastiche, esperte ecc.) di diverse fasce di età (bambini, adulti, pensionati ecc.), con l'intento di consentire a queste ultime un concreto accesso alle risorse culturali del territorio e ad una loro corretta fruizione, il percorso di formazione si poneva l'obiettivo di costruire competenze di area educativa in giovani professionisti della cultura, inducendoli a saper "dare valore" ai singoli beni per incrementarne l'accesso e l'uso; ciò ampliava la sfera di intervento della formazione includendo, tra quelli previsti, un "obiettivo indiretto", ovvero il miglioramento delle condizioni socio-culturali ed economiche di una certa comunità all'interno del proprio spazio territoriale. La rifondazione dell'identità dei luoghi, determinata da un insieme di oggetti materiali e immateriali ed elementi, fisici e non, ovvero sociali, economici, culturali, non può che aiutare a ricostruire una identità collettiva e identità individuale che si trasforma e si declina, attraverso i patrimoni, come senso di appartenenza.

È per tale ragione che l'urgenza e la rilevanza di molti problemi nel rapporto tra popolazione, strutture e componenti archeologiche (musei, siti ecc.), in aree come quella abruzzese, caratterizzate da notevoli turbamenti ambientali e interazioni comunitarie, ripropongono continuamente il problema della educazione

1 Antonella Nuzzaci ha scritto i paragrafi 1, 2 e 5. Luca Luciani ha scritto i paragrafi 3 e 4.

2 Il Corso di cui si dà il resoconto è stato realizzato dall'Università degli Studi di Teramo.

e della formazione a più livelli della popolazione, chiamando in causa sia esperti di settore che operano sul campo sia ricercatori e formatori che operano all'interno dell'università, che agiscono sui processi di professionalizzazione e aggiornamento delle competenze emergenti e trasversali e su repertori interpretativi, anche in riferimento alla crescita della comunità locale. Tale problematica porta con sé il bisogno di una nuova cultura territoriale che vede ambiente e patrimonio archeologico entrare a far parte di una precisa "governance locale", in grado di mettere in moto specifici processi decisionali.

In questa accezione, l'azione formativa nel progetto prevista, tendente al rafforzamento del profilo culturale del "professionista archeologo", dotandolo di precise competenze culturali e metodologiche di area pedagogica, serviva ad accrescere l'universo conoscitivo dei corsisti, rendendoli capaci di aiutare, attraverso una adeguata comunicazione del patrimonio archeologico abruzzese, la propria comunità di riferimento a ritrovare le radici di una identità perduta e a rifondare la propria appartenenza, proprio a partire da una adeguata gestione e manutenzione accurata di questo genere di beni. Si è trattato di mettere in grado i destinatari del percorso di utilizzare concreti strumenti operativi per gestire il rapporto tra attività culturali e territorio, compatibilmente con i vincoli sociali, culturali e produttivi dei beni specifici di riferimento e dei preesistenti contesti storici e strutturali, con l'idea che si potesse offrire ad ogni cittadino la possibilità di divenire parte integrante e ganglio vitale di quella trasmissione e costruzione del patrimonio sociale e culturale della collettività a cui si appartiene, soggetto attivo di una comunità ricca di storia e tradizioni.

Nelle convinzioni dei proponenti, il modello di formazione previsto teneva conto di una ottica sistemica che intendeva favorire una maggiore integrazione culturale tra diverse componenti: didattica, tecnologie e beni culturali archeologici.



Sebbene i partenariati nel settore inter-istituzionale siano stati affrontati in numerosi studi (Nuzzaci, 2015; Cheung, Ma, Thyer & Webb, 2015) scarso è l'apporto della letteratura in merito agli approcci pedagogici da utilizzare per accre-

scere i repertori di competenza dei professionisti che lavorano nel settore del patrimonio archeologico, riconducibili agli ambiti dell'istruzione e della formazione. Per questo motivo ci si è chiesto in che modo la professionalità dell'archeologo potesse risultare accresciuta dalla componente educativa, perché potenziarla con competenze di area pedagogica, come fosse possibile imparare a sfruttare le peculiarità del bene archeologico per promuovere il benessere ambientale e territoriale e in che modo il lavoro dell'archeologo professionista sia in grado di contribuire a promuovere la conoscenza del territorio.

In questo senso, è stato proposto un modello di formazione concettualmente innovativo, nel quadro della formazione esperienziale, che spiegasse anche l'importanza di combinare teoria, pratica ed esperienza in un ambiente di apprendimento all'interno del quale le tecnologie agissero in maniera integrata rispetto agli obiettivi e ai contenuti proposti, estendendo così il senso stesso dell'educazione al patrimonio diretta a consentire gli individui di interpretare le fonti del territorio e di accedere ai repertori simbolici e ai significati di cui i beni archeologici, musealizzati o meno, sono portatori, in modo tale da promuoverne la negoziazione entro dinamiche di interazione tra fruitori e specialisti. In un processo continuo, che vede porre al centro della relazione tra apprendimento e cultura, i diversi segni e significati a cui quest'ultima rimanda, il punto di vista era quello di puntare a sviluppare "repertori di pratica" Gutiérrez & Rogoff (2003, p. 19) e strumenti apprenditivi che le persone possono utilizzare concretamente nella realtà. Questo concetto caratterizza i tipi di interventi e di attività educative che possono essere predisposti da professionisti archeologici in percorsi di apprendimento culturale, con l'intento di creare "catene esperienziali personali e collettive", estese temporalmente, "spazialmente variabili e culturalmente diverse rispetto ai sistemi di valori e alle pratiche sociali", come affermato da Bell e dai suoi colleghi (Bell et al., 2013, p. 269), i quali, a differenza degli attuali approcci, tendono a "storicizzare" l'apprendimento esperienziale piuttosto che a "psicologizzarlo" (Seaman et al., 2017). È proprio appunto sul riconoscimento dell'importanza del patrimonio culturale archeologico, quale fonte culturale interpretativa imprescindibile su cui si fonda l'identità culturale e il senso di appartenenza dell'individuo alla propria comunità, che assumono grande importanza le istituzioni museali e i siti archeologici ecc., da sempre considerati contenitori di beni da conservare ed oggi invece sempre più concepiti in una logica di continuità con il territorio e le istituzioni educative, formative e scolastiche, e disposti secondo un'asse culturale diacronica e sincronica. È tanto vero infatti che il bene archeologico è spesso inserito in un "contesto" che travalica la logica di spazi chiusi e determinati, estendendosi fino a contenere, e a sua volta ad esserne contenuto, spazi più ampi. Esso dilata dunque sempre più le sue "pareti virtuali", diventando parte di un "paesaggio culturale" più esteso (si pensi per esempio al concetto di "ecomuseo"). Se allora la crescita socio-economico-culturale di una comunità è anche legata alla formazione, l'educazione al patrimonio può essere quella leva che può mettere a sistema le competenze culturali dei singoli e dei gruppi attraverso un lavoro interpretativo e differenziato. La definizione di percorsi culturali differenziati, per esempio, in base alle fasce di età e di provenienza dei visitatori consente di operare nell'ambito della mediazione culturale e della didattica aiutando i patrimoni culturali e museali ad entrare a far parte dei repertori interpretativi dei fruitori, anche di coloro che sono sempre stati esclusi da tale genere di fruizione. Fino ad ora, all'interno delle diverse istituzioni culturali, si è sempre tentato di rispondere, a vario livello e in diverso modo, alla richiesta di professionalità educativa e di flessibilità della proposta culturale di cui i pubblici necessitano. Per tale ragione, la proposta qui di seguito avanzata ha avuto lo sco-

po di tentare di colmare quell'assenza, che spesso si rileva all'interno di corsi di formazione sulla didattica del patrimonio di settore, relativa a tali forme di differenziazione avvalendosi dei modelli più avanzati di *instructional* ed *educational design*, coniugandole con l'impegno a promuovere un'idea di bene attivo, capace di incidere positivamente sul rafforzamento dei profili culturali della popolazione locale, come testimonia appunto la ricca realtà abruzzese.

La struttura della proposta formativa, contenuta in un progetto più ampio, ha previsto l'articolazione di momenti di teoria e prassi che, attraverso attività laboratoriali specifiche ed interventi provenienti da elevate professionalità, fossero capaci di ampliare le conoscenze dei partecipanti nei singoli domini e di concorrere allo sviluppo di competenze da trasferire in contesto e trasporre nell'azione. In altri termini si trattava, così come testimoniano i numerosi convegni svoltisi negli ultimi anni sull'importanza che il bene culturale assume per la formazione dell'individuo, di accogliere e soddisfare la richiesta di una preparazione specifica in ambito "didattico-archeologico", interpretata come processo di acquisizione di metodologie proprie dell'indagine archeologica con le quali i beni specifici (stele, sarcofago, ecc.) vengono individuati, indagati, interpretati e valorizzati, senza trascurare gli aspetti relativi alla promozione, comunicazione e valutazione dell'impatto che le strategie educative possono avere sui fruitori, al fine di consentire a coloro che operano in realtà culturali abruzzesi di definire proposte culturali sempre più adeguate e rispondenti alle diverse caratteristiche dei destinatari della fruizione. Essendo i beni culturali archeologici connessi ad un ambito molto vasto, è stata inoltre sottolineata l'importanza di effettuare una attenta valutazione del contesto archeologico, rispetto al quale sono stati individuati fattori, aspetti e temi idonei ad essere trasposti didatticamente e valorizzati (diacronia, sincronia, tipologia dei manufatti, ecc.). Tale operazione ha consentito di mettere a fuoco con chiarezza gli ambiti di intervento educativo in riferimento alle tematiche storico-archeologiche identificate, la quali costituiscono il valore proprio di uno specifico bene e delle sue relazioni con il contesto ambientale di riferimento. È proprio per consentire ai professionisti del settore di effettuare scelte idonee sul piano dello svolgimento dell'esperienza formativa che sono state definite ed esplicitate le prospettive educative (di mediazione e integrative), didattiche e comunicative da inserire nel progetto in cui dovevano cimentarsi i destinatari.

Individuare nuove aree di professionalità, sempre più specialistiche, ricorrendo sia alle risorse umane già presenti sia a quelle ancora da formare, richiede però un aggiornamento continuo delle competenze acquisite da parte dei diversi soggetti, i quali sono così costretti a ripensare costantemente il loro rapporto con il bene culturale, il territorio e la comunità locale in un'ottica di reinterpretazione continua del patrimonio. Infatti, l'adeguamento dell'esperienza dei soggetti ai cambiamenti che investono la cultura è necessario per il ri-orientamento nel proprio ambito professionale, consentendo al lavoratore di collocarsi o ricollocarsi in contesti professionali dinamici e in perenne trasformazione. L'idea era dunque quella di rispondere all'esigenza di potenziare e arricchire il profilo dei destinatari di competenze di area educativa affinché potessero essere messi in grado di rispondere adeguatamente alle diverse richieste provenienti da più parti, specie in un momento in cui forte è la domanda di fruizione del bene culturale. È vero infatti poi che il fruitore nel tempo si è differenziato sempre di più in termini di categorie anagrafiche, culturali e sociali, imponendo a coloro che, direttamente o indirettamente, operano nel settore del patrimonio (guide turistiche, operatori museali ecc.) una modifica dei loro comportamenti professionali, in termini di attenzione maggiore alle esigenze dell'utenza atta a definire proposte culturali "a misura" di fruitore.

La sostanziale ricchezza nel territorio abruzzese di patrimoni archeologici, artistici e culturali offre l'opportunità di creare nuove forme di occupazione che tuttavia richiedono una precisa politica diretta all'individuazione e alla formazione di figure professionali che operino all'interno della comunicazione culturale e della didattica, professionisti con doppia competenza. In questa direzione la validità dell'offerta formativa prevista nel progetto è stata ampiamente riconosciuta come importante anche nelle opportune sedi istituzionali, a tal punto che l'Università si è proposta come valido partner nella diffusione dell'informazione circa l'iniziativa e nel riconoscimento della partecipazione al corso quale titolo valido a fini occupazionali.

2. Il percorso formativo e l'impianto metodologico

Durante la formazione, gli studenti hanno avuto l'opportunità di confrontarsi con le proprie competenze specializzate e di sviluppare ulteriori capacità legate alle funzioni più specificatamente educative. In questo percorso essi hanno imparato a progettare sequenze didattiche efficaci e coinvolgenti per una varietà di pubblici di diversi livelli e stili e di confezionare una proposta culturale di qualità, oltre che acquisire un approccio metodologico-didattico da integrare e perfezionare nello specifico contesto in relazione al prodotto da realizzare. Si è dedicato del tempo alla chiarificazione di termini e concetti educativi specifici, allo scopo di assumere un lessico condiviso e chiaro. In tal senso, l'esperienza laboratoriale ha messo in grado di padroneggiare il sequenziamento, la scansione delle attività, le strategie, la tempistica, i mezzi, gli strumenti e la valutazione per acquisire la consapevolezza di poter gestire una attività traspositiva. Utilizzando tecniche di allineamento in campo progettuale è stato possibile generare un prodotto didattico qualitativamente apprezzabile sotto il profilo educativo.

Questo modello concettuale ha rappresentato uno strumento pratico per l'archeologo in formazione utile per lo sviluppo di programmi di educazione al patrimonio connessi ad una combinazione di contesti esperienziali del visitatore, fisico, personale, sociale, etno-culturale e digitale (Dierking & Falk, 1992; Dorfsman & Horenczyk, 2014; Falk et al., 1998), consentendogli di far interagire

- l'approccio accademico, legato alla capacità del formando di acquisire i presupposti teorici per implementare attività formative incentrate su aspetti aspetti apprenditivi, teorici, sociali e culturali della fruizione educativa, con l'intento di consentire al visitatore una comprensione più profonda degli eventi, dei fenomeni e degli oggetti del patrimonio archeologico, incoraggiandolo ad usare il pensiero critico con un profondo coinvolgimento cognitivo rispetto a quanto fruito;
- l'approccio di settore, che ha aiutato i formandi a focalizzarsi sull'esperienza e su aspetti cognitivi ed emotivi del contesto culturale identificato, al fine di riuscire ad individuare gli strumenti idonei per generare competenza nel fruitore;
- l'approccio mediale, che ha consentito ai formandi di operare in ambienti educativi ricchi di stimoli digitali con lo scopo di riuscire a predisporre canali comunicativi adeguati volti a sollecitare il fruitore in situazione;
- l'approccio identitario-culturale, teso a rendere l'esperienza utile in ogni contesto territoriale e aiutare il fruitore a connettersi culturalmente con l'ambiente di riferimento attraverso il valore dell'appartenenza.

Il sequenziamento delle attività è il processo di identificazione e documentazione delle relazioni tra le attività del percorso. Il vantaggio chiave di questo pro-

cesso è stata la sequenza logica del lavoro per ottenere la massima efficienza, dati tutti i vincoli di tempo. Gli input, gli strumenti e le tecniche e gli output di questo processo sono illustrati nelle Figure 2 e 3.

IL MODULO DIDATTICA E PERCORSI DIDATTICI
<p>Il Corso si è incentrato sul problema del bene culturale di tipo archeologico quale strumento educativo e si è articolato in quattro parti costituite complessivamente da 82 ore ripartite come segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prima, di 12 ore, muovendo dall'analisi della dimensione teorica della disciplina e dallo spoglio della letteratura di settore, oltre che dall'esame delle diverse accezioni di didattica del bene culturale, si propone di far comprendere come il patrimonio culturale archeologico possa diventare un valido supporto al processo educativo quando cessa di essere semplicemente esposizione di "oggetti" da mostrare al pubblico e si trasforma invece in mezzo finalizzato ad affinare in ciascun visitatore-utente la capacità di conoscere, di identificare e di intendere il bene nella sua condensazione semantica rendendolo elemento chiave per la comprensione della realtà. In questo senso, sono stati presi in considerazione quegli aspetti del sapere della didattica del bene culturale che aiutano a garantire la fruibilità degli oggetti da parte di ciascuna categoria di visitatore ponendoli in condizioni ottimali di leggibilità ed accessibilità; inoltre si è affrontato il problema di come rendere fattibile una didattica dei beni culturali che preveda un'attenta progettazione e programmazione degli interventi e una proposta culturale calibrata sulle esigenze di ciascun fruitore; - la seconda parte, di 62 ore, ha calato il sapere progettuale entro la costruzione di materiale didattico mediale concernente la programmazione degli interventi e la definizione di una proposta didattica del bene culturale di tipo archeologico "a misura" di visitatore e precisamente rispondente ai suoi bisogni; - la terza parte, sebbene più breve, di 6 ore, conclusiva di valutazione dei prodotti in relazione a precisi criteri progettuali riguardanti l'esperienza realizzativa didattica e mediale condotta dai partecipanti; - la quarta parte, di 2 ore, concernente la restituzione dei lavori come riconoscimento del percorso formativo mediante in quale è stato possibile verificare la qualità complessiva del sistema di opportunità presenti nel corso. <p>Elenco dei principali argomenti trattati:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La didattica dei beni culturali: definizioni e significati - Finalità, contenuti e metodologie - La didattica dei beni culturali e l'attivazione di processi formativi nei bambini, nei ragazzi, negli adulti - Definizione degli obiettivi, degli strumenti e delle forme di controllo - Tipologie e modelli di didattica dei beni culturali in Italia - Modalità di fruizione del bene culturale locale e rapporto con le diverse istituzioni del territorio - Il rapporto formazione, beni culturali e territorio. - Forme e progettazione della didattica dei beni archeologici attraverso precise tecnologie, di tecniche e strumenti della comunicazione mediale - Costruire percorsi didattici avvalendosi di precise tecnologie educative, di tecniche e strumenti della comunicazione mediale <p>In particolare, si è trattato di</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didattica generale con riferimento alle capacità di progettazione e realizzazione dell'intervento nell'ambito dei beni archeologici (identificazione dei bisogni del fruitore, definizione della proposta culturale e valutazione della sua qualità). - Didattica dei beni culturali di settore con riferimento alle capacità di analisi e conoscenze nell'ambito di interesse specifico ai beni e aree archeologiche. - Percezione e promozione del bene culturale archeologico in riferimento sia alle tecniche di promozione di un evento culturale sia agli aspetti di presentazione e diffusione delle iniziative e proposte culturali. - Mediazione e comunicazione culturale con riferimento all'idea di un approccio consapevole allo spazio archeologico museale e territoriale e alle sue caratteristiche (sociali, comunicative, ecc.) puntando sul recupero degli aspetti semantici, linguistici, sociali e dell'intero patrimonio culturale archeologico locale attraverso il sapere tecnologico, anche in riferimento alla verifica, al coordinamento e alla valutazione delle attività educative proposte. <p>Al termine del percorso tutti i corsisti si sono espressi positivamente in ordine all'esperienza effettuata, dichiarando esplicitamente di avere grazie ad essa incrementato notevolmente le proprie conoscenze e abilità in ambiti disciplinari a loro estranei conseguendo una maggiore padronanza delle competenze professionali relative alla progettazione dei percorsi educativi, con evidente ripercussione sui caratteri della professionalità generale.</p>

Fig. 2. Struttura del modulo

Il percorso si è articolato in “nuclei formativi” che hanno sempre posto al centro il rapporto tra patrimonio archeologico, didattica e media education, prevedendo incontri a cadenza settimanale, nei quali è stato possibile approfondire via via gli aspetti considerati fondanti.

Uso di una scheda progettuale con consegna iniziale

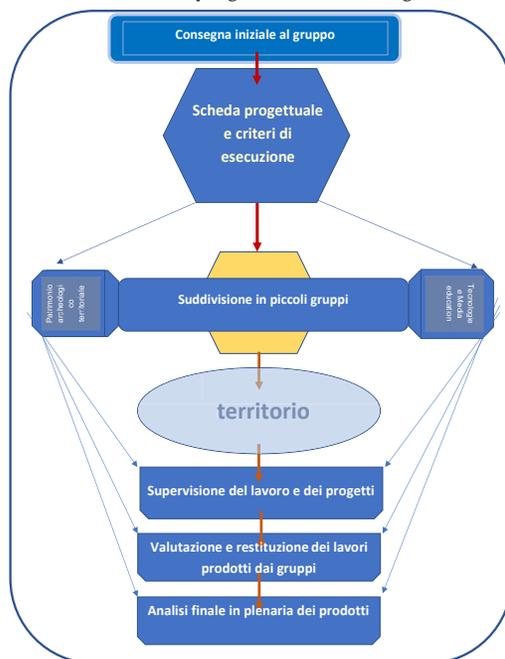


Fig. 3 – Impianto del modulo formativo

La scheda progettuale ha previsto una serie di elementi che hanno riguardato l'area delle competenze di *Instructional Design*.

Dal punto di vista dell'attività di coaching:

- è stato fornito uno schema concettuale e progettuale;
- è stato fornito un chiaro esempio;
- è stata fornita una spiegazione su come andasse compilata la scheda e su come dovessero essere svolte le consegne;
- sono stati incoraggiati i gruppi ad assumere scelte di gruppo sui singoli elementi progettuali ed assumere decisioni appropriate per lo svolgimento dei prodotti
- finali da realizzare.

Per le competenze chiave di *Design*, rispetto al prodotto da realizzare, è stato chiesto ai partecipanti di:

- chiarire i contesti;
- precisare il lessico dei domini utilizzati (specialistico e pedagogico);
- identificare dei compiti sfidanti;

- identificare target realistici;
- identificare obiettivi chiari;
- individuare un approccio metodologico ben documentato;
- precisare con chiarezza i risultati.

3. Tecnologie della comunicazione educativa e didattica museale nella formazione dei “Talenti per l’archeologia”

Perché i futuri “Talenti per l’archeologia”, che il “percorso formativo tecnico specializzato di II livello” in “Manutenzione e gestione di siti e musei archeologici” inserito nel progetto finanziato dall’Unione Europea dal titolo “DAB: Development in Archaeology Business” ha inteso formare nel 2015, si sarebbero dovuti confrontare con le tecnologie della comunicazione educativa in relazione all’acquisizione del complesso delle competenze e conoscenze dell’ambito disciplinare della didattica museale? Perché avrebbero dovuto in prima persona e in gruppo, in forma laboratoriale, compiere un “attraversamento dei media” e quindi una compiuta esplorazione dell’educazione ai media e con i media? Le risposte affermative e le relative argomentazioni legate a queste domande si trovano sia nella specifica dimensione formativa della didattica museale come anche nello specifico ambito delle scienze dell’educazione che si occupa dell’educazione con i media e ai media.

Se l’obiettivo della manutenzione, del mantenimento e della “messa in forma”, intesa come modalità espositiva comunicativamente più efficace ed efficiente dei patrimoni culturali afferenti all’ambito archeologico, può essere considerato come un insieme di conoscenze e competenze di base per il professionista in archeologia che voglia occuparsi dei siti e dei musei archeologici, l’altro tassello formativo fondamentale è sicuramente quello dell’acquisizione di conoscenze e di competenze di tipo gestionale. E se l’obiettivo generale e “ontologicamente orientato” dei siti e dei musei archeologici è quello di riuscire a coinvolgere nella loro scoperta e profonda “acquisizione culturale” il maggior numero possibile di fruitori, di persone, di qualsiasi età e di qualsiasi livello formativo, diventando quindi realmente accessibili a tutti, allora questo sapere e saper fare gestionale non può che essere anche e soprattutto di tipo comunicativo, di una comunicazione chiaramente educativa, che nel suo strutturarsi ed offrirsi non può che avvalersi delle metodologie e dei saperi messi a punto dalla didattica museale con l’apporto dell’ambito delle tecnologie della comunicazione educativa. Quindi non più solo e soltanto “esperti manutentori” di reperti e di siti archeologici oltretutto “esperti gestionali” della dimensione organizzativa e strutturale dell’esistente, ma effettivi “innovatori di sistema”, dotati di buone conoscenze e competenze di didattica museale e di altrettante conoscenze e competenze di comunicazione educativa, anche tecnologica, che si incarichino di aprire e di espandere completamente nella società le istituzioni/spazi in cui saranno attivi e di cui avranno responsabilità coinvolgendo in modo realmente efficace ed efficiente il maggior numero possibile di fruitori/pubblico/persone di qualsiasi età, censo e status formativo. E un tale risultato è evidente che non può essere raggiunto soltanto attraverso le leve espositive (scientificamente concepite e organizzate, esteticamente piacevoli, spettacolarmente innovative), ma anche necessariamente attraverso pratiche comunicative partecipate ed attive, che altro non possono essere che coinvolgenti esperienze di percorsi formativi strutturati in base alle indicazioni procedurali della didattica museale, quale “disciplina che si situa tra l’analisi dei problemi e l’individuazione di pratiche efficaci, tra teoria e

prassi, tra esperti di museo ed esperti di didattica, tra pedagogisti ed esperti di settore, e dove il professionista della didattica è colui che fa esperienza alla luce delle elaborazioni teoriche e a partire dalla consapevolezza del proprio fare” (Nuzzaci, 2006, p. 21): talenti per l’archeologia, allora, che dovrebbero essere al contempo esperti manutentori, capaci gestori, e creativi comunicatori educativi.

Se le tecnologie della comunicazione educativa sono necessariamente funzionali a questa prospettiva educativa, che, oltre all’esplorazione di un particolare sito o di un museo, consente nel tempo e con le esperienze il raggiungimento di una concreta ed effettiva padronanza linguistico-culturale ai fini di una interrelazione compiuta con tutti i patrimoni archeologici, e che si sostanzia soprattutto come una comunicazione partecipata educativamente orientata, allora le tecnologie dell’educazione vanno considerate sia nella loro dimensione educativa “con i media” quanto in quella “ai media”. Nella dicotomia classica tra “educazione ai media” e “educazione con i media”, specie quando il patrimonio culturale oggetto di conservazione/esposizione del museo non sono gli stessi audiovisivi (film, trasmissioni televisive, radiofoniche, testi multimediali, ecc.), la dimensione più funzionale all’ottimizzazione in efficacia ed efficienza dei percorsi formativi sembra essere primariamente quello dell’“educazione con i media”: quindi di quella dimensione dei media intesi come strumenti di comunicazione con le loro varie e differenti peculiarità tecnologiche a supporto/ausilio/facilitazione/stimolazione dei processi edu-comunicativi di insegnamento-apprendimento e, al contempo, come testi mediali utilizzati in modo complementare ad altre azioni comunicative per le loro capacità di intrattenimento, suggestione, orientamento, sintesi, divulgazione-facilitazione, incremento dell’esperienza formativa, ecc., rispetto alla dimensione dei media intesi come testi mediali che si strutturano in specifici linguaggi mediali potenzialmente “scrivibili” (realizzabili) dagli stessi protagonisti dell’esperienza/percorso formativo (Galliani, 2002). Se però teniamo in considerazione sia l’importante potenzialità operativa didattica dell’educazione ai media, in grado di consentire la proposta di percorsi formativi coinvolgenti in quanto attivi, e allo stesso tempo la necessità assolutamente contemporanea degli operatori dei musei e dei siti archeologici, sia ai fini della strutturazione di percorsi museali innovativi e sempre più interattivi, sia nella gestione/organizzazione dell’offerta museale complessiva, di relazionarsi con i professionisti dei media esterni che forniscono contenuti e servizi alle istituzioni museali, allora non può che emergere chiaramente anche l’importanza/necessità formativa di questa dimensione dell’educazione mediale: quella dell’“Educazione ai media”.

Nella grande varietà tipologica che si riscontra nel patrimonio culturale nel suo complesso, proprio i beni culturali archeologici, sia collezionati ed esposti negli specifici musei, e sia “incastonati” nella composita struttura dei vari siti archeologici, si prestano meglio di altri a mettere in evidenza, nella didattica museale e quindi di conseguenza nei processi formativi connessi a questa disciplina, la necessità sinergica dell’utilizzo dei media sia come facilitatori del processo di avvicinamento sia come attivatori di processi di apprendimento attivo.

In quanto oggetti/spazi concepiti in epoche molto distanti da quella moderna e da quella contemporanea, gli oggetti culturali materiali afferenti ai beni archeologici, si trovano spesso allo stato di “incompletezza” rispetto all’oggetto originale, a volte in frammenti non più ricomponibili attraverso il restauro o ancora non ricomposti, particolarmente “usurati” e quindi trasformati dai segni del tempo e dalla loro precedente accidentale conservazione a diretto contatto con le più diverse e avverse condizioni ambientali, e sono almeno parzialmente riferibili a forme di utilizzo/fruizione non più comuni alla nostra diretta esperienza. Rispet-

to a queste condizioni fisiche ci sembra che non possa non risultare evidente come i media tecnologici consentano, attraverso le loro potenzialità interattive (multimedialità interattiva off e online), di completamento/ricostruzione (realtà virtuale 2D e 3D), e di implementazione divulgativa (video-film, audioguide, sonoro in funzione espressiva, ambienti immersivi, realtà aumentata), quella necessaria integrazione “compositiva” fortemente legata alla contemporaneità comunicativa delle persone in grado di attrarle/avvicinarle maggiormente, oltretutto capace di “tradurre” i reperti e i siti consentendo quindi una fruizione più comprensibile e più compiuta del patrimonio culturale archeologico. Al contempo i media nella loro sempre più tecnicamente abbordabile possibilità di essere direttamente utilizzabili dalle persone di ogni età oltretutto rispetto alla loro generale disponibilità (self-media), e quindi diventando di fatto mezzi espressivi concretamente utilizzabili, consentono di rispondere, come ci indica e ricorda la Nuzzaci (2008; 2011), alle problematiche chiave sollevate dalla didattica museale, ovvero quelle di rendere la fruizione significativa per colui che la compie, offrire una buona varietà e qualità delle esperienze di apprendimento in grado di elevare il livello di ricezione e quindi l’effettiva interiorizzazione delle acquisizioni, garantire forme di azione culturale innovative, corrispondere all’esigenza di strategie formative alternative e interattive di incentivazione, consentire che le esperienze compiute e interiorizzate abbiano effettive ricadute cognitive e affettive, ridurre il divario comunicativo tra competenze degli specialisti e quelle dei diversi tipi di pubblico attraverso una mediazione adattiva, far emergere il desiderio di fruire il patrimonio culturale nel suo complesso, istituire forme di comunicazione partecipata tra attori e fruitori delle esperienze museali, ridisegnare i dispositivi della formazione museale in relazione alle nuove esigenze comunicative e informative delle persone. Ciò riguarda il tentativo di “intervenire sugli stili interpretativi degli individui adottando opzioni pedagogiche appropriate che riescano a soddisfare le esigenze di apprendimento di popolazioni sempre più culturalmente diversificate, che devono mostrarsi capaci di agire in una società della conoscenza, la quale richiede una riconfigurazione continua del quadro di competenze e conoscenze quale prezioso capitale dei nuovi repertori alfabetici” (2011, p. 7), oltretutto arrivare a “comprendere una idonea serie di ‘pratiche di multiliteracy’, che potrebbero consentire agli individui di divenire realmente gestori del proprio apprendimento [...] riformando modi e mezzi per facilitare l’accesso dei cittadini e per accrescere la consapevolezza circa il loro ruolo nella nuova società della conoscenza, chiamata ad assicurare un accesso diffuso, integrato, sistematico ed equo alle fonti di apprendimento e alle competenze” (2011, pp. 9-10).

Si tratta di obiettivi educativi che ci conducono chiaramente nell’ambito della dimensione educativa dell’“educazione ai media”, cioè a quella seconda area di significato (Galliani, 2000) delle tecnologie della comunicazione educativa, sulle tre possibili, dove, sulla base di processi di apprendimento dei linguaggi dell’immagine, si arrivano a progettare e realizzare compiutamente testi mediali audiovisivi in gruppo in una dimensione formativa laboratoriale e quindi in modo cooperativo, collaborativo e attivo. Grazie all’assoluta trasversalità dell’educazione ai media, specie nel suo momento realizzativo di “scrittura” mediale, nel senso che è potenzialmente possibile affrontare/esplorare qualsiasi argomento/contenuto ai fini della realizzazione di un testo mediale, è possibile anche in ambito archeologico proporre queste azioni formative attive in grado di sviluppare un forte coinvolgimento nelle persone di ogni età, e in modo particolare dei bambini e degli adolescenti, con delle evidenti ricadute in termini di partecipazione attiva, di mediazione, di innovazione, di effettiva interiorizzazione delle acquisizioni,

oltre a sostanzarsi esse stesse come effettive, efficienti ed efficaci “pratiche di multiliteracy”. Come ci ricorda Pier Cesare Rivoltella “nella misura in cui la realtà dei media e della comunicazione è oggi la realtà ambientale dentro la quale i soggetti si trovano a vivere e agire, risulta ormai impossibile pensare all’intervento educativo su di essi nei termini di una attività opzionale” (2011, pp. 120-121). Allo stesso tempo la stessa didattica museale ha acquisito la consapevolezza che “è necessario sviluppare in tutti gli individui la capacità di riuscire ad approfittare delle ‘occasioni alfabetiche’ che i diversi ‘contesti culturali’ offrono effettuando una ri-concettualizzazione di quegli approcci educativi che si costruiscono su tali risorse e che riconoscono come legittime ed essenziali le modalità ‘multimodali e multimediali’ di apprendimento veicolate dai nuovi sistemi di comunicazione e di informazione a cui i soggetti sono esposti” (Nuzzaci, 2011, p. 8).

Il patrimonio archeologico quindi può diventare esso stesso, grazie a sua volta alla sua propria potenziale trasversalità formativa, “un efficace punto di partenza per l’espansione di alfabetizzazioni multiple che garantiscano a bambini, ragazzi, adulti (sia in quanto educatori come anche discenti) di disporre di strumenti appropriati per ‘leggere’ la realtà, poiché la moltitudine culturale di cui i patrimoni sono lo specchio richiede una riconsiderazione delle identità delle fruizioni che passano attraverso il riconoscimento [...] si attuano per mezzo dell’esperienza e delle opportunità date concretamente ai soggetti di impegnarsi attivamente nella decodifica di codici diversi e delle loro scritture» (Nuzzaci, 2011, p. 14). L’idea di “multiliteracy” o meglio “multiliteracies” al plurale (Nuzzaci, 2012) supportata anche dall’educazione ai media diventa quindi in grado non solo di far incontrare differenti linguaggi basati su differenti sistemi alfabetici e grammaticali ma anche ambienti/territori, culture, beni diversa natura, permettendo la diffusione di approcci educativi multifocali dove la parola scritta e orale sono parti integranti di “insiemi linguistici” che prevedono anche codici e forme comunicative audiovisive. Si tratta di un reciproco vantaggio socio-culturale-formativo tra le istituzioni museali, nella fattispecie quelle archeologiche, e l’educazione ai media: l’educazione ai media apporta al processo edu-formativo le sue potenzialità di innovazione, creatività, partecipazione attiva, e quindi di maggiore coinvolgimento delle persone, di fruizione significativa delle esperienze e di conseguenza di effettiva interiorizzazione delle conoscenze; l’istituzione museale invece si fa così carico di costituirsi compiutamente come ulteriore agenzia edu-formativa pienamente calata nella contemporaneità della società dell’informazione e della conoscenza dove i bambini, gli adolescenti, e gli adulti sono chiamati a saper comunicare in modo efficiente ed efficace con una molteplicità di linguaggi mediali e non più soltanto con le lingue parlate e scritte, diventando esperti di molteplici “letture” e “scritture” anche in funzione dell’apprendimento e dell’esercizio della cittadinanza attiva nella società democratica.

Nel complesso si tratta peraltro di un monito, di un suggerimento, di una chiara indicazione didattico-pedagogica e socio-culturale già evidenziata da ormai diversi decenni, ovviamente in costante relazione all’evoluzione delle diverse strumentazioni tecniche mediali e alle loro diverse potenzialità edu-comunicative, sempre troppo poco considerata, mal frequentata, poco o pochissimo implementata. Queste, per esempio, alcune parole di quarant’anni fa: “L’audiovisivo, come mezzo educativo di comunicazione, inserito in un ambiente altamente formativo, rivoluzionerebbe la funzione del museo di semplice strumento di conservazione e tutela degli oggetti, permettendo quindi una nuova indagine della realtà presente e passata” (Villa Gorini, 1980, p. 65).

Quale progetto e percorso formativo allora per i “talenti per l’archeologia”, e, per estensione, per tutti i professionisti delle istituzioni museali, in relazione al-

l'ambito educativo della didattica museale, che come abbiamo visto può diventare l'elemento strategico-innovativo dell'offerta museale nel suo complesso in grado di attivare e permettere una fruizione capace di consentire una profonda e completa introiezione dei patrimoni e dei valori culturali e sociali ad essi connessi? Sicuramente e primariamente tale proposta dovrebbe prevedere l'esplorazione dell'ambito della didattica per lo sviluppo di competenze e conoscenze relative alla progettazione edu-formativa: le strategie e le metodologie didattiche, gli strumenti/apparati formativi e le procedure didattiche, la comunicazione educativa, la valutazione e l'autovalutazione. Si dovrebbe trattare dello sviluppo di un insieme di competenze e conoscenze didattiche nella prospettiva di sviluppare la capacità di intervenire in precise situazioni, di considerare le componenti socio-emotive dell'apprendimento, e di tenere presente la progettazione educativa intesa come uno spazio sociale da aggiornare costantemente. Al contempo, altrettanto necessariamente, dovrebbe essere esplorato l'ambito didattico delle tecnologie della comunicazione educativa sia nella prospettiva formativa dell'educazione con i media quanto in quella dell'educazione ai media. Un "attraversamento mediale" (Galliani, 2002) necessario alla conoscenza strutturale dei media nella dimensione sia tecnica, che in quella di linguaggio, quanto in quella esperienziale di loro diretto utilizzo, per arrivare poi ad essere in grado di utilizzarli con piena consapevolezza quali tecnologie della comunicazione educativa in percorsi/processi formali e non formali di istruzione-apprendimento didatticamente progettati e strutturati.

4. Nello specifico del percorso formativo all'educazione con i media e ai media per la didattica museale

Questa specifica parte del percorso formativo, chiaramente fortemente connessa con quella progettuale didattica e di validazione, è stata strutturata su 62 ore di attività in presenza più una certa parte di studio comprensiva di una dimensione realizzativa teorico-operativa a distanza.

L'obiettivo finale del percorso formativo mediale era quello di arrivare a far realizzare in gruppo³ dagli stessi partecipanti in una dimensione apprenditiva laboratoriale cooperativa e collaborativa e con mezzi personali (*self media*) un breve testo mediale di loro libera scelta (video-film di qualsiasi genere narrativo, video-film di animazione, fumetto animato e parlato, podcast audio verbo-sonoro, narrazione fotografica) in grado di interagire comunicativamente e strutturalmente, inserendosi così proficuamente come supporto integrativo, di accompagnamento, di stimolo e di sostegno, all'insieme del progetto di didattica museale e delle sue varie azioni didattiche che i vari gruppi hanno immaginato e proposto. Si è trattato quindi per ciascun gruppo di arrivare, come conclusione del percorso formativo mediale, ad elaborare un testo mediale partendo dalla sua ideazione e strutturazione progettuale (pre-produzione) per poi passare alla sua completa realizzazione (produzione e post-produzione), collocandosi quindi e

3 Il percorso formativo è stato erogato a dieci studenti già laureati e con vari gradi di specializzazione post-laurea oltreché con già all'attivo lavori a tempo determinato svolti in precedenza nell'ambito dell'archeologia (scavi, musei, siti archeologici), selezionati con specifico bando di concorso, e che per questo corso sono stati suddivisi in tre gruppi di lavoro.

collocando il loro prodotto a livello di proposta edu-comunicativa nella dimensione dell'educazione con i media'. Così facendo però gli studenti hanno potuto acquisire anche contemporaneamente specifiche competenze e conoscenze linguistiche, tecnologiche, didattiche, procedurali, che opportunamente orientate dall'impianto teorico di orientamento iniziale e di supporto metodologico, e grazie alle potenzialità di apprendimento trasversale insite nell'educazione mediale, potranno essere in futuro declinate in opportuni percorsi formativi attivi anche di educazione ai media contribuendo così a fare assolvere all'istituzione museale quel compito di agenzia edu-formativa che dovrebbe essere ormai imprescindibile nella nostra attuale società dell'informazione e della conoscenza anche nell'orizzonte dell'apprendimento e dell'esercizio della cittadinanza attiva in una società democratica.

Il primo momento di questa parte del percorso formativo, necessariamente teorico, ha riguardato l'introduzione alle tecnologie della comunicazione educativa nelle loro distinte dimensioni di tecnologie di processo e di tecnologie di prodotto, per la loro specifica componente strutturale tecnica, comunicativa e per le loro distinte specificità linguistiche, nella costante distinzione e relativo approfondimento dimensionale didattico-comunicativo delle modalità di insegnamento-apprendimento dell'educazione con i media' e dell'educazione ai media'.

Di seguito nel dettaglio gli argomenti proposti:

- l'educazione ai media e l'educazione con i media nella prospettiva *dell'attraversamento dei media*: i media come tecniche di innovazione didattica, come oggetti di studio in quanto linguaggi e come strumenti di comunicazione scientifica;
- 'scrittura' e 'lettura' mediale;
- i diversi e distinti media e le loro relative componenti strutturali;
- i diversi piani comunicativi (sintattico, semantico, pragmatico) e i modelli comunicativi proposti dalla semiotica interpretativa;
- linguaggi analogici e linguaggi digitali;
- il computer nella sua costante trasformazione di forma (tablet, smartphone) in quanto *metamedium*;
- codici e segni di ogni distinto linguaggio mediale sul piano sintattico (fotografico, verbo-sonoro, verbo-visivo, audiovisivo cinetico);
- le tecnologie della comunicazione educativa in funzione delle strategie di promozione dei beni culturali archeologici.

Parallelamente allo sviluppo teorico della dimensione linguistica delle tecnologie della comunicazione educativa e dopo la loro introduzione/presentazione tecnica e tecnologica, ai corsisti è stato chiesto di procedere con la realizzazione a distanza, attraverso il diretto utilizzo dei propri *self-media* (smartphone, tablet, computer portatili), di eventuali strumentazioni tecniche alternative possedute (macchine fotografiche, telecamere, treppiedi dotati di testa fluida o meno, registratori digitali o analogici, microfoni), e di software *open source* di post-produzione fotografica, audio e video, che in quanto software liberi diventano poi direttamente implementabili nell'attività professionale senza l'obbligo da parte dell'istituzione di ulteriori acquisizioni tecniche, di una serie di esercizi tecnico-linguistici in grado di riorganizzare in modo strutturale e funzionale alla produzione/interpretazione mediale ('scrittura'/'lettura') le loro pre-competenze e conoscenze eventualmente possedute, di consolidare i contenuti teorici proposti, e di sviluppare nuove organizzate conoscenze e competenze mediali di base. Per

arrivare a 'scrivere' testi mediali (o anche interpretarli con maggiore consapevolezza – Galliani, 1988; Rivoltella, 1998) è necessario infatti sviluppare delle precise competenze e conoscenze sia linguistiche che tecniche. Tale momento formativo è anche chiaramente propedeuticamente fondamentale per la parte conclusiva del percorso di formazione mediale proposto.

Di seguito il dettaglio degli esercizi tecnico-linguistici proposti:

- *découpage* a posteriori di una breve sequenza di immagini in movimento liberamente scelta: si tratta di analizzare da un punto di vista strutturale (codici delle immagini, del montaggio, e del suono) riportando/descrivendo lo svolgimento sul piano sintattico-grammaticale della sequenza audiovisiva cinetica scelta rafforzando così, per riconoscimento o meno, le indicazioni teoriche fornite in relazione al funzionamento di questo linguaggio mediale sul piano sintattico;
- riproduzione attraverso la realizzazione di diverse fotografie di dimensione e compressione prestabilita delle inquadrature (codici a manifestazione multipla che si ritrovano nella maggior parte dei linguaggi mediali): questo esercizio, oltre al riconoscimento o meno delle inquadrature attraverso la loro riproduzione scegliendo differenti soggetti/ambienti, permette anche di approfondire da un punto di vista tecnico, con consapevolezza procedurale, il funzionamento di base di uno strumento di ripresa fotografico, le possibilità di interfacciamento con il *metamedium* computer per il trasferimento dei file, e l'utilizzo base di un software di elaborazione fotografica;
- realizzazione di una traccia verbo-sonora attraverso la lettura di un breve testo di libera scelta, relativa registrazione della propria voce eliminando il più possibile i riverberi, e inserimento di una traccia sonora (musica/rumori) con le opportune dissolvenze in entrata e in uscita per equalizzare il rapporto tra la presenza della voce e quella della musica in modo tale da trovare un equilibrio sia creativo che espressivo tra i due piani sonori con successiva esportazione del file audio con una tipologia di compressione prestabilita (anche in fase di registrazione è stata posta attenzione tecnica al codec utilizzato): questo esercizio, oltre alla sperimentazione comunicativa diretta di alcuni dei codici sul piano sintattico del linguaggio verbo-sonoro, permette anche di approfondire da un punto di vista tecnico, con consapevolezza procedurale, il funzionamento di base di apparecchiature di ripresa audio, le possibilità di interfacciamento con il *metamedium* computer per il trasferimento dei file, e l'utilizzo base di un software di elaborazione audio;
- realizzazione di un movimento di macchina (panoramica) di dieci secondi esatti e successiva modificazione strutturale della breve sequenza ottenuta attraverso la selezione dell'esatta durata, l'aggiunta di una dissolvenza in apertura all'inizio della sequenza e una in chiusura alla fine, l'eliminazione del sonoro ripreso in diretta, l'aggiunta di una traccia sonora di libera scelta, e infine l'esportazione con una dimensione delle immagini e una compressione del file video prestabilita (anche in fase di ripresa è stata posta attenzione tecnica alla dimensione dell'immagine e al container oltretutto al codec video utilizzato): questo esercizio, oltre alla sperimentazione comunicativa diretta di alcuni dei codici sul piano sintattico del linguaggio audiovisivo-cinetico (delle immagini in movimento, permette anche di approfondire da un punto di vista tecnico, con consapevolezza procedurale, il funzionamento di base di strumenti di ripresa video, le possibilità di interfacciamento con il *metamedium* computer per il trasferimento dei file, e l'utilizzo base di un software di editing video.

La terza e ultima fase del percorso formativo mediale è quella collaborativa e cooperativa laboratoriale che prevede la realizzazione in gruppo, a partire dalla sua ideazione e progettazione scritta attraverso la stesura di una sceneggiatura con *découpage* tecnico (pre-produzione), passando per il momento produttivo delle riprese video e audio comprensive della preparazione di eventuali disegni/oggetti da riprendere nel caso di video-film di parziale o completa animazione (produzione), e finendo con il momento conclusivo del montaggio (post-produzione), di un testo mediale di libera scelta sia tipologica che di genere (Luciani, 2002; 2005). Ai partecipanti è stato chiesto di produrre dei testi mediali immaginati, ideati, progettati e realizzati in modo tale da raccordarsi ed inserirsi comunicativamente e didatticamente in modo compiuto, in quanto supporti integrativi, di accompagnamento, di stimolo, di sostegno, nei vari progetti di didattica museale complessivi che i tre gruppi hanno concepito e strutturato.

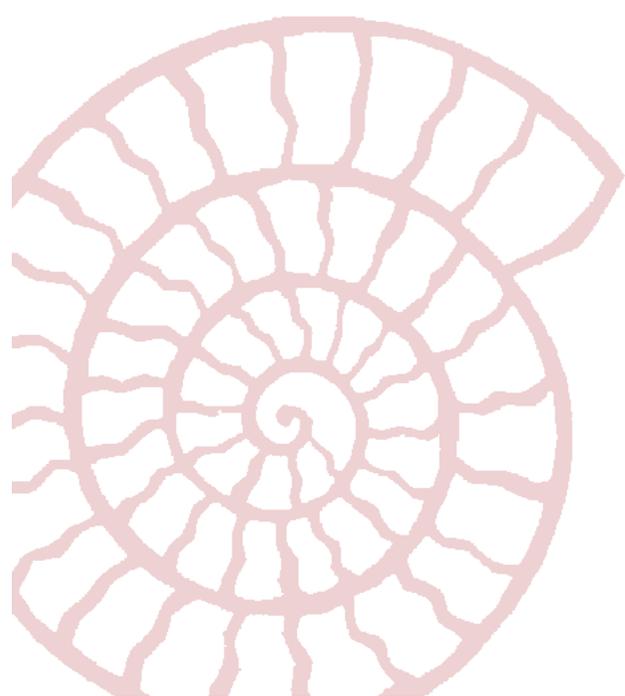
5. Valutazione

Il Corso, strutturato in modo tale da consentire ai fruitori la piena e attiva partecipazione al percorso di formazione e suddiviso in quattro aree (una teorica, una operativa, una valutativa e una di restituzione), legate da uno stretto rapporto di dipendenza reciproca, ha garantito la completa comprensione e analisi critica degli elementi interessati nella costruzione della proposta culturale da parte dei formandi, in termini progettuali (sintesi descrittiva della proposta culturale, titolo, indicazioni bibliografica e fonti, contesto, tipologia di bene archeologico, destinatari, obiettivi, prerequisiti, contenuti, impianto metodologico, verifica, punti forti e deboli), elementi che sono poi stati impiegati in fase realizzativa del progetto, del quale è stata verificata la strutturazione logica, l'organicità, la completezza, la coerenza, l'efficacia comunicativa, il rigore metodologico e tecnico e la consistenza, con risultati qualitativamente apprezzabili anche dal punto di vista della qualità dei prodotti realizzati, dei quali è stata valutata la loro finitura culturale, educativa e attrattiva. Tenuto conto della soddisfazione dei corsisti per l'esperienza svolta e del buon esito del percorso in merito alla qualità dei progetti e dei prodotti, è opportuno affermare che sarebbe importante riuscire a implementare esperienze come quella qui esposta, a partire da precise osservazioni ed esigenze espresse dalla comunità territoriale. Riuscire a rispondere in maniera sempre più precisa ad emergenze formative, che via via emergono in contesto e in riferimento a specifiche esigenze del territorio, individuando di volta in volta potenziali destinatari, significa dare valore alla formazione universitaria (Nuzzaci, 2015), come reale spazio di apprendimento di conoscenze e competenze emergenti, come territorio esperienziale e di miglioramento continuo nell'ottica di una partnership locale.

Riferimenti bibliografici

- Bell, P., Tzou, C., Bricker, L., Baines, A. D. (2013). Learning in diversities of structures of social practice: Accounting for how, why and where people learn science. *Human Development*, 55(5-6), 269-284. doi:10.1159/000345315.
- Cheung, M., Ma, A. K., Thyer, B. A., & Webb, A. E. (2015). Research-practice integration in real practice settings: Issues and suggestions. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 523-530. doi:10.1177/1049731514 540479.
- Cheung, M., Ma, A. K., Thyer, B. A., Webb, A. E. (2015). Research-practice integration in real

- practice settings: Issues and suggestions. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 523-530. doi:10.1177/1049 731514540479.
- Dierking, L. D., Falk, J. H. (1992). Redefining the museum experience: the interactive experience model. In Benefield, A., Bitgood, S., Shettel, H. (Eds.), *Visitor studies: theory, research and practice* (Proceedings of 1991 Annual Visitors Studies Conference, pp. 173-176). Jacksonville, AL: Center for Social Design.
- Dorfman, M., Horenczyk, G. (2014). The ideological-identity dimension in multicultural museum education (Special issue on multiculturalism in the new educational paradigm). *RED, Journal of Distance Education*, 41. Available at: <http://revistas.um.es/red/article/view/234481> (accessed 20 November 2016) (In Spanish).
- Falk, J. H., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The effect of visitors' agendas on museum learning. *Curator*, 41(2), 106-120.
- Galliani, L. (Ed.) (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI.
- Galliani, L. (2000). Tecnologie didattiche, scuola e società. In L. Galliani, R. Costa, C. Amplatz e M. B. Varisco (a cura di), *Le tecnologie didattiche* (pp. 11-35). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2002). Note introduttive – Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. *Studium Educationis*, numero monotematico 3 – Educazione ai Media, 563-576.
- Gutiérrez, K. D., Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. doi:10.3102/0013189X032005019.
- Luciani, L. (2002). Laboratorio di scrittura video-filmica per insegnanti ed educatori. In L. Galliani & R. Maraglino (Eds.), *Educazione ai media – Studium Educationis*, 3, 715-734.
- Luciani, L. (2005). Segni in movimento: il video-film making. In L. Messina (a cura di), *Andar per segni: percorsi di educazione ai media* (pp. 271-301). Padova: CLEUP.
- Nuzzaci A. (2006). *Musei, pubblici e didattiche. La didattica museale tra sperimentalismo, modelli teorici e proposte operative*. Cosenza: Edizioni Lionello Giordano.
- Nuzzaci A. (2008). Musei, fruizioni, competenze: per una progettazione e valutazione dei servizi e dei prodotti didattico-museali. In A. Nuzzaci (a cura di), *Il museo come luogo di apprendimento* (pp. 27-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2011). Introduzione. In A. Nuzzaci A., a cura di, *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy* (pp. 7-16), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Nuzzaci, A. (2012). *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2015). University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education. In P. Blessinger & B. Cozza, *IHET. University Partnerships for Community and School System Development* (Vol. 5, pp. 233-258 – Innovations in Higher Education Teaching and Learning). Bingley: Emerald Group Publishing. ISSN: 2055-3641/doi:10.1108/S2055-364120150000005013.
- Rivoltella P. C. (2011). La città come spazio per la comunicazione formativa. In A. Nuzzaci (a cura di), *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy* (pp. 115-121). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella, P. C. (1998). L'analisi dei testi audiovisivi in situazione formativa. In P. C. Rivoltella (Ed.), *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi* (pp. 3-38). Padova: CEDAM.
- Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: tracing lines of research in the *JEE. Journal of Experiential Education*, 40(1), 1-20.
- Villa Gorini, E. (1980). La didattica dei musei e gli audiovisivi. *Studi Cinematografici e Televisivi*, 8(7), 64-72.





Teachers and Pedagogical Specialists in Gifted Education

Insegnanti e specialisti pedagogici nell'educazione della plus-dotazione

Valentina Sharlanova

Trakia University – Stara Zagora, Bulgaria

vsharlanova@yahoo.com

ABSTRACT

The article is devoted to an important issue at the beginning of the 21st century – the work with gifted and talented children/ students and the competencies of pedagogical specialists for this work. The design, organization and conduct of gifted education trainings with several target groups of pedagogical specialists and students-future pedagogues are discussed. These trainings are implemented within a European partnership project, two national educational projects and one research university project. Examining the state of the problem of gifted children in Bulgaria is presented. Every training target group was include in a surveys of the need to develop forms of training for teachers and other educational professionals to develop the competences to work with gifted children and students; identifying problems, perspectives, new strategies, teachers profiles in gifted education. Research methods were used such as theoretical analysis of literature on the problem, an analysis of regulatory documents and curricula, interview of people involved in policy, research and practice of work with gifted children. Surveys results are discussed, compared and summarized. Some main problems and perspectives are defined. Conclusions about the coherence between policies, theories and practices are made.

L'articolo è dedicato ad una questione importante all'inizio del XXI secolo: il lavoro con bambini e studenti dotati e di talento e le competenze degli specialisti pedagogici per questo lavoro. Vengono discussi il design, l'organizzazione e la conduzione di corsi di formazione di talento con diversi gruppi di target di specialisti pedagogici e studenti-futuri pedagoghi. Questi corsi di formazione sono implementati nell'ambito di un progetto di partenariato europeo, di due progetti educativi nazionali e di un progetto universitario di ricerca. Viene presentato l'esame del problema dei bambini dotati in Bulgaria. Ogni gruppo-target di formazione è stato incluso in un sondaggio sulla necessità di sviluppare forme di formazione per insegnanti e altri professionisti dell'istruzione in modo da sviluppare le competenze per lavorare con i bambini e studenti dotati; individuazione di problemi, prospettive, nuove strategie, profili degli insegnanti in materia di istruzione dotata. Sono stati usati metodi di ricerca come l'analisi teorica della letteratura sul problema, un'analisi dei documenti normativi e dei curriculum, interviste a persone coinvolte nella politica, ricerca e pratica del lavoro con i bambini dotati. I risultati dei sondaggi sono stati discussi, confrontati e riepilogati. Sono definiti alcuni problemi e prospettive principali. Sono state eseguite delle conclusioni sulla coerenza tra politiche, teorie e pratiche.

KEYWORDS

Gifted and talented children/ students, teachers and pedagogical specialist, gifted education.

Bambini e studenti dotati e talentuosi, insegnanti e specialisti pedagogici, educazione dotata.

Introduction

Discovery, development and support of gifted children are concern and responsibility of the society, the educational institutions and organizations and the family. Gifted children are the richness of any nation. Knowing the legal framework in relation to gifted children, where the problem of gifted children in scientific research, in university programs and curricula is can help increase and use this wealth for the prosperity and confidence of the nation.

The Concepts about gifted children has evolved from antiquity to the present day, but a unified definition and classification is still not found. A modern definition formulated on the basis of a thorough theoretical analysis gives Dobrinka Todorina. According to her, "the gifted child is a child who shows higher remarkable achievements, general intellectual talent, special abilities compared to their peers in science, art or sport and shows them permanently." The definition focuses on defining the child's abilities in terms of the features, characteristics and qualities; on the comparison with his peers, in order to highlight the difference in the facts and manifestations; on the areas where the gifted child has specific features and opportunities and the timing and parameters of the manifestation of gifts (Todorina, 2009a).

1. Research of the State of the Problem of Working with Gifted Children / Students in Bulgaria.

1.1. Objective, Tasks and Methods of the Study.

From the purpose to examine the state of the problem of gifted children in Bulgaria arise the research tasks. They are establishment what is the legal framework for work with gifted children; what is their place in the national policies, theories and practices; where, who and how it works with gifted children; what are the main problems and prospects; what is the coherence between policies, theories and practices. Research methods were used such as theoretical analysis of literature on the problem, an analysis of regulatory documents and curricula, interview of people involved in policy, research and practice of work with gifted children.

1.2. Results and Discussion

1.2.1. Place of work with gifted children in the legislation, science and practice in Bulgaria

In the analysis of accepted in Bulgaria over the last 15 years normative documents it can be seen an attempt to cover the problem of the gifted children. The aims, regulations, principles, roles of the institutions, financial support for gifted children are outlined. The state policy concerning the child in the field of protection, education and development of the gifted children is realized on the basis of: The Law on Child Protection; The Implementing Regulations of the Law on Child Protection; The Ordinance on the conditions and procedures for the protection of gifted children from public schools. Other documents are The National Program of the Measures for the Protection of gifted children; The Nation-

al Strategy for Children (2008-20018), adopted by the National Assembly; Convention on the Rights of the Child of the United Nations; Directive 1248 for the education of gifted children of the European Union, 1994.

Some characteristics of the work with gifted children could be seen in The National Strategy for the Child. This strategy states, "The special protection of gifted children is a system of measures aimed to ensure the development of their abilities, providing financial support and opportunities so that they can express themselves."

The humanistic approach and the democratic decisions, providing equal opportunities for the development, are achievable through better organization and management of the internal reserves of the country and society. Working with gifted children is executed within three phased: identifying the characteristics of gifted children; early detection and identification of gifted children and their stimulation on a national and local level.

The humanistic and personal approach marks the overall state policy for development and self-expression of the child's personality. It is based on the understanding that any healthy child has talents, but they are in different areas and with a different range of development. State education policy is oriented to all of the children, enabling them to realize their talents and abilities in the conditions of the educational environment which is rich in positive incentives, seeking a correlation between genetic, socio-cultural and educational prerequisites.

It is assumed that the age between 2 and 12 is a sensitive period for the development of the abilities. Emphasis is placed on the favorable interaction between the individual and social factors to stimulate and develop giftedness as potential talents. It is assumed that individual differences and the pace of development of giftedness occur at a very early age, but at the same time the focus is on identifying talents and abilities in a later stage of the development age.

On the basis of the above documents, and particularly in the light of the European Directive (the legislation), special provisions for gifted children have been adopted, formulating relevant concepts and policies in the educational system. The idea of working with gifted children develops in the pedagogical theory and practice. In Bulgaria a number of university teachers in pedagogical faculties and representatives of the Bulgarian Academy of Sciences (Dobrinka Todorina, Luben Desev, Evgenia Sendova, Plamen Gramatikov etc.) research and develop theoretical concepts regarding gifted children. Extremely valuable is the experience of the South-West University "Neofit Rilski".

Dobrinka Todorina devoted many publications on the gifted children. She developed a strategy for development of the gifted students and a technology model for training future teachers to work with them. She gives a modern definition of a gifted child. According to her, "the gifted child is a child who shows higher remarkable achievements, general intellectual talent, special abilities compared to their peers in science, art or sport and shows them permanently." The definition emphasizes on the determination of opportunities to the child in terms of displaying features, characteristics and qualities. In comparison with his peers it highlights the difference in the realities and manifestations; on areas where treaty exhibit specific characteristics and abilities of gifted child, and time parameters and display of gifts (Todorina, 2009 b).

1.2.2. Working with gifted children – where, who and how?

The work with gifted children is done in state schools, private schools, municipal and schools with public and private partnership, centers for extracurricular activities, and non-governmental organizations (NGO).

State schools are pre-school education, secondary schools, and profiled schools. Pre-school education includes children between 3 to 6/7 years of age and is compulsory only for 6-year-old children. The 5-year-old children are about to be included in the near future. Secondary schools include primary school level – grade 1 to grade 4, lower secondary level – grade 5 to grade 8 and high school level – grade 9 to 11th grade. Profiled schools are profiled schools with intensive foreign language teaching (language schools) – the entrance is after completing the seventh grade and a competition (from 8 to 12/13 grade); profiled schools – the entrance is after completing the 7th grade and a competition (with the study of science and/ or mathematics, the humanities, sports schools, art schools, etc.) (8 to 12/13 class); National secondary schools.

Municipal and schools with public and private partnership, centers for extracurricular activities include Municipality Activity Centres, Children's Centres, Astronomical Observatories, and others.

People who works with gifted and talented children are teachers, educators and specialists with a special attitude to education – consultants, scientists, artists etc., and parents work with gifted and talented children. The issues about teachers' education and training is very important (emphasis on working with gifted children). The basic training in the University includes subjects related to gifted and talented children, postgraduate programs and scientific forums. The continuing education has many forms: short forms – training courses, seminars, workshops; specializations; forums for exchange of good practices; scientific and practical conferences; projects of the ministry of education for qualification of pedagogical specialists; European projects. For example, the project "Training of teaching professionals" covers six areas, among which the Project "Training of outstanding teaching professionals" – the target group being gifted and talented students.

The career development of teachers is connected with a career development system with evaluation criteria for teachers. Ordinance No5 of the Ministry of Education regulates five professional qualifications. The acquisition of these stimulates: developing a teacher's portfolio as a tool for reflection, evaluation and professional or personal development; a diagnostic procedure (called Second Professional and Qualification Degree) – a study of the pupils' capacities; exchange of good practices (called First and Second Professional and Qualification Degree).

According to how the actual work is done, there are different forms of work: in the classroom; national contests, competitions and other events (with preliminary school and regional circles conducted in advance); global and international competitions (the majority of the gold and silver medals have been won by the teams of Mathematics and Informatics). Valuable opportunities give projects (The Project called "SUCCESS" covers all schools in Bulgaria and offers activities catering for different interests), workshops and others.

1.2.3. Good practices examples

Some of the profiled *state schools* are the national secondary schools. Good examples of them are The National Science and Mathematics High School – Sofia, The National School of Performing and Screen Arts – Plovdiv, The National

School of Fine Arts “Tryavna School of Arts” – Tryavna, The National School of Music and Performing Arts – Stara Zagora, The National School of Fine Arts – Sofia, The National School for Ancient Languages and Cultures – Sofia, The National School of Music – Shiroka Luka. The above schools issue a National Diploma – a prestigious diploma, issued by the Ministry for excellent performance at competitions.

One of the *private schools* is the School for Talents” (acting). This school presents itself to students as follows: “This is a place where you will find your talent. This is the place where we will develop your skills. This is the place where we will give you a chance to perform.”

Many international and national NGOs contribute greatly to the enrichment of the work with gifted children. The most significant international NGOs are MENSA Bulgaria, which is a member of the World Organization of people with high IQ Mensa International, ECHA (European council for High Ability), and National Organization for Gifted Children – NAGC (National Association for Gifted Children), covering England, Wales and Northern Ireland, but also an open organization for all European countries. The most significant of the national NGOs are the Foundation “St. St. Cyril and Methodius”, Evrika Foundation, Foundation “Future for Bulgaria”, The “Future 21st Century” Foundation, The “Paideia” Foundation, Foundation “Youth Tolerance”, National Student Association for Educational Exchange AISEC Bulgaria, America for Bulgaria Foundation.

The St. Cyril and St. Methodius International Foundation encourages the development of gifted young people by providing equal opportunities depending exclusively on professional abilities and skills, and sponsors their education, professional training, and career development. The foundation has a program for Bulgarian teachers. Its major objectives are: identification and encouragement of excellence in teaching professionals; stimulating development of the educational environment; identification and development of young talented students. This program is jointly administered with the Unions of Mathematicians, Chemists, Biologists and Physicists. After nationwide competitions the Foundation’s Awards for discovering and encouragement of young talents to teachers in mathematics, informatics, physics, chemistry and biology are publicly announced and presented.

Evrika Foundation is established to support talented children and young people in the implementation of projects in the field of science, engineering and management; to support young innovators and entrepreneurs. One of the Evrika Foundation’s programmes is the program “Talents”. The programme aims to identify talented youth in the fields of science, engineering, technology and management. Activities funded under this programme include training of talented youths, supporting their participation in national scientific and technical events, stimulating the organization of specialized schools, universities, etc. and in this way accomplishing a phase of the process of constant learning and including activities of the Foundation as an element of the economics of knowledge.

Foundation “Future for Bulgaria” assists the spiritual and intellectual development of the personality of the Bulgarians, the raising of the educational level of young and talented Bulgarians.

The “Future 21st Century” Foundation – Bulgaria provides support to talented children and young people through training programs and development projects.

The presented NGOs illustrate are a wealth of opportunities and solutions aimed at fostering the creative potential of the nation.

2. Research of the Need to Develop and Offer Qualification Forms for Pedagogical Specialists in Relation to Work with Gifted Children

2.1. Research Background

The study was carried out during the implementation of a national training program in Bulgaria named “Training of outstanding pedagogical specialists to promote and support their professional development”. The training program is structured in three modules:

- First module “Psychological factors: autonomy and motivation of learners and teachers”. Teachers acquire skills to recognize the individual abilities and talents of students in order to motivate them by applying an individual approach and support compliant to their age characteristics.
- Second module “Pedagogical factors: cooperative learning”. The purpose of the module is to present the capabilities of team and group work to provide mutual assistance and assistance to achieve common learning goals. Pedagogical specialists are expected to learn to practice cooperative learning.
- Third module “Good practices”. Within the module, skills for discovering and describing a positive pedagogical experience were developed (Ivanov et al., 2013).

2.2. Basic Parameters of the Study

The aim of the study is to identify the need to develop and offer qualification forms for pedagogical specialists in relation to work with gifted children.

The following tasks arise from the objective:

- to identify how well teachers have knowledge of diagnosis of gifted children.
- to identify how well teachers know the specific characteristics of gifted children.
- to identify how well teachers know and use methodologies for the development of gifted children.
- to identify key issues related to working with gifted children.
- to outline perspectives for working with gifted children.
- to identify the significant personal qualities of the teacher working with gifted children.

The target group of the survey includes pedagogical specialists (teachers, directors, pedagogical counselors) called “distinguished pedagogical specialists” due to the high achievements of their students – winning first places at national Olympiads, competitions or prizes and participation in international ones. This means that the educated pedagogical specialists have experience of working with gifted children – finding, motivating and developing the gifted children, creating methodologies for working with them. Reflection of pedagogical specialists on the training provided helps to form an opinion on what forms of continuing education they need in order to increase their competencies for working with gifted children.

The research methods used are: included observation, discussion, interview. Discussion and interviews take place after brainstorming, SWOT analysis, group work, individual and group counselling to identify and describe their own good pedagogical practice.

For the effective application of the research methods, very important is the methodological basis of the training – “social constructivist pedagogy”. It includes five interrelated ideas:

- Social constructivism – people come to knowledge by interacting with their constructive environment. Any new knowledge is associated with previous knowledge and experience. Knowledge is reinforced if it can be successfully used in a wider context.
- Creativity – learning is effective when we create something to be used by others. This happens as learners have the opportunity to expose their knowledge to others.
- Connectivity – Training takes place in a small group where specific connections and relationships are obtained and a shared group culture is formed.
- Sharing – behavior of learners implies the specificity of attitudes towards the experience of others and the discussion on this basis, active cooperation in group and joint activities.
- Coaching – the teacher is a coach, who, unlike counseling and training, does not offer ready solutions but stimulates to take independent decisions. The models or ideas of the program should not be imposed on the learner, but he/ she, if he wants to make a conscious choice to work with them. The learner has all the resources, including the ability to discover and use these resources to achieve his goals, but is usually limited by his professionalism. The coach has to get him out of his comfort zone, to stimulate the discovery of new perspectives (Gurova et al., 2013).

2.3. Results and Discussion

The results of the survey can be structured in several groups – competencies of pedagogical specialists for work with gifted children, problems and perspectives in working with gifted children, personal characteristics of specialists working with gifted children.

In presenting a set of diagnostic tools to study the individual peculiarities of the students it was found that in general the teachers did not know the presented tests and that they had little experience of using some diagnostic tool. They note that the diagnosis of gifted children is not required by them and that they have no competence in this area.

In relation to the specific characteristics of gifted children and pupils, they point out that rather on the basis of their practical experience of working with gifted children, they can infer their characteristics rather than on the basis of systematic scientific training on the problem.

In connection with the use of methodologies for the development of gifted children, some of the teachers have applied methodologies from the specialized literature from their subject area, methodologies, learned through exchange of good practices, participation in conferences and seminars. Most of them point out that their successes are the result of the use of author's methodologies, which through this training are unified, described and popularized.

Personality of teacher / worker with changed children. The personality of the teacher / worker with gifted children is crucial in working with gifted children. Gencho Pirjov (Todorina, 2009a, p.121) examines the positive qualities of the teacher working with gifted children, graded in five categories:

- very important – believes in his/ her students, thinks of them as valuable, likes to be with them, is willing to help whenever he/ she needs, recognizes his / her mistakes;
- too important – he is proud of his students with friendly personality, has a good sense of humor, shows patience, tactility, wits, expresses himself clearly, has diverse interests, is accessible for conversation;
- quite important – ready to fight for the rights of their students, showing firmness;
- not very important – often enthusiastic, with good manners, physical attractiveness, high intellect, serious at all, does not raise tone.

The teacher becomes a role model. Participants in the study believe that a teacher working with gifted children is particularly important to be positive/benevolent, empathetic; to show a sense of humor; to know very well the psychological characteristics of the children; to be enthusiastic, cheerful, and energetic; to be an innovator; to have an original thinking and a nonstandard individual approach. The teacher have to be flexible, to make creative use of any situation. to be a coach – to ask more questions than give ready answers; to stimulate self-assessment, request and feedback; to use formative assessment; to communicate with children outside school, to be interested in their world, to know their parents and to cooperate with them.

The teacher plays an important role in stimulating students to learn. The surveyed teachers accept the vision presented that the teacher should play the role of a motivational mentor (Ivanov et al., 2013). This teacher helps students in formulating their personal purpose; expresses high expectations for all students; encourages students to excellence; involves students in self-assessment process; demonstrates a variety of training models and approaches; involves students in the planning of the learning process and other class actions. He encourages students to insistence; trains social skills through cooperative tasks; impact on changing students' opinions; plays a role of behavior model for students, which is constantly improving; demonstrates and stimulate interest, spontaneity, creativity, and helps students to see the world differently.

3. Teacher Training Design, Implementation and Evaluation

3.1. Project Description

Next study is connected with European partnership – Project GATE – membership in international expert team in UK for course design and course implementation in Trakia Uiniversity, Bulgaria. The Leonardo da Vinci partnership project “Gifted and Talented Children Teacher’s and Parent’s Training – GATE” is a “gate” provided to teachers, parents and all concerned actors in the educational community regarding the gifted and talented students, which special educational needs not always find an adequate answer and support. Through common joint work and mutual learning mobilities, the involved partners from Spain, Bulgaria, Czech Republic, Italy, Lithuania and United Kingdom researched which the existing educational resources on this topic are and offered a new educational tool to support them in their individual pathways to guarantee the “jump” between the school and the labor market.

The framework of training course of teachers of gifted and talented students (“GATE” course) is based on a theoretical research on the field of gifted and tal-

ented children and modern constructivist teaching. It is described in the project guidelines (GATE, 2015). Some project partners have special contributions – the UK partner with the concepts about Participatory and Appreciative Action and Reflection Approach and six step Strength-based Development Framework (Ghaye, T. et. al., 2008; Ghaye, T., & Ghaye, T., 2011), the Bulgarian partner with concepts about the gifted children development (Todorina, 2001; 2009a; 2009b) and understanding strengths (Sharlanova, 2009).

The designed “GATE” course is divided into three main parts with an action planning to conclude: 1) presentation – developing knowledge; 2) active learning – developing the skills of teachers with the objective of learning how to “spot” GAT-children; 3) discussion – developing a positive and open attitude to GAT children; 4) action planning.

The designed “GATE” course was implemented at Trakia University. The course participants were school principals and teachers from different subjects, participating in one-year pedagogical specializations.

The course overall aim was to support teachers of GAT students through the existing educational resources and innovative methodologies to work with such kinds of students. Expected results were knowledge and skills of teachers how to ‘spot’ GAT children and positive open-minded attitude to GAT children.

The course content included: who are the gifted and talented (GAT) – definitions; GAT-characteristics; teacher’s personality; the situation of GAT in the country – problems; perspectives; personal future plans how to work with GAT children.

The used methods and techniques (technology) were: a presentation, active learning activities, brainstorming, discussion, reflection, moderation cards, SWAT-analyses, thinking with six hats (Eduard de Bono), basket “Food for thoughts”, pair and group work, handouts.

The learning activities for teachers address the three dimensions of support in different ways: 1) “Learning by”- learning by what is said to G&T learners; what teachers do with G&T learners; how teachers relate to G&T learners. 2) “Learning through” – learning through meaningful conversation and communication; opportunities for creativity and expression; positive real and virtual relationships. 3) “Learning that” – learning that improves self-expression; enhances a feeling of self-efficacy; empowers and strengthens teachers. The activities are to support teachers in their role/s with G&T learners. The activities are designed not to ‘tell’ teachers what they ought to know and do, but to enable them to use their own experiences and skills to be the best they can be, with the young G&T learner/s in their ‘care’ (GATE, 2015).

One of activities aims to induce the teachers to think in terms of strengths and potential; to get them thinking about the language involved with strength-based discussions. This involves questions around “what is strength”, “can weakness be a strength and vice versa”, and the issues associated with identifying strength. At the end of the exercise, the trainer has to know whether the participants changed their understanding of strengths or whether they modified their attitudes to it.

Another activity is “Identifying my own strengths”. This aims to engage teachers in an activity associated with positive self-reflection and to demonstrate the potential of positive self-reflection.

The results of the activities are evaluated by written questionnaire at the end of the course. The facilitator asks free opinions at the end.

The action planning includes discussion surrounding three key questions “What are you going to start doing now?”, “What are you going to do more?”, “What kind of support do you need?”

3.2. Results and Conclusions

The reached results of the designed course implementation are:

1. Knowledge of modern concepts on which children are gifted. A comparative analysis of definitions was made.
2. Knowledge of the problem status of the working with gifted children in different European countries.
3. Knowledge of the nature and application of the strengths-based approach rather than deficits-based approach.
4. Main problems in working with gifted children at home were identified. The necessity of unity of theories, policies and practices was reasoned.
5. Results related to the personality of the teacher.
6. The qualities and skills of teachers working with gifted children were ranked in order of importance.
 - The role of the teacher as motivational mentor was described.
 - The role of the teacher as role model was described.
7. Results related to the perspectives for development.
8. Certain prerequisites for the successful development of work with gifted children were determined.
9. The vision of perspectives was presented.
10. Participants' self-knowledge was improved. Teachers and principles have learned more about their strengths, talents and achievements.
11. Personal Action Plan – participants have presented ideas for future work with gifted children.

3.3. Follow-up activities

The follow-up activities are connected with a training of students-future teachers from higher education. The Bulgarian GATE-project team analyzed the training results, the results of partners' project meetings, visits in schools with gifted children and the meeting with teachers with high achievements in working with gifted and talented children. The team decided to continue to work on the same area. A new research project in Trakia University was developed – "Methodology for Talents and Strengths Development".

This project's aim is to develop methods to detect and develop talents and strengths of educators, students, teachers, children and students. It is expected that the application of the methodology for the development of talents and strengths will lead to the development of competencies to identify and develop the talents and strengths of current and future teachers and students with whom they work.

4. Summaries about Problems and Perspectives for Development

Based on the conducted studies outline some major problems with gifted children:

- Today, the work with gifted children is not a priority in Bulgarian secondary education. ("Gifted children are neglected although they are a national treasure for each country and an important factor in its economic, social and cultural growth.")

- Teachers do not have systematic training for work with gifted children, the acquisition of higher education, and through additional qualifications.
- Do not promote and implement methodologies for diagnosis and development of gifted children.
- The material and technical base of schools is not adequate to work with gifted children.
- The large classes makes the work with gifted children difficult.
- The gifted children have problems arising from their specific characteristics.
- The vision for the perspectives can be summarized:
 - Developing national frameworks in accordance to the basic documents of the European Union for work with gifted children.
 - Development of students' learning skills and understanding of their learning styles.
 - Forming teachers with psychological, pedagogical and methodological competencies for work with gifted children.
 - Building a positive, supportive, creative educational environment.
 - Implementation of personal oriented educational process, including individualization and differentiation of training, diagnostic and developing tools of gifted children, targeted development of the cognitive processes, a lot of individual work and creative tasks.
- Involvement of the Syndicate of Bulgarian teachers with the problems of gifted children and their education.
- Continuing training of the pedagogical specialists.
- Participation of the pedagogical specialists in various forms of exchange of best pedagogical practices.
- Development of specialized websites/ web portal with resources about work with gifted children.
- Conduction of video conferences, annual meetings and other forums dedicated to work with gifted children.
- Media presentation of the processes of identification, development and expression of the gifted children.
- Issuance of compendia/ proceedings of good pedagogical practices.
- Organization of various modern forms of expression of gifted children.
- Update the curricula and programs in universities in relation to work with gifted children.
- Development of scientific and educational projects and international cooperation in relation to work with gifted children.

Conclusions

The analysis of accepted in Bulgaria over the last 15 years normative documents shows that a big step is made to gifted children protection. The legislations outline the aims, the regulations, the principles, the role of the institutions and the financial support for the gifted children.

On the basis of these documents, and particularly in the light of the European legislation, special provisions for gifted children have been adopted, formulating relevant concepts and policies in the educational system. The idea of working with gifted children develops in the pedagogical theory and practice.

The perspectives for development of working with gifted children suggest interdependence between education policies, theories and practices. They cover the creation of modern legislation, personal development of teachers and

students, the educational environment and learning process, forms of identification, development and expression of gifted children, work on educational and research projects, scientific and methodological provision of teachers' qualifications.

In general, teachers cannot say that they have no competence to diagnose gifted children. They are not well aware of the scientific perceptions of the peculiarities of gifted children, but they have opinions based on their personal experience with gifted children. Regarding the development of gifted children, they create their own methodologies and less use the achievements in theory and practice. By reflecting on and understanding the achieved learning outcomes, they state the need for continuous training in working with gifted children and outline its basic parameters – principles, approaches, methods and forms, content. Thus, the research has confirmed the need to develop qualification forms for teachers to work with gifted children.

References

- Ghaye, T. et. al. (2008). Participatory and Appreciative Action and Reflection (PAAR) – Democratizing Reflective Practices, *Reflective Practice*, 9, 361-397.
- Ghaye, T., & Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action*. London: Routledge.
- Gifted and Talented Children, Teachers and Parents Training – GATE. 2015. <http://gate.euro-pole.org>
- Gurova, V. et al. (2013). *Training Outstanding Teaching Professionals to Promote and Support their Professional Development. Toolkit for Trainers*. Sofia.
- Ivanov, I. et al. (2013). *Training Outstanding Teaching Professionals to Promote and Support their Professional Development. Manual for teachers*. Sofia.
- Ministry of Education and Science (2013). *Training Outstanding Teaching Professionals to Promote and Support Their Professional Development. Collection of Good Pedagogical Practices*. Sofia.
- Sharlanova, V. (2009). *Person-oriented Educational Process*. Stara Zagora.
- Sharlanova, V. (2014). Competences of Pedagogical Specialists to Work with Gifted and Talented Children and Students at the Beginning of the XXI Century. *Pedagogical Forum*, 2, 28-34.
- Todorina, D. (2001). *Strategy for Development of Gifted Students*. Blagoevgrad.
- Todorina, D. (2009a). *Technology Model for Training Future Teachers to Work with Gifted Children. Building and Measuring Competencies*. Blagoevgrad.
- Todorina, D. (2009b). *For gifted children. Development of the Idea of Working with Gifted Children in the Pedagogical Theory and Practice*. Blagoevgrad.



Migliorare la Qualità della Vita delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico attraverso l'esperienza lavorativa: un'indagine nel territorio Lombardo

Improve the quality of life of people with Autism Spectrum Disorder through workplace experience: an investigation in Lombardy

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo

emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

Individuals with Autism Spectrum Disorder face significant challenges entering the workforce; yet research in this area is limited and the issues are poorly understood. This research investigates the work experience of 20 individuals from job search to confirmation within the organization. Through interviews with individuals with Autism Spectrum Disorder, family members, company tutors and supported placement counselors, this study highlighted the benefits to the quality of life of the subjects and the strategies that can accomplish a positive experience.

I soggetti con Disturbo dello Spettro Autistico incontrano numerose difficoltà ad ottenere e mantenere un'occupazione, ma la ricerca in questa area è limitata e le motivazioni sono poco indagate.

Questa ricerca analizza l'esperienza lavorativa di 20 individui dalla ricerca del lavoro alla conferma all'interno dell'organizzazione. Attraverso interviste con i soggetti con autismo, i familiari, i tutor aziendali e i referenti del collocamento mirato, questo studio ha messo in evidenza i benefici per la qualità di vita dei soggetti e le strategie che possono favorire un'esperienza positiva.

KEYWORDS

Quality of Life, Autism Spectrum Disorder, Competitive Employment, Supported Employment.

Qualità della Vita, Disturbi dello Spettro Autistico, Mercato Libero del Lavoro, Laboratori Protetti.

1. Qualità della vita e Disturbi dello Spettro Autistico

La qualità della vita (d'ora in poi QDV) è attualmente un punto di riferimento sia per la garanzia di supporti individuali e personalizzati ai soggetti che per l'indirizzo e la valutazione delle politiche, pratiche sociali e dei servizi che li riguardano (Clark et al., 2015).

Il concetto di QDV può essere definito utilizzando diversi quadri teorici di riferimento. Secondo l'OMS, per esempio, è la percezione individuale dei soggetti in relazione agli obiettivi, aspettative, standard e preoccupazioni ed incorpora elementi come la salute fisica e quella psicologica, il livello di indipendenza, le relazioni sociali e le credenze personali. La concettualizzazione proposta da Schalock e Verdugo (2012), che ha ricevuto notevole consenso per via dell'evidenza della sua validità e l'ampio utilizzo all'interno dei servizi (per esempio Simões & Santos, 2016), definisce la QDV come un fenomeno multidimensionale composto da 8 domini: benessere emotivo, fisico e materiale, inclusione sociale, relazioni interpersonali, autodeterminazione, diritti e sviluppo personale che sono influenzati sia da fattori individuali e personali che ambientali.

La letteratura che ha indagato la QDV dei soggetti con Disturbo dello Spettro Autistico (d'ora in poi DSA) è limitata (Plimley, 2007; Nicholas et al., 2018). I pochi studi esistenti hanno messo in luce una QDV inferiore rispetto quella delle persone con altre disabilità (Egilson et al., 2016) anche se si rilevano ampie discrepanze tra le percezioni dei soggetti stessi e quelle dei caregivers. Le ricerche che hanno indagato i fattori che possono influenzare la QDV come età, genere, abilità sociali e cognitive e severità del DSA, hanno ottenuto risultati tra loro molto diversi e spesso contraddittori (per esempio Toscano et al., 2018; Alverson & Yamamoto, 2018; Ohl et al., 2017). Di certo sembra essere fondamentale predisporre interventi efficaci per migliorare la QDV sia dei più piccoli che delle persone adulte soprattutto nei seguenti ambiti: educazione, lavoro, tempo libero e frequentazione di luoghi di vita diversi dalla famiglia (Morgan, 2003; Wehman et al., 2014).

Lavoro, salute e benessere sono strettamente collegati e formano il "triangolo della salute", (Wilcock, 1998), perché l'interazione con gli altri durante l'attività lavorativa favorisce il senso di appartenenza ed il riconoscimento sociale, elementi indispensabili nella vita degli esseri umani. Avere un'occupazione poi, è fonte di guadagno, favorisce una migliore integrazione sociale, aumenta la soddisfazione lavorativa, contribuisce ad accrescere l'autostima e riduce le spese a carico della famiglia. Un ruolo attivo all'interno del mercato del lavoro, infine, oltre che benefici a livello personale ed economico, riduce anche i costi derivanti dall'assistenza. Grazie all'applicazione di strategie appropriate le persone con DSA possono entrare (e rimanere) nel mondo del lavoro e, di conseguenza, le risorse spese per il loro accompagnamento sono da considerare un buon investimento per la società. Nonostante tutti questi benefici, la maggior parte di queste persone rimane senza lavoro oppure trova un'occupazione solo nei laboratori protetti e non all'interno del libero mercato del lavoro (Burke et al., 2010; Siperstein et al., 2014; Morgan & Wine, 2018).

2. I principali ostacoli all'esperienza lavorativa

La maggior parte delle indagini presenti in letteratura si è limitata a descrizioni o consigli generali, oppure a mettere in evidenza gli scarsi risultati che livello lavorativo questi soggetti sono riusciti ad ottenere (Dente & Coles, 2012; Barker et al., 2011). Alcune ricerche hanno provato a mettere in evidenza le ragioni di tali difficoltà.

Una prima criticità è rappresentata dall'accesso nel mondo del lavoro. Rutter e colleghi (1967) hanno indagato l'esperienza di 63 individui con una diagnosi di Autismo scoprendo che solo 3 hanno ottenuto un'occupazione quando sono diventati adulti. Similmente, nello studio di Kanner (1973) solo 11 soggetti su un campione di 96 è riuscito ad ottenere un impiego. Anche Whitehouse e colleghi (2009), in un'indagine realizzata nel Regno Unito, hanno messo in luce che solo il 18 % del loro campione è risultato occupato mentre per tutti gli altri l'unica alternativa era trascorrere le giornate in famiglia.

Una seconda criticità è riferita alla qualità dell'esperienza lavorativa; le persone con DSA, anche quando riescono a trovare un'occupazione, sono impegnate per un numero limitato di ore e, di conseguenza, rappresentano una forza lavoro sotto utilizzata. Howlin e colleghi (2004) hanno seguito il percorso lavorativo di 68 dipendenti scoprendo che solo 2 hanno ottenuto un contratto a tempo pieno. Nello studio di Eaves e Ho (2008) la maggior parte dei soggetti avevano un'occupazione di sole 5 ore alla settimana mentre altri erano addirittura volontari. Dallo studio longitudinale di Taylor e Seltzer (2011), che ha esplorato la carriera lavorativa di 66 persone per un tempo di 10 anni, è emerso che solo il 6% dei partecipanti lavorava nel libero mercato del lavoro e il 12% nei laboratori protetti, ma nessuno a tempo pieno. Anche in Italia, la situazione è analoga: un'indagine condotta dal Censis nel 2011 ha rilevato che, su 302 individui con DSA, il 10% era occupato, il 50% trascorrevano il tempo in un centro diurno e i restanti rimanevano a casa oppure in istituto.

La terza criticità, infine, è legata ad una serie di ostacoli che questi soggetti possono incontrare all'interno dei luoghi lavorativi. In particolare, già durante il colloquio di selezione spesso si possono riscontrare delle difficoltà di relazione e di comunicazione, in un momento in cui al candidato è chiesto di mettere in mostra tutte le sue qualità per convincere i datori di lavoro di essere "la persona giusta per l'azienda" (Volegy et al., 2013). All'interno del luogo di lavoro, invece, le principali criticità sono legate alla carenza di competenze nella gestione delle relazioni sociali, alla scarsa soddisfazione provata durante l'attività lavorativa e all'incapacità di prendere decisioni in prima persona (Wagner et al., 2007). Questi soggetti poi sono descritti come molto dipendenti dalla famiglia anche per le questioni legate all'autonomia personale e finanziaria e alle azioni da svolgere durante la quotidianità (Westrbook et al., 2012; Andersen et al., 2018; Hassrick et al., 2018).

3. Le risorse per favorire un'esperienza positiva

Nonostante tutte queste difficoltà, come anticipato, i benefici dell'esperienza lavorativa per la QDV di queste persone sono ampiamente condivisi (Wehman et al., 2012). Per questo diverse indagini hanno cercato di mettere in risalto i fattori che possono favorire un'esperienza di successo all'interno dei contesti lavorativi (Schall et al., 2015; Wehman, Schall, McDonough, et al., 2014; Howlin, 2013).

Il primo fattore è la presenza di una normativa specifica attuata in diversi paesi per favorire l'ingresso e la permanenza dei dipendenti con disabilità all'interno del mercato del lavoro. Negli Stati Uniti sono previsti centri di abilitazione professionale per valutare le potenzialità delle persone con disabilità e offrire loro supporto nella ricerca di un posto di lavoro, con specifici percorsi accompagnamento durante la fase di ingresso nella nuova organizzazione. In Inghilterra, la National Autistic Society ha istituito il programma chiamato "Prospects Employment Service," che ha l'obiettivo di adattare i posti di lavoro per garantire il mi-

gior accesso possibile alle persone con disabilità. In Italia, la legge 68 del 1999, definita “Collocamento Mirato delle persone con disabilità,” ha disciplinato giuridicamente l’ingresso di questi soggetti all’interno del mondo del lavoro mediante una percentuale di assunzioni obbligatorie per le aziende proporzionale al numero dei dipendenti. Il principio cardine di questa normativa è la volontà di individuare “la persona giusta per il posto giusto,” in rapporto alle concrete capacità e abilità lavorative del singolo soggetto con disabilità (Vadalà, 2009). Oltre a questo canale istituzionale, sono attive altre esperienze che supportano le persone con DSA nella ricerca di una collocazione all’interno delle aziende o nei laboratori protetti. La regione Abruzzo, per esempio, ha realizzato un progetto finanziato dal fondo sociale europeo con l’intento di elaborare delle linee guida per l’inserimento professionale dei soggetti con DSA rivolte agli operatori del settore, alle aziende e alle famiglie. L’azienda USL dell’Umbria, a sua volta, ha previsto una serie di stage in diversi ambienti come farmacie, agriturismi e aziende e ha portato uno dei giovani coinvolti ad essere poi assunto. Elemento caratterizzante di questa proposta è stata la presenza di un educatore, con funzione di mediatore nella relazione tra il soggetto e il contesto favorendo da un lato il supporto al lavoratore, dall’altro, consentisse agli altri lavoratori di comprendere potenzialità e le difficoltà del collega.

Un secondo fattore che può favorire un’esperienza positiva è la progettazione di percorsi formativi all’interno di contesti lavorativi nel periodo di frequenza scolastica (Cashin, 2018; Baker-Ericzén et al., 2018; Hedley et al., 2017) che consentano ai ragazzi di comprendere le loro attitudini e preferenze, per esempio rispetto alla possibilità di lavorare in un reparto di produzione o in un ufficio oppure da soli o all’interno di un team (Schall et al., 2015; Wehman et al., 2014). Queste esperienze formative sono possibili solo attivando delle sinergie tra la scuola e la comunità locale con l’obiettivo di identificare contesti idonei alla crescita personale e professionale dei ragazzi (Newman et al., 2011; Sims et al., 2016). In questa direzione, l’esperienza pilota START AUTISMO (Sistema Territoriale per l’Autonomia e la Realizzazione dei Talenti di persone con Autismo), ha condotto, sempre in Abruzzo, alla sperimentazione di progetti pilota individualizzati per la valorizzazione in campo lavorativo delle persone con DSA mediante l’attivazione di una rete territoriale, la formazione degli operatori e lo scambio di esperienze positive.

La terza serie di fattori che può favorire un’esperienza positiva è legata al contesto aziendale, alla mansione che il soggetto è chiamato a svolgere e alle relazioni che costruisce all’interno del luogo di lavoro. Westbrook e colleghi (2012) si sono concentrati sugli elementi da tenere in considerazione durante il percorso di selezione e di ingresso in azienda ed i principali fattori emersi sono: identificazione della mansione appropriata, presenza di supporti lavorativi a breve e lungo termine sia per il lavoratore che per l’azienda, incentivi economici e riconoscimento degli effetti positivi del lavoro sul dipendente. Wehman e colleghi (2012), basandosi sull’osservazione diretta all’interno dei luoghi di lavoro, hanno analizzato le forme di supporto necessarie alle persone per riuscire a mantenere la loro occupazione: istruzioni sistematiche, simulazioni per descrivere le situazioni possibili che si possono vivere durante la giornata lavorativa, supporti audio e visivi e rinforzi positivi. Gli autori hanno messo in luce che, nelle situazioni da loro analizzate, i lavoratori hanno avuto bisogno del supporto da parte di un collega soprattutto durante le prime 5 settimane di lavoro, trascorse le quali sono riusciti ad essere maggiormente autonomi. Burgess e colleghi (2014), infine, hanno indagato gli esiti occupazionali di un gruppo di 34501 giovani con DSA, seguiti dai servizi statali di supporto al lavoro nel periodo compreso dal 2002 al 2011, dimostrando che i giovani hanno potuto acquisire un’occupazione grazie all’indi-

viduazione delle “isole di abilità”, ovvero delle peculiarità che contraddistinguono questi individui e possono essere utilizzati come punti di forza da cui partire per l’individuazione dei compiti da affidare a loro.

La letteratura, pur sottolineando l’importanza del lavoro QDV delle persone con DSA, si è focalizzata principalmente sulle difficoltà che incontrano e ha messo in risalto soprattutto gli ostacoli all’ingresso e alla permanenza all’interno delle organizzazioni. Anche quando sono state analizzate delle esperienze concrete, sono emersi due rischi: limitarsi a descrivere “ciò che sarebbe necessario fare” e focalizzarsi solo su un momento preciso dell’esperienza lavorativa (la fase di ingresso oppure il supporto all’interno dell’ambiente lavorativo) senza entrare nello specifico dei diversi passaggi che sono necessari e delle azioni che è necessario intraprendere. Non è sufficiente, infatti, dichiarare l’importanza di un percorso personalizzato o di un ambiente accogliente senza definire le caratteristiche che deve avere, le modalità e le strategie utili per renderlo tale.

Questa ricerca ha indagato l’impatto del lavoro sulla QDV dei soggetti con DSA in un momento preciso, dalla fase di ricerca di un’occupazione sino al termine del periodo di prova, per mettere in evidenza i benefici derivanti dall’attività lavorativa e gli elementi che possono contribuire ad un esito positivo dell’esperienza.

La scelta di raccogliere l’opinione dei lavoratori, dei familiari, dei tutor e dei referenti del Collocamento Mirato, inoltre, ha consentito di comprendere e confrontare diversi punti di vista e di provare ad offrire un quadro d’insieme di tale esperienza, dando voce a tutti i soggetti coinvolti.

4. Metodi e strumenti

4.1. Campione

La ricerca è stata condotta in tutte le regioni della Lombardia dall’inizio dell’anno 2015 al termine del 2017.

In questa indagine sono state coinvolte 20 persone, 15 uomini e 5 donne, in età lavorativa (dai 18 ai 65 anni). I criteri di selezione sono stati: essere in possesso di una diagnosi di DSA, l’iscrizione alla lista delle categorie protette per l’inserimento lavorativo (come previsto dalla legge 68 del 1999) e la volontà di trovare un lavoro.

Per quanto concerne la formazione, 18 persone erano in possesso di un diploma di licenza media mentre i restanti 2 hanno ottenuto il diploma di maturità (1 maturità tecnica e 1 professionale). Tutti i soggetti erano disoccupati al momento dell’indagine, ma erano attivamente impegnati nella ricerca di un lavoro sia attraverso i canali istituzionali (i servizi del Collocamento Mirato) che mediante iniziative individuali (soprattutto la consegna di CV in aziende del territorio di residenza).

La maggior parte di loro (13) riceveva un sussidio economico (pensione d’invalidità); questo dato è significativo perché tale contributo è incompatibile con un lavoro a tempo pieno.

I familiari, che hanno preso parte al primo colloquio, sono stati poi intervistati al termine del periodo di prova. Si è trattato per la maggior parte di fratelli o sorelle (12), genitori (6) e compagni/compagne (2). Sono stati poi coinvolti i 20 tutor aziendali che hanno supportato il soggetto con DSA nello svolgimento della sua mansione. Infine, hanno partecipato all’indagine 10 referenti del Collocamento Mirato del territorio lombardo.

4.2. Procedura

Il lavoro di ricerca ha previsto due fasi. Inizialmente, il ricercatore ha assistito al colloquio tenuto dal referente del Collocamento Mirato per informare il soggetto della possibilità di iniziare un tirocinio finalizzato ad una possibile assunzione. Tale tirocinio, della durata di 360 ore, prevedeva anche la presenza di un referente del Collocamento Mirato a supporto del soggetto e dell'azienda.

I potenziali candidati si sono presentati accompagnati da un familiare che ha preso parte attivamente alla conversazione. In occasione del colloquio, il ricercatore ha avuto anche l'opportunità di consultare la scheda professionale, il documento redatto dai referenti dei servizi per il Collocamento Mirato quando la persona si iscrive alle liste delle categorie protette. La scheda, che raccoglie le caratteristiche del soggetto, le sue aspirazioni e l'evoluzione della situazione clinica e occupazionale, è lo strumento utilizzato dai referenti del Collocamento Mirato per individuare le mansioni che più si addicono alle caratteristiche del lavoratore in base alle richieste delle aziende. Dalla lettura delle schede è stato possibile ottenere informazioni in merito a: composizione del nucleo familiare dei soggetti, grado di istruzione, tipologia di disabilità, esperienze lavorative precedenti, autonomia negli spostamenti, collaborazione attiva con medici e servizi sociali e presenza di sussidi economici.

Successivamente, sono state realizzate delle interviste semi strutturate con i 20 soggetti con DSA, i familiari ed i tutor aziendali al termine del periodo di prova, nel momento in cui i soggetti sono stati confermati in azienda con un contratto a tempo determinato della durata di tre mesi, che tutti hanno accettato. L'intervista, frutto di una collaborazione tra l'intervistatore e l'intervistato, è stata una fonte preziosa di conoscenza; ha permesso di accedere alla prospettiva dei soggetti, di cogliere le loro categorie ed interpretazioni, i sentimenti e le teorie implicite (Silverman & Gobo, 2004). In quel momento è stato possibile costruire un noi, un legame basato sulla narrazione e sulla conoscenza di una medesima storia. Intervistato ed intervistatore, quindi, hanno partecipato insieme e attivamente alla costruzione del senso di quel è stato raccontato.

Le domande hanno riguardato principalmente i seguenti temi: l'impatto del lavoro sulla QDV, le esperienze precedenti del soggetto e le sue aspettative, le modalità di ricerca del lavoro, l'ingresso in azienda, le possibilità di introdurre cambiamenti nell'organizzazione e le tipologie di supporto previste per agevolare il nuovo dipendente. Le interviste sono state registrate con il consenso dei partecipanti ed in seguito trascritte. I dati sono stati analizzati utilizzando un approccio fenomenologico (IPA) che ha l'obiettivo di far emergere il più possibile il punto di vista delle persone intervistate (Smith & Eatough, 2006). Come ha sottolineato Trincherò (2004), nell'analisi il ricercatore ha messo tra parentesi i suoi preconcetti, le sue convinzioni, i suoi giudizi di ovvietà per provare a raggiungere l'essenza del fenomeno (Trincherò, 2004). Le interviste sono state lette e rilette più volte. Inizialmente, si è proceduto intervista per intervista, cercando di evidenziare le unità di testo significative rispetto all'oggetto di ricerca, di attribuire loro delle etichette descrittive (capaci di restituirne con poche parole il senso), di far lentamente emergere i temi e le categorie dai testi stessi (aggregando etichette affini e attribuendo un titolo ai raggruppamenti), in quel processo di progressiva concettualizzazione che è l'analisi *grounded oriented*. Non si è partiti da un sistema di categorie predefinito, con cui andare a pescare nei dati, ma si è cercato di far emergere i temi e le categorie dai testi stessi, secondo il principio fenomenologico della fedeltà al dato (Tacconi, 2014).

5. Risultati

La normativa prevede che i soggetti con disabilità possano usufruire di un periodo denominato tirocinio di inserimento lavorativo, della durata di 360 ore, in cui conoscere l'ambiente lavorativo e sperimentare la mansione affidata. D'altra parte anche l'azienda ha l'opportunità di conoscere il lavoratore e valutare le sue capacità.

I soggetti che hanno preso parte allo studio sono stati occupati, durante il tirocinio di inserimento lavorativo, con le seguenti mansioni:

- magazziniere (4 persone);
- impiegato/a in ufficio (5 persone);
- scaffalatore/scaffalatrice in un supermercato (6 persone);
- addetto/a nel settore dei servizi e delle pulizie (3 persone);
- operatore nel settore agricolo (2 persone).

Dall'analisi delle schede e delle interviste sono emersi alcuni temi che hanno condizionato l'esperienza lavorativa dei soggetti con DSA.

“Ciò che posso fare”: le opportunità derivanti dal lavoro

Il primo elemento significativo emerso dalle interviste fa riferimento ai benefici derivanti dall'attività lavorativa che sono stati messi in luce da tutti gli attori coinvolti nella ricerca: *“Lavorare consente di uscire di casa e incontrare altre persone, fa passare il tempo e poi garantisce quel minimo di riconoscimento economico, è un modo per sentirsi capaci, per poter dire che anche lui va a lavorare come vanno tutti, come vado io avere un ruolo riconosciuto di lavoratore”* (Orietta, sorella di Mirco, 29 anni). Simile è anche il racconto di un'altra persona intervistata: *“Avere un minimo di indipendenza, poter fare qualche cosa e mostrare qualche cosa permette di sentirsi utili e come gli altri, per lui è grande fonte di soddisfazione far vedere che è in grado, poter dire che quella cosa l'ha fatta lui, che quell'erba l'ha raccolta lui. Non solo, ci sono poi delle abilità che può replicare anche in altri contesti, quello che ha imparato a fare lo può fare anche a casa, e poi ci sono le relazioni guadagnate, c'è il fatto che sta con le persone ed è più contento, e noi siamo contenti per lui”* (Virginia, sorella di Valerio, 42 anni). Anche i tutor hanno messo in luce il benessere per i soggetti: *“abbiamo visto il percorso di crescita, dai primi giorni che se ne stava in disparte al fatto che adesso si vede che è contento, che è soddisfatto, che ci sta volentieri. Quando finisce uno scaffale, quando gli fanno un complimento, il suo sguardo diventa fiero, è anche bello da vedere perché ti rendi conto di quanto sia importante per lui”* (Alessandra, tutor in un supermercato).

Oltre ai benefici per i dipendenti, ci sono stati anche una serie di vantaggi per l'organizzazione: *“quando selezioniamo i soggetti da mandare nell'organizzazione vogliamo mandare qualcuno che sia davvero utile, non solo che debba essere assunto per la normativa perché altrimenti non serve a niente. Ci sono delle caratteristiche che contraddistinguono questi soggetti sia dal punto di vista lavorativo che umano. Questi soggetti hanno spesso una grande attenzione per i dettagli, curano in modo quasi maniacale il loro lavoro. Quando i lavori sono molto ripetitivi, poi, possono acquisire una grande velocità e precisione. Sono persone molto affidabili e che tengono molto a quello che fanno, se imparano il loro lavoro puoi sempre contare su di loro, con una serietà e una professionalità che sono invidiabili. E quando le aziende capiscono questa cosa, allora anche la presenza di queste persone diventa un grande valore per tutti”* (Luca, referente del Collocamento Mirato di Cremona).

Anche i tutor hanno dichiarato l'importanza del lavoro di queste persone per la loro organizzazione: *“quello che mi ha colpito è la grande velocità di esecuzione e la creatività. Ci sono state delle occasioni in cui ha inventato delle soluzioni alle cose che mai avrei pensato. Non solo, abbiamo poi capito che le soluzioni trovate non solo erano utili a lui, ma diventavano utili anche per noi. Una volta che ha capito che cosa doveva fare non lo fermavi più, gli scaffali non sono mai stati così in ordine, così precisi, così belli e a posto. Anche i clienti se ne sono accorti e lo dicono che per fortuna che c'è lui. Il principio è facile, se le persone fanno quello che sono in grado di fare, le qualità sono esaltate e tutti ne traggono beneficio”* (Silvia, tutor in un supermercato).

“La mansione giusta per me”: cosa posso fare e che cosa ho fatto in passato

Il primo elemento da tenere in considerazione nell'individuazione del posto di lavoro è legato all'accessibilità dell'ambiente, sia in termini di spazio fisico che di possibilità di essere raggiunto in autonomia dai soggetti. La maggior parte delle persone (15) ha sostenuto di poter utilizzare i mezzi pubblici mentre le restanti 5 potevano spostarsi solo a piedi.

Un secondo aspetto significativo è stato l'orario di lavoro e la sua durata. Tutti i soggetti hanno dichiarato di preferire il part time piuttosto che la giornata intera e in fascia mattutina. Le motivazioni di tale scelta sono emerse durante i colloqui: *“Meglio la mattina perché poi si sente l'effetto delle terapie, il pomeriggio è più stanco e sicuramente rende di meno, il pomeriggio rischierebbe di addormentarsi”* (Mimmo, fratello di Matteo, 20 anni). Oltre all'effetto delle eventuali terapie, il lavoro mattutino consente di coltivare altri impegni: *“Se lavora la mattina, il pomeriggio può fare ginnastica o fisioterapia, lo possiamo portare in giro, che ne so, a prendere un caffè, comunque poi è libero”* (Marisa, sorella di Luca, 35 anni).

Un terzo elemento importante nella definizione della mansione sono state le aspettative dei lavoratori. I soggetti hanno espresso la disponibilità per qualsiasi occupazione: *“Posso fare tutto, non ho mai lavorato e mi va bene tutto, voglio lavorare”* (Massimiliano, 25 anni, magazziniere). Ad influenzare le aspettative ci sono spesso le esperienze lavorative passate dei soggetti, che sembrano essere una garanzia delle loro competenze. Coloro che hanno sperimentato mansioni in passato, sarebbero felici di poterle riprendere nuovamente.

Il quarto elemento che è emerso, infine, sono state le caratteristiche peculiari dei soggetti e quelle dell'ambiente: *“Ci sono elementi specifici per esempio la grande cura per il dettaglio anche più piccolo e la grande produttività soprattutto nei lavori più ripetitivi. E poi non so, mi è capitato di restare stupito per la memoria micidiale che spesso queste persone hanno. Dipende sempre un po' da cosa guardi, limiti o potenzialità. “Quando selezioni le persone a cui proporre il lavoro di sicuro devi tenere conto di quello che non possono fare, i limiti che sono dettati dalle problematiche fisiche ma anche quelli legati all'organizzazione e all'accessibilità dei luoghi di lavoro. Per esempio devi essere sicuro che in un posto ci riescono ad arrivare facilmente e possono svolgere i compiti a loro richiesti. E poi devi soprattutto vedere se il posto può essere accogliente e non parte già con l'idea che questi soggetti non li vuole perché altrimenti sei alla fine, è meglio lasciar perdere”* (Luca, referente Collocamento Mirato di Brescia).

“Mi presento”: il colloquio di lavoro

Il colloquio di lavoro è stato un momento particolarmente delicato e critico, talvolta difficile da affrontare. Il candidato è stato accompagnato in azienda dal referente del Collocamento Mirato che ha partecipato attivamente all'incontro, ed ha avuto un ruolo decisivo nel favorire la **comunicazione**: *“Era il referente che spiegava le domande, che si accertava che avesse compreso*

la domanda, che spiegava ulteriormente che cosa stavamo chiedendo e anche perché.” (Luca, tutor in un supermercato). Oltre ad un supporto a livello di comprensione, il referente è stato una fonte di **rassicurazione** per il soggetto: “Lo tranquillizzava il tutor, gli diceva che andava bene e se doveva cambiare qualcosa, lo incoraggiava a rispondere, se vedeva che si bloccava o faceva movimenti strani gli diceva di stare tranquillo, gli dava il tempo per rispondere, tutte cose che io non avrei saputo fare” (Evaristo, tutor di un’azienda informatica). Anche i candidati stessi hanno riconosciuto l’importanza di questo supporto: “Per sapere cosa dire, cosa succede, cosa fare e stare tranquilli.” (Matteo, 35 anni, magazziniere).

In occasione del colloquio, candidato e referente aziendale hanno iniziato a conoscersi; il soggetto ha potuto conoscere gli spazi, le persone che avrebbe incontrato: “Il tutor gli faceva vedere lo spazio, intanto dava indicazione anche a noi rispetto alla posizione della scrivania in un luogo un po’ più isolato, magari non in centro alla stanza, anche perché noi siamo un open space, invece posizionarlo sul lato, un po’ più al riparo, in modo che non sia costantemente esposto al passaggio delle persone, perché è un via e vai continuo.” (Mario, tutor in un’azienda alimentare). L’ambiente fisico è stato determinante nel favorire l’accoglienza dei soggetti con DSA: “lo spazio deve essere ben illuminato, non essere rumoroso, non essere troppo disturbato e caotico, non essere troppo caldo e neanche troppo freddo” (Luisa, referente del Collocamento Mirato di Milano).

Durante il colloquio, sono state illustrate anche le mansioni, i tempi ed i ritmi di lavoro richiesti: “Abbiamo parlato di quel che doveva fare e quando, ho spiegato che il turno di lavoro era il primo pomeriggio, per quattro ore, cinque giorni alla settimana, da lunedì a venerdì. Gli ho detto che gli veniva chiesto di pulire le aule della scuola insieme a me, e di preparare le fotocopie che le maestre lasciavano dentro il box con l’indicazione del numero di copie. Lavoravamo solo io e lui, e questo era un vantaggio perché si interfaccia solo con me, e le aule quelle sono, sempre nello stesso ordine, per cui come schema mentale è chiaro da subito. Siamo andati poi a fare il giro delle aule” (Federico, tutor in un’azienda di servizi).

Il colloquio è stato talvolta anche l’occasione in cui mettere concretamente alla prova il candidato, vedere le sue competenze tecniche: “Abbiamo fatto il colloquio e poi siamo andati in una delle banche che dovevamo pulire, gli ho dato lo straccio e gli ho fatto vedere come doveva fare, poi l’ho invitato a pulire insieme a me, devo dire che mi ha stupito perché aveva una precisione che io non avevo, quasi maniacale, alla fine quel tavolo splendeva. E poi mi ha colpito perché lo faceva volentieri, non era una cosa fatta tanto per fare, si vedeva” (Rocco, tutor in un’azienda di servizi). L’utilità di poter osservare i vari passaggi da svolgere è stata confermata anche dai lavoratori: “Abbiamo parlato poi ho preso in mano il rastrello e siamo andati nei campi a raccogliere il fieno, ed è stato bello.” (Luca, 35 anni, azienda agricola).

Oltre al supporto per il soggetto, il referente ha svolto una funzione di mediazione con l’azienda: “Il tutor ci spiegava come fare in certe circostanze, ci spiegava per esempio il perché di certi atteggiamenti e di certi modi di fare che bisogna assolutamente interrompere, e lo faceva parlando direttamente con lui” (Federica, tutor in un’azienda tessile). Si è trattata di una forma di aiuto che però non ha sostituito il ruolo dei referenti aziendali: “Ci aiutava, mi dava indicazioni, però poi lasciava a me la parte di fare le domande, mi ha invitato a fare le domande dopo avermi spiegato che il tono della voce è importante perché aiuta, e alla fine conta essere se stessi, se sei a disagio la persona lo capisce e allora non si fida, e poi diventa un casino perché si crea un rapporto non positivo dall’inizio, si mette distanza e ci si allontana e poi è difficile recuperare”. (Federica, tutor in un’azienda tessile).

“Ciò di cui ho bisogno”: le forme di supporto necessarie per mantenere un’occupazione

Un ultimo aspetto essenziale sono stati gli interventi di supporto durante lo svolgimento dell’attività lavorativa per mettere in condizione il lavoratore di portare a termine i compiti richiesti. Si è trattato di supporti e strategie non pianificati in sede di colloquio, ma che sono stati decisi in seguito al verificarsi di momenti di difficoltà all’interno dell’organizzazione.

Un primo elemento di criticità descritto nelle interviste è stata la gestione dei ritmi di lavoro e delle pause, compreso il momento del pranzo: *“Per aiutare a organizzarsi meglio, abbiamo utilizzato la sveglia del cellulare che suonava all’inizio e alla fine della pausa o del tempo previsto per il pranzo.”* (Luca, tutor in un’azienda alimentare). In alcuni casi, sono stati pensati anche dei supporti scritti contenenti un elenco di azioni attuabili durante la pausa: *“Lui aveva un elenco con scritto che poteva ascoltare musica, leggere il giornale, andare a prendere un caffè o una bibita alla macchinetta. Ogni giorno, poi, sapeva di poter andare in mensa a vedere che cosa poteva mangiare a pranzo. In mensa lo sapevano e preparavano l’elenco dei cibi scritto sulla lavagna, che poi serviva a lui ma anche a noi.”* (Federica, tutor in un’azienda tessile).

Una seconda criticità su cui è stato necessario intervenire è stata l’organizzazione del lavoro per fare in modo che il soggetto riuscisse a decidere in autonomia l’ordine delle azioni da svolgere. Anche in questo caso i lavoratori e i tutor hanno costruito degli strumenti di supporto: *“Abbiamo costruito insieme degli schemi con tutte le azioni che doveva compiere e i passaggi da svolgere per portarle a termine nel modo corretto. Abbiamo preparato due formati, uno con la voce incisa che poteva registrare e l’altro invece come appunti scritti. Ogni volta che aveva un dubbio, oppure una difficoltà, li andava a vedere e andava a cercare se era giusto quel che faceva. In questo modo si sentiva rassicurato”* (Lucrezia, tutor in un ufficio amministrativo). L’utilità dei supporti è stata confermata anche dai lavoratori: *“Con gli schemi è facile controllare cosa devo fare dopo e come fare”*. (Letizia, impiegata in un’azienda di pulizie).

Un ulteriore elemento di difficoltà è stato la gestione della frustrazione, dei momenti di stanchezza o dei cosiddetti “tempi morti”: *“Gestire la frustrazione è uno dei problemi più seri che ci sono, le reazioni sono imprevedibili, non sai cosa fare e anche tu stesso ti senti a disagio. In quei momenti perdi il controllo un po’ anche tu, è una cosa che tocca anche te come persona, non solo lui che vive la frustrazione magari per un errore, per una cosa che non ha capito, o per qualche cosa di simile.”* All’interno delle aziende sono state identificate diverse strategie: *“Noi abbiamo predisposto una serie di immagini con delle reazioni sotto, per dare voce a quelle parole che è difficile dire, che ne so la rabbia, con la persona arrabbiata, la tristezza con una faccia triste, in modo che lei potesse dirci in altro modo come si sentiva”* (Luca, tutor di un supermercato). Oltre ad un livello visivo, in alcuni contesti sono state messe in atto anche strategie verbali: *“Quando succede qualcosa cerchiamo sempre di verbalizzare con lui, gli diciamo che ne so, che magari capiamo che si può sentire arrabbiato per quello che è successo e insieme a lui cerchiamo di capire che cosa si può fare per superare questa difficoltà. Far capire che capisci come si sente e trovare insieme a lui le strategie che possono essere utili sono i due nodi importanti per gestire positivamente la cosa”* (Mirco, tutor di un’azienda chimica). Un’altra strategia utile è stata quella di istituire dei momenti di verifica per rivedere insieme le situazioni vissute: *“Non nel momento di rabbia, perché non serve a niente, ma dopo però può essere utile rivedere insieme che cosa è successo per cercare di trovare uno spazio comune”* (Andrea, tutor azienda di servizi). Ta-

le forma di supporto sembra essere stata apprezzata anche dai lavoratori stessi: *“Se ci penso poi capisco, magari non subito, poi ci pensi e capisci”* (Silvia, 22 anni, occupata in un supermercato). Anche per i momenti di stanchezza sono stati individuati dei possibili interventi: *“La stanchezza si percepisce, soprattutto nel corso della giornata, abbiamo pensato a come prevenirla insieme a lui e abbiamo creato un quaderno con una serie di immagini che contengono tutte le cose che si possono fare per alleviare la stanchezza, come fare una breve camminata, bersi un sorso d’acqua. Tutto questo sempre viene regolamentato da un timer che scandisce i tempi di inizio e di fine”* (Evaristo, tutor di un’azienda informatica). Simile è stato anche il racconto di Lorena, tutor di un’azienda di servizi: *“Quando ci sono i tempi morti e non sa cosa fare va un po’ in confusione, si agita e può diventare un problema, in quei casi facciamo fatica a capire cosa fare, va un po’ in fissa e diventa difficile da gestire. Allora si è pensato ad un elenco di attività, che abbiamo visto insieme, in cui c’è scritto da una parte che cosa si può fare nei tempi di attesa e cosa non si può fare. Abbiamo provato a spiegargli che il tempo di attesa poi finisce quando deve iniziare la nuova attività, e sembra averlo capito. Si capita ogni tanto che è talmente preso dalla pausa relax che fatica a ritornare al lavoro, di solito quando è particolarmente preso dai giochi al pc, però sono episodi che riusciamo a gestire abbastanza rapidamente con la mia collega. Di solito gli mettiamo una sveglia e gli diciamo che ha ancora cinque minuti prima di ricominciare l’attività. E questo funziona.”* L’utilità di queste forme di supporto è stata confermata anche dai lavoratori stessi: *“Quando sono stanco chiedo di andare a fare una corsa, esco, corro un po’ e poi torno.”* (Matteo, 22 anni, magazziniere).

In alcune realtà, infine, è stato introdotto un sistema di rinforzi positivi ogni volta che la persona è riuscita a gestire la sua frustrazione: *“Abbiamo pensato di rinforzare positivamente quando vediamo che ce la fa, quando gestisce la sua frustrazione, lo facciamo complimentandoci tutti insieme, oppure dando una sorta di premio, una cosa simbolica che però fa capire che è stato bravo”* (Mirco, tutor di un supermercato).

L’ultima sfera critica ha riguardato le interazioni e la comunicazione sia con i clienti che con i colleghi: *“Le difficoltà di relazione sono uno degli aspetti più noti delle persone autistiche, all’inizio immaginavo che facesse anche fatica a parlare, che non si potesse toccare, o tutte queste cose qui che si sentono dire. Invece le difficoltà ci sono però non a quei livelli, non di quel tipo lì, diciamo base”* (Roberto, tutor di un’azienda di servizi). Alcuni accorgimenti sono stati utili: *“Bisogna fare attenzione per esempio al rumore, noi cerchiamo di parlare sempre uno per volta ad esempio, facciamo attenzione al tono della voce e a non sovrapporci, a non creare troppo rumore, a non dire delle cose ad alta voce se riguardano lui, certo un po’ di attenzione serve, ma non solo per lui, sono attenzioni che abbiamo un po’ per tutti. Io l’ho fatto per primo e gli altri colleghi mi hanno seguito”* (Riccardo, tutor in un’azienda agricola). Un altro aspetto determinante è stato la possibilità di aiutare il lavoratore ad esprimere le sue necessità: *“Ci siamo accorti che a volte non sapeva come chiedere aiuto, come dire di che cosa aveva bisogno e allora esprimeva una serie di stereotipie, che ne so, per esempio picchiare la biro sul tavolo in modo continuo fino a quando noi non ci rendevamo conto e allora abbiamo iniziato a chiedere se aveva bisogno e a spiegargli che se lui ci chiama, per noi è più facile dargli attenzione. C’è voluto un po’ di tempo, però ora ci chiama, poi noi ci avviciniamo e capiamo insieme come fare e di che cosa ha bisogno, e il numero di occasioni in cui lui fa questi rumori, è decisamente diminuito. Oppure ci portiamo avanti, gli chiediamo se va tutto bene o se ha bisogno, e questo aiuta decisamente. Il tutto sempre con un tono pacato e un linguaggio chiaro e breve, molto concreto. Queste attenzioni aiutano anche noi, anche noi ci sentiamo in una relazione più positiva e siamo arricchiti”* (Mauro, tutor in un’azienda tessile). Se tra colleghi

“è più facile capirsi”, talvolta è stato più difficile avere a che fare con i clienti: *“Siamo un negozio, un supermercato, non possiamo permetterci di avere problemi con i clienti, non ce lo possiamo proprio permettere. Allora abbiamo trovato insieme una serie di frasi di cortesia da usare per le richieste di informazioni dei clienti, può rispondere se se la sente e se conosce la risposta, per esempio su un prodotto che si deve trovare, oppure su un prezzo. Quando invece è in difficoltà, oppure non sa che rispondere, abbiamo trovato insieme una frase che inviti a rivolgersi al centro informazioni. In questo modo ha sempre un riferimento, poi a volte manda dal responsabile anche quando le cose in realtà le sa, però piuttosto di perdere il cliente è meglio così, funziona così”* (Silvia, tutor in un supermercato).

Conclusioni

Il concetto di QDV è molto spesso utilizzato sia come elemento di valutazione della soddisfazione individuale dei singoli soggetti che per l'analisi e l'indirizzo delle politiche e delle pratiche sociali. Tra le varie definizioni, quella più frequentemente citata sia all'interno della letteratura, che dai professionisti che operano all'interno dei contesti, è quella proposta da Schalock e Verdugo che ruota attorno a otto domini: benessere fisico, materiale ed emotivo, inclusione sociale, relazioni interpersonali, autodeterminazione, diritti e sviluppo personale. Nei casi di persone con DSA, la QDV sembra essere più bassa rispetto a quanto espresso da soggetti con diverse disabilità. Inoltre, sembra esservi una grande discrepanza tra l'opinione espressa in prima persona e il parere dei familiari. Uno degli elementi che più incide nella QDV è il lavoro, che per molti resta solo un miraggio. Solo poche indagini hanno provato a mettere in evidenza i fattori che possono contribuire ad esperienze di successo, identificando: la presenza di una normativa specifica, la costruzione di percorsi individualizzati e l'individuazione di un contesto aziendale accogliente. Questi elementi, però, sono stati descritti più come una sorta di contenitore senza spiegare in che modo possono contribuire a rendere positiva l'esperienza lavorativa dei soggetti.

La ricerca ha esaminato l'impatto del lavoro sulla QDV dei soggetti con DSA partendo dalle esperienze quotidiane positive che essi hanno vissuto all'interno dei loro luoghi lavorativi. Inoltre, la triangolazione dei punti di vista tra gli individui stessi, i loro familiari, i tutor aziendali e i referenti del Collocamento Mirato ha consentito di raccogliere, analizzare e confrontare una pluralità di voci ed opinioni.

L'analisi ha mostrato che l'esperienza lavorativa consente ai soggetti con DSA di esercitare un diritto e di avere un ruolo riconosciuto all'interno della società; influisce poi sulla loro soddisfazione personale e garantisce una maggiore indipendenza. All'interno del luogo lavorativo, poi, le persone con DSA hanno acquisito e affinato competenze trasferibili poi anche in contesti differenti. Grazie ad una serie di ausili e di supporti offerti dai colleghi, i soggetti con DSA hanno portato a termine i compiti richiesti e ciò ha favorito autostima e senso di efficacia personale. Anche nella sfera delle relazioni interpersonali e della comunicazione, tradizionalmente critica per questi soggetti, sono emersi benefici grazie ai rapporti instaurati all'interno dell'ambiente lavorativo. L'esito positivo delle esperienze è stato possibile lavorando in due direzioni: la valorizzazione delle capacità del singolo e l'accoglienza da parte del contesto. Nell'individuazione della mansione e degli orari lavorativi è stato importante valutare e valorizzare le aree di abilità sia presenti che potenziali dei soggetti, tenendo conto anche delle loro aspettative ed esigenze. Il maggior impegno, però, è stato messo in atto per

rendere il contesto più accogliente e capace di attivare le risorse presenti al suo interno per favorire l'ingresso e la permanenza del soggetto con DSA. Oltre all'adeguamento dell'ambiente fisico, che deve essere tranquillo, luminoso e non rumoroso, sono stati gli altri dipendenti, con la guida del tutor aziendale, a garantire un esito soddisfacente dell'esperienza. Hanno aiutato la persona con DSA ad apprendere la mansione mediante suggerimenti verbali e anche mostrandosi come modello da imitare per svolgere correttamente i compiti. Le indicazioni sono sempre state date in modo chiaro e semplice, senza riferimenti a concetti astratti e con un tono della voce pacato e con l'attenzione a verificare sempre che il messaggio sia stato correttamente compreso. I dipendenti, insieme al soggetto, hanno costruito schemi con la descrizione delle procedure per portare a termine vari compiti. Le immagini sono state utili anche per provare a "dare voce" ai pensieri che faticano ad essere espressi e rischiano di trasformarsi in ansia e agitazione.

Un elemento cruciale, infine, è stato la gestione dei momenti di criticità dovuti solitamente frustrazione e stanchezza. In questo caso è stato determinante concordare insieme le strategie e le routine, sempre condivise tra dipendente e colleghi. In queste circostanze non sono state riscontrate "strategie standard," ma in ciascun caso, a seconda del contesto, gli accorgimenti sono stati diversi. In alcuni casi ha funzionato anticipare prima la spiegazione e chiedere al soggetto se aveva bisogno di un aiuto mentre in altri sono state pensate delle forme di supporto da parte di un collega o delle frasi da utilizzare nel momento del bisogno. Le gratificazioni positive sono state utilizzate in tutti i casi per sottolineare la corretta esecuzione di un compito o il superamento di un momento di difficoltà.

I benefici derivanti dal lavoro non sono stati significativi solo per i lavoratori con DSA ma anche per i tutor e, più in generale, per l'organizzazione. Le strategie introdotte sono state spesso utili anche per gli altri dipendenti e, anche loro, hanno dichiarato di sentirsi umanamente e professionalmente arricchiti dalla relazione con i soggetti con DSA. Questo elemento è interessante perché il concetto di QDV è stato tradizionalmente definito e misurato a livello individuale e dal punto di vista dei singoli soggetti, ma sembra dipendere invece, per lo più, dall'interdipendenza che si crea tra i soggetti e dalle interazioni con l'ambiente. Oltre al livello micro, la QDV dovrebbe quindi essere studiata tenendo conto anche del contesto organizzativo (livello macro) e quello sociale (meso).

Questo studio presenta due principali limitazioni. La prima è stata la scelta di includere solo esperienze di successo che rappresentano una netta minoranza rispetto alla popolazione di soggetti con DSA. Il secondo elemento di criticità è stato dall'arco temporale della ricerca che si è conclusa al termine del periodo di prova dei soggetti. Sarebbe stato interessante poter approfondire il proseguimento anche sul lungo periodo, dopo i primi mesi. La scelta di puntare l'attenzione solo su

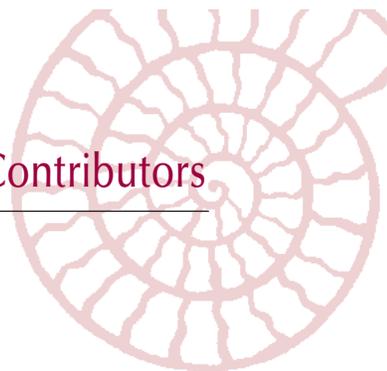
esperienze positive è stata dettata innanzitutto dalla volontà di mettere in evidenza che l'esperienza lavorativa per i soggetti con DSA è possibile. In secondo luogo, ha reso possibile un'analisi sugli elementi che hanno condotto a questo esito positivo dando voce ai soggetti che lo hanno determinato. L'auspicio è che, con le dovute modifiche legate alle peculiarità dei vari contesti, queste esperienze possano essere lo spunto ed il punto di partenza per altri percorsi simili.

Riferimenti bibliografici

- Alverson, C. Y., & Yamamoto, S. H. (2018). VR Employment Outcomes of Individuals with Autism Spectrum Disorders: A Decade in the Making. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(1), 151-162.
- Anderson, K. A., Sosnowy, C., Kuo, A. A., & Shattuck, P. T. (2018). Transition of individuals with autism to adulthood: a review of qualitative studies. *Pediatrics*, 141(Supplement 4), S318-S327.
- Baker-Ericzén, M. J., Brookman-Frazee, L., & Brodtkin, E. S. (2018). Accelerating research on treatment and services for transition age youth and adults on the autism spectrum, 2-5.
- Barker, E. T., Hartley, S. L., Seltzer, M. M., Floyd, F. J., Greenberg, J. S., & Orsmond, G. I. (2011). Trajectories of emotional well-being in mothers of adolescents and adults with autism. *Developmental Psychology*, 47, 551-561.
- Becker D.R., Drake Robert E. (2005). L'inserimento lavorativo dei pazienti con gravi disturbi mentali, *Rivista Psichiatria di Comunità*, IV 4 dicembre.
- Burgess S. e Cimer R.E. (2014). Employment Outcomes of Transition-Aged Adults With Autism Spectrum Disorders: A State of the States Report in *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 119, 1, 6483.
- Burke, R. V., Andersen, M. N., Bowen, S. L., Howard, M. R., & Allen, K. D. (2010). Evaluation of two instruction methods to increase employment options for young adults with autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 31(6), 1223-1233.
- Cashin, A. (2018). The Transition from University Completion to Employment for Students with Autism Spectrum Disorder. *Issues in mental health nursing*, 1-4.
- Clark, B. G., Magill-Evans, J. E., & Koning, C. J. (2015). Youth with autism spectrum disorders: Self- and proxy-reported quality of life and adaptive functioning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30, 57-64. doi: 10.1177/1088357614522289.
- Dente, C. L., & Coles, K. P. (2012). Ecological approaches to transition planning for students with autism and Asperger's syndrome. *Children & Schools*, 34, 21-36.
- Eatough, V., & Smith, J. (2006). I was like a wild wild person: Understanding feelings of anger using interpretative phenomenological analysis. *British Journal of Psychology*, 97(4), 483-498.
- Eaves, L., & Ho, H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 739-7
- Egilson, S. T., Ólafsdóttir, L. B., Leósdóttir, T., & Saemundsen, E. (2016). Quality of life of high-functioning children and youth with autism spectrum disorder and typically developing peers: Self-and proxy-reports. *Autism*, 21(2), 133-141.
- Franzoni, F. (2009). Reti di servizi e comunità per l'inserimento lavorativo dei pazienti psichiatrici. *Rivista sperimentale di freniatria*, 3.
- Gorrieri, S. E., & Europa, P. Adulti con autismo: quale qualità della vita? Cottini, L. (Ed.). (2009). *L'autismo. La qualità degli interventi nel ciclo di vita: La qualità degli interventi nel ciclo di vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Hassrick, E. M., Shattuck, P., & Carley, K. (2018). Network Measures of Collaborative Support for Young Adults With Autism. *Pediatrics*, 141(Supplement 4), S287-S292.
- Hedley, D., Uljarevi, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2017). Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: a systematic review of the literature. *Autism*, 21(8), 929-941.
- Howlin, P. (2013). Social disadvantage and exclusion: Adults with autism lag far behind in employment prospects. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(9), 897-899
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(2), 212-229.
- Jonsson, U., Alaie, I., Löfgren Wilteus, A., Zander, E., Marschik, P. B., Coghill, D., & Bölte, S. (2016). Annual Research Review: Quality of life and childhood mental and behavioural disorders—a critical review of the research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 439-469.
- Kanner, L. (1973). *Childhood psychosis: initial studies and new insights*. Washington D.C.: John Wiley & Sons.

- Leonard, H., Dixon, G., Whitehouse, A. J., Bourke, J., Aiberti, K., Nassar, N., ... & Glasson, E. J. (2010). Unpacking the complex nature of the autism epidemic. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 548-554.
- Morgan, C. A., & Wine, B. (2018). Evaluation of Behavior Skills Training for Teaching Work Skills to a Student with Autism Spectrum Disorder. *Education and Treatment of Children*, 41(2), 223-232.
- Morgan, H. (a cura di) (2003). *Adulti con autismo. Bisogni, interventi e servizi*. Erickson, Trento.
- Newman, L., Wagner, M., Juang, T., Shaver, D., Knokey, A. M., Yu, J., ... Cameto, R. (2011). *Secondary school programs and performance of students with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE2012-3000). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Special Education Research.
- Nicholas, D. B., Mitchell, W., Dudley, C., Clarke, M., & Zulla, R. (2018). An Ecosystem Approach to Employment and Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(1), 264-275.
- Ohl, A., Grice Sheff, M., Small, S., Nguyen, J., Paskor, K., & Zanjirian, A. (2017). Predictors of employment status among adults with Autism Spectrum Disorder. *Work*, 56(2), 345-355.
- Plimley, L. A. (2007). A review of quality of life issues and people with autism spectrum disorders. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 205-213. doi: 10.1111/j.1468-3156.2007.00448.x.
- Rutter, M., Greenfield, D., & Lockyer, L. (1967). A five to 15 year follow-up study of infantile psychosis II: social and behavioural outcome. *The British Journal of Psychiatry*, 113(504), 1183-1199. doi:10.1192/bjp.113.504.1183.
- Schall, C., Wehman, P., Brooke, V., Graham, C., McDonough, J., Brooke, A., et al. (2015). Employment interventions for individuals with ASD: The relative efficacy of supported employment with or without prior Project SEARCH training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-015-2426-5> (Advance online publication)
- Schallock, R. L., & Verdugo, M. A. (2012). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 71-81. doi: 10.1111/j.1741-1130.2012.00329.x.
- Silverman, D., & Gobo, G. (2004). *Come fare ricerca qualitativa: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Simões, C., & Santos, S. (2016). The impact of personal and environmental characteristics on quality of life of people with intellectual disability. *Applied Research in Quality Life*. doi: 10.1007/s11482-016-9466-7.
- Sims, T., Milton, D., Martin, N., & Dawkins, G. (2016). Developing a user-informed training package for a mentoring programme for people on the autism spectrum. *The Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 7, 49-52.
- Siperstein, G. N., Heyman, M., & Stokes, J. E. (2014). Pathways to employment: A national survey of adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41(3), 165-178.
- Tacconi, G. (2014). Costruire conoscenza attraverso la narrazione La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(3), 125-132.
- Taylor, J. L., & Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 566-574. doi:10.1007/s10803-010-1070-3.
- Toscano, C. V., Carvalho, H. M., & Ferreira, J. P. (2018). Exercise Effects for Children With Autism Spectrum Disorder: Metabolic Health, Autistic Traits, and Quality of Life. *Perceptual and motor skills*, 0031512517743823.
- Vogele, K., Kirchner, J. C., Gawronski, A., van Elst, L. T., & Dziobek, I. (2013). Toward the development of a supported employment program for individuals with high-functioning autism in Germany. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 263(2), 197-203.
- Wehman, P., Brooke, V., Brooke, A. M., Ham, W., Schall, C., McDonough, J., & Avellone, L. (2016). Employment for adults with autism spectrum disorders: A retrospective review of a customized employment approach. *Research in developmental disabilities*, 53, 61-72.

- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30–40.
- Westbrook, J., Nye, C., Fong, C., Wan, J., Cortopassi, T., & Martin, F. (2012). Adult employment assistance for persons with autism spectrum disorders: Effects on employment outcomes. *Campbell Systematic Reviews*. Advance online publication. doi:10.4073/csr.2012.5
- Whitehouse, A., Watt, H., Line, E., & Bishop, D. (2009). Adult psycho-social outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 511–528. doi:10.1080/13682820802708098.



GIUDITTA ALESSANDRINI

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE ove coordina il Dottorato di Ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale Applicata". Tra le pubblicazioni più recenti: *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici* (Carocci, Roma 2016) e *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (FrancoAngeli, Milano 2017).

ANTONIO ASCIONE

Ricercatore TD presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli Parthenope, area delle Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, settore scientifico disciplinare di Metodi e didattiche delle attività sportive (M-EDF/02). Fra le ultime pubblicazioni: (2016) con D. Di Palma, D. Masala, D. Tafuri, Management educativo e sport / Education management and sport. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 1, 147-155.

MASSIMO BARBIERI

Diplomato all'I.S.E.F. dei Bologna, Laureato in Psicologia (Padova) e Filosofia (Firenze). Specializzato in Psicoterapia e Didattica della Psicoterapia Sistemica a Roma. È didatta del Centro Studi di Terapia Familiare e Relazionale di Roma ed esercita in ambito clinico e formativo con spirito di ricerca e innovazione. Pubblicazioni: (2015). *A scuola con il corpo: motricità relazionale finalizzata al successo educativo*. *Ecologia della Mente*, 38 (2). (2017). *Esperienze con gli adolescenti in Psicologia scolastica*, Alpes, Milano.

BARZOTTI ISABELLA

Collaboratrice della cattedra di "Tecniche di ricerca ed analisi dei dati", Facoltà di Psicologia, Università degli Studi Niccolò Cusano-Telematica Roma.

MIGUEL BEAS MIRANDA

Professore di Teoria e storia dell'educazione presso l'università di Granada, è stato visiting Professor in prestigiose università straniere in Europa, Stati Uniti e America Latina. Fra le ultime pubblicazioni: (2015). "Magisterio de humanismo", en Andalucía en la Historia, Consejería de la Presidencia, *Centro de Estudios Andaluces*, XIV, 49, julio-septiembre, pp. 28-32. (2014). *Il profumo. Tracce educative nella memoria e nella cultura della scuola*. Ferrara: Volta la carta.

SERGIO BELLANTONIO

PhD, assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". I suoi interessi di ricerca riguardano il nesso tra corporeità ed educazione e l'orientamento formativo, quali dispositivi pedagogici in prospettiva sistemica e costruttivista. Tra le sue ultime pubblicazioni: Cunti A., Bellantonio S., Priore A. (2016). *Body Worlds Exhibition and Healthy Lifestyles Promotion: An Educational Research on Neapolitan Visitors*. *RIPES – Rivista Italiana di Pedagogia Dello Sport*, 1; *Embodiment e Pedagogia: lo sport come dispositivo di educazione corporea*, in Cunti A. (a cura di) (2016). *Sfide dei Corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: FrancoAngeli.

VALERIA BIASI

Docente presso il Dipartimento di “Scienze della Formazione” dell’Università “Roma Tre” e il Dottorato di Ricerca in “Teoria e Ricerca Educativa e Sociale”. È membro della Società di Ricerca Didattica (SIRD). Gli interessi di ricerca riguardano lo studio dei processi affettivi e cognitivi, in particolare percezione e apprendimento, con attenzione alla relazione educativa e alle dinamiche psico-pedagogiche dell’individualizzazione didattica nell’apprendimento “in presenza” e in rete. Fra le ultime pubblicazioni: (2017) Biasi V. *Dinamiche dell’apprendere*. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative. Carocci, Roma. (2017) Domenici G., Lucisano P. & Biasi V. *La Ricerca Empirica in Educazione. Elementi introduttivi*. Armando, Roma.

MARIO CALIGIURI

Mario Caligiuri è professore di prima fascia all’Università della Calabria, dove insegna pedagogia della comunicazione. Tra i suoi scritti: (2008) *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino. (2018) e *Introduzione alla società della disinformazione. Aspetti pedagogici*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

ROSARIA CAPOBIANCO

Dottore di ricerca in Scienze psicologiche e pedagogiche presso l’Università degli Studi Napoli Federico II. Membro del Colectivo Docente Internacional de Innovación y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA, Sevilla (España). Tra le ultime pubblicazioni: Vittoria P., Capobianco R., Strollo M.R. (2017). Pedagogía dialogica y intercultural en el contexto del Mediterraneo, In Corbi E., H. A. Martin Padilla, Musello M., Sirignano F. M., Mac Fadden I., *La pedagogia del Mediterraneo. Itinerarios, modelos experiencia entre Italia y España*, Collana “Innovacion educativa”, AFOE, Sevilla, pp.255-268; Del Mastro M.C., Capobianco R., Strollo M.R. (2018). *Music and Alzheimer: education to resilience*, Proceedings of INTED 2018, Publisher: IATED pp. 5135-5143.

LUISA CAPPAROTTO

Assegnista di ricerca; ha conseguito il Dottorato in scienze dell’educazione e della formazione continua presso l’Università di Verona. Il suo lavoro verte sull’esplorazione delle pratiche educative in diversi contesti formativi.

GIUSEPPA CAPPUCCIO

Professore Associato di Pedagogia Sperimentale presso l’Università degli Studi di Palermo. I suoi interessi di ricerca si rivolgono allo sviluppo della maturazione personale e professionale, alla media education, alla professionalità docente. Tra le sue recenti pubblicazioni: (2018) La comunità come rete di relazioni reciproche: percorsi collaborativi nella formazione degli insegnanti di sostegno. *Pedagogia e Vita*. (2017) Immigrazione, processi decisionali e adolescenti. Un’indagine esplorativa a Palermo. *Formazione, Persona, Lavoro*, 22.

CRISTIANA CARDINALI

Professore straordinario in Pedagogia sociale presso l’Università Niccolò Cusano. Si occupa di rieducazione in ambito penitenziario. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) *Donne devianti. Un nuovo capitale umano tra incapacitazione e rieducazione*. Roma: Aracne. (2018) La biografia del deviante: da strumento ri-educativo a strategia di intervento contro il bullismo. In D. Olivieri (a cura di). *Devianza e adolescenza*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

MASSIMILIANO COSTA

Professore Associato presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell’Università Ca’ Foscari di Venezia, dove insegna Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni e Economia della formazione. Ha sviluppato ricerche sulla certificazione, valutazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e sulle comunità e network nei processi di innovazione territoriale. Fra le ultime pubblicazioni: (2018) *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*, Franco Angeli; (2018) *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione*, Franco Angeli.

RODOLFO CRAIA

Funzionario Giuridico Pedagogico del Ministero della Giustizia D.A.P., attualmente è a capo dell'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina. Dal 1996 realizza progetti ri-educativi nell'ambito penitenziario; dalle innovative opere ad elevata valenza trattamentale attivate in alcune aziende agricole penali, fino alla valorizzazione delle attività culturali, artistiche e teatrali destinate ai detenuti. Ultime pubblicazioni per *Formazione & Insegnamento*: Cardinali, C., Craia R. (2017). Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria; Cardinali, C., Craia R. (2017). Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione.

FRANCESCA DELLO PREITE

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia di Firenze. Si occupa di *leadership* al femminile in ambito scolastico, di violenza di genere e d'intercultura. Tra le pubblicazioni: (2018) *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, ETS, Pisa; (2018) *Le interviste agli adolescenti di seconda generazione a Lucca. Una riflessione pedagogica*. In S. Ulivieri (Ed.), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetti di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa.

DAVIDE DI PALMA

Ph.D. in Scienze delle Attività Motorie – Curriculum "Organizzazione e Gestione delle Attività Motorie e Sportive" – Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Docente di "Tecnica e Didattica degli Sport Natatori" – s.c. 11/D2 – s.s.d. M-EDF/02 presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Istruttore Federazione Italiana Nuoto. Educatore Sportivo nella Disabilità. Autore di numerose Pubblicazioni Scientifiche su Riviste Nazionali e Internazionali riguardanti "Teoria e Metodologia dello Sport", "Sport e Disabilità", "Social Management" e "Sport Management".

ARIO FEDERICI

Dipartimento di Scienze Biomolecolari dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Laureato in Pedagogia, in Sociologia, in Scienze Motorie e Specializzazione in Ecologia. Professore associato presso la Scuola di Scienze Motorie per l'insegnamento dell'attività motoria adulta ed anziana. Scienze della Formazione Primaria, laboratorio di attività motoria per l'età evolutiva. Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dello Sport. Presidente Regione Marche del Comitato Nazionale Fair Play. Delegato Rettorale allo Sport. Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento. Da anni si occupa della sperimentazione diretta alla ricerca di nuove metodiche nel campo delle attività ludico-motorie in ambito scolastico, sportivo e amatoriale.

GABRIELLA FERRARA

Dottore di ricerca in Formazione Pedagogico-Didattica degli insegnanti. I suoi interessi di ricerca si rivolgono alla rilevazione e allo sviluppo della qualità inclusiva nella scuola, alla formazione degli insegnanti e dell'orientamento universitario. Tra le sue recenti pubblicazioni: (2018) *La qualità inclusiva della scuola: dalle pratiche didattiche al profilo del docente inclusivo*. In A.M. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti (a cura di) *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 95-118); (2016) *La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione*. FORM@RE, 16 (3) pp. 5-19.

CLAUDIO GIRELLI

Ricercatore in pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Il suo lavoro è teso a valorizzare le pratiche educative e didattiche utili a promuovere innovazione. Tra i suoi lavori recenti: (2017), *Il lavoro educativo nella comunità locale. Ricerca sulle pratiche del Servizio Educativo Territoriale dell'ovest veronese*, Verona: Edizioni Universitarie Cortina. Con Bevilacqua, A. (2018), *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: Provincia autonoma di Trento- IPRASE.

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 Y. Estrada Ramos, *Epistemologia della formazione e Metodologia della ricerca. Un'indagine presso la popolazione Maya Kaqchikel del Guatemala*, Milano, Unicopli; (2018) *Evoluzione e Formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin. Lo specifico educativo*, Milano, Unicopli.

ERIKA GONZÁLEZ GARCIA

Insegna presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università di Granada, è membro di gruppi di ricerca internazionali, ed è stata invitata in diverse università americane (Stati Uniti e Argentina) ed europee (Portogallo e Italia), è assidua frequentatrice del Centro Europeo di cultura scolastica CEINCE. Le sue principali aree di ricerca riguardano: cittadinanza e identità, patrimonio educativo e immateriale. Fra le pubblicazioni: Con Beas Miranda, M. (2015) Study and interpretation of citizens multiple identities in Spanish schoolbooks on «Education for Citizenship and Human Rights». *History of Education & Children's Literature*, X, 1, pp. 469-488; (2016) "Formación de identidad patriótica a través de los cuadernos de rotación de Navafría (Segovia), curso 1964/1965". En Paulí Davila Balsera y Luis María Naya Garmendia (Coords.) *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 1035-1052). Universidad del País Vasco:

AXINJA HACHFELD

Professoressa (W1) di ricerca sull'insegnamento presso l'Università di Costanza, con particolare attenzione al tema dell'eterogeneità. Nelle sue ricerche si occupa della competenza professionale degli insegnanti, in particolare per quanto riguarda la gestione dell'eterogeneità culturale e lo sviluppo del valore di essa durante la formazione. Tra le ultime pubblicazioni: Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S. & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and classroom characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190-211. Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and colorblind beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.

EMANUELE ISIDORI

Dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione ed in Attività Fisica e Salute, insegna pedagogia generale e dello sport presso l'Università di Roma "Foro Italico" dove dirige il Laboratorio omonimo ed è delegato rettorale per le Relazioni Internazionali. Tra le pubblicazioni: Isidori E. (2016). The Dual Career of Student Athletes and the Quest for a Personalized Tutorship Model. *International journal of novel research in education and learning*, 3, 9-15; Isidori E. (2015). Education as Synesis: A Hermeneutical Contribution to the Pedagogical Theory of Educational Practice. *Procedia. Social and behavioral sciences*, 197, 531-536.

DANIELE LODI

Docente di scienze motorie specializzato in attività fisica adattata. Componente del Comitato Scientifico del Centro Studi ITARD e della sezione di Rovigo dell'Istituto per la Ricerca Accademica Sociale ed Educativa. Formatore C.O.N.I. ed educatore dell'Unione Italiana Pedagogisti. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) Con Barbieri, Buiani, Seghi. *Corporeità e difficoltà di apprendimento*, La Scuola, Brescia. (2015) Con Spezzi, Barbieri, Vecchione. *Abilitazione motoria degli alunni con difficoltà di apprendimento*, Sette Città, Viterbo.

MICHELE LORÉ

Ricercatore confermato di Storia della Pedagogia presso l'Università degli studi Niccolò Cusano di Roma. In passato ha collaborato con l'Università di Roma Tre. Ultime pubblicazioni: (2018). Una riflessione sull'evoluzione storica della didattica della lingua italiana nella scuola secondaria di I grado. *Ricerche Pedagogiche*, LII, 207, 128-141. (2017). Centralità dell'educazione nel pensiero di Gioberti. *Ricerche Pedagogiche*, LI, 203, 19-26.

NICOLA LOVECCHIO

Dottore di ricerca 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: (2017). Con Donadoni, Bussetti. Stato socio-economico e adesione all'attività fisica. *Scuola & Didattica*, 52 (9): 23-25. (2018). Con A. LaTorre, N. Della Vedova. Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: l'attività motoria come compensatore dei dsa. *Formazione e Insegnamento*, XVI (1): 305-313.

FRANCESCO LUCERTINI

Docente al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Motorie per la Prevenzione e la Salute presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie. Si occupa di attività motoria per lo sviluppo delle abilità e capacità fisiche nei soggetti in età evolutiva e di attività fisica ed esercizio per il mantenimento e la prevenzione delle patologie nei soggetti adulti ed anziani. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) con E. Barbieri, D. Agostini, E. Polidori, et alii, The Pleiotropic Effect of Physical Exercise on Mitochondrial Dynamics in Aging Skeletal Muscle, *Oxidative medicine and cellular longevity*, 4-5; (2014), con P. Benelli, F. Colasanti, M. Ditroilo, et alii, Physiological and biomechanical responses to walking underwater on a non-motorised treadmill: effects of different exercise intensities and depths in middle-aged healthy women, *Journal of Sports Sciences*, 32 (2).

LUCA LUCIANI

Docente a contratto di Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento e del Laboratorio di Tecnologie Didattiche presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila. Ha pubblicato numerosi saggi e articoli sui linguaggi e le tecnologie della comunicazione formativa, sull'educazione mediale, sulla produzione audiovisiva, sulla videoricerca in pedagogia e sull'istituzione socio-culturale della Biblio-Mediatheca.

PIERLUIGI MALAVASI

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano. Coordina il corso di laurea magistrale *Progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane* e dirige l'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Tra le sue opere: (2016) con C. Giuliadori, a cura di, *Ecologia integrale. Laudato si'. Formazione, ricerca, conversione*; (2017) *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*.

UMBERTO MARGIOTTA

Presidente della Società Italiana Ricerca Educativa e formativa (SIREF), Direttore e fondatore della rivista *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, dirige numerose collane editoriali relative a tematiche di scienze dell'educazione e della formazione. Fra le ultime pubblicazioni: (2018) *La formazione dei talenti*, Franco Angeli; (2015) *Teorie della formazione, Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci.

CARLO FERRI MARINI

Dottore di ricerca in 'Scienze della vita, salute e biotecnologie', curriculum Scienza dell'esercizio fisico e salute. Dottore magistrale in Scienze motorie per la prevenzione e la salute. Cultore della materia in "Valutazione funzionale e protocolli di esercizio" e in "Rieducazione motoria a secco e in acqua" (settore scientifico-disciplinare M-EDF/01). Il suo principale ambito di ricerca riguarda la fisiologia dell'esercizio.

GIORGIA MARZIANI

Psicologa Psicoterapeuta Psicoanalitica dell'Età Evolutiva, U.M.E.E. Unità Multidisciplinare dell'età evolutiva Area Vasta 2 sede di Chiaravalle (AN); Tutor S.A.P.P. – Scuola dell'Accademia di Psicoterapia Psicoanalitica –Roma; Presidente e Socio Fondatore di Calliope Associazione Bio-Psico-Sociale.

CLAUDIA MAULINI

Dottoranda di ricerca in Pedagogia, docente a contratto di pedagogia generale e dello sport presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" dove svolge, altresì, attività di ricerca nell'ambito del progetto europeo ESTPORT. Tra le sue ultime pubblicazioni: Maulini C., Migliorati M., Laterza E., Isidori E. (2015). Il tirocinio formativo degli studenti di Scienze motorie e sportive: l'esperienza dell'Università di Roma "Foro Italico". *Formazione, lavoro, persona*, 15, 171-181; Maulini C., Fraile Aranda A. e Cano González, R. (2015). Competencias y formación universitaria del educador deportivo en Italia. *Estudios pedagógicos*, 41, 1, 167-182.

FRANCESCO MARIA MELCHIORI

Ricercatore di psicomotricità incardinato presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Niccolò Cusano – Telematica di Roma. Attualmente è docente dei corsi di Psicomotricità 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 (nel 2017 ha curato assieme a Claudio Paloscia l'edizione italiana del MASC-2), la valutazione dei sistemi educativi (Esperto NEV tipo B – INVALSI). È autore di articoli scientifici nazionali e internazionali e di volumi quali: "Modelli psicomotrici per la valutazione delle competenze" (2015, Anicia).

ROBERTO MELCHIORI

Professore Ordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, Preside della facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra gli ultimi volumi: (2013) con S. Cellamare e F. Melchiori, *Innovazione pedagogica e dimensione sociale*, Anicia; (2013) con S. Cellamare e S. Nirchi, *La multiformità della professione insegnante*, Anicia.

DAMIANO MEREGALLI

Dottore di ricerca in Pedagogia (*Education*) presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Attualmente è docente incaricato del corso di Pedagogia dell'integrazione presso l'Università di Aosta. Ha collaborato alla formazione dei docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado (TFA, PAS) presso l'Università degli Studi di Torino. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) *L'inquietudine umana. Per una pedagogia dell'interrogativo*. Milano: Vita e Pensiero; (2017) *Abitare la solitudine. Percorsi di pedagogia introspettiva*. Milano: Vita e Pensiero.

ELISA MEZZELANI

Dottoranda magistrale in Scienze dello Sport e docente di Scienze Motorie negli Istituti di Istruzione Secondaria di Secondo Grado. Un ulteriore ambito di suo interesse professionale sono gli sport di endurance, infatti, oltre a praticare ormai da anni Atletica è un'allenatrice in una squadra di giovani atleti.

MASCIA MIGLIORATI

Dottoranda di ricerca in Pedagogia, è docente a contratto di pedagogia generale e dello sport presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" dove svolge, altresì, un incarico nell'ambito del progetto Europeo ESTPORT. Tra le sue ultime pubblicazioni: Migliorati M., Fraile Aranda A., Cano González, R., (2016). Los estereotipos étnicos en los profesionales del deporte, *Movimiento*, 22, 2, 767-782; Isidori E., Migliorati M., Ramos R., Maulini C. (2015). Il questionario per la rilevazione dei profili pedagogici degli allenatori: per un contributo alla ricerca in pedagogia dello sport, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14,141-155.

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 Pedagogia generale e Pedagogia interculturale. 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.

GIORGIO MION

Ph.D., professore associato di Economia Aziendale presso l'omonimo Dipartimento dell'Università degli Studi di Verona. Referente per l'Ateneo per la formazione iniziale degli insegnanti nella classe delle discipline economico-aziendali. I temi di ricerca riguardano la business ethics e le hybrid organization, oltretutto la didattica disciplinare. Tra i lavori recenti: Loza Adai C. R. & Mion, G. (2016), Catholic Social Teaching, Organizational Purpose, and the For-Profit/Nonprofit Dichotomy: Exploring the Metaprofit Proposition. *The Journal of Markets & Morality*, 19(2), 275-295. Brogna, A., Corsi, C., Farinon, P. & Mion, G. (2017), *Tra economicità e bene comune. Analisi critica delle cooperative sociali come hybrid organizations*, Roma: Rirea.

DANIELE MORSELLI

Già Marie Curie Research Fellow all'Università di Helsinki e Fulbright Research Scholar all'Università di Ohio, da Settembre 2018 lavora presso l'Università di Bolzano come Ricercatore a Tempo Determinato. I suoi studi riguardano l'educazione imprenditoriale nella scuola secondaria, la formazione insegnanti e la didattica universitaria. Tra le ultime pubblicazioni *open source*: Morselli, D. (2017). How do Italian vocational teachers educate for a sense of initiative and entrepreneurship? Development and initial application of the SIE questionnaire. *Education+ Training*. Morselli, D. (2018). Teaching a sense of initiative and entrepreneurship with constructive alignment in tertiary non-business contexts. *Education + Training*, 60(2), 122-138.

PAOLINA MULÈ

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale, presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (DSPS) dell'Università degli Studi di Catania. È referente della qualità del DSPS. Ha insegnato nei Corsi SISIS, PAS, TFA e PeF e si interessa, da diversi anni, secondo una prospettiva teorica, di problemi epistemologici di pedagogia e didattica, applicati alle situazioni educative specifiche con particolare riferimento alla formazione del docente e del dirigente scolastico. Dirige diverse Collane di Pedagogia per i tipi di CUECM, Cooperativa RIV e Pensa MultiMedia. Ha pubblicato numerose monografie, articoli in riviste nazionali ed internazionali e curato molti testi anche in lingua straniera. Tra le pubblicazioni più recenti: (2017). P. Mulè (a cura di), *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambienti di apprendimento*. Lecce: Pensa MultiMedia. (2018). P. Mulè (a cura di). *Inclusion, citizenship and intercultural dialogue. Same International perspectives*. Lecce: Pensa MultiMedia. (2017). P. Mulè, *Professionalità docente e narrazione: un'analisi pedagogica nel tempo della crisi del discorso educativo*. in L. Pati, *La memoria familiare*, in «La Famiglia», Annuario, 51/261 (2017) Brescia: Editrice La Scuola - Studium, 157-172; (2018). P. Mulè, *L'articolazione del percorso di formazione iniziale e inserimento lavorativo dei nuovi insegnanti secondari*, in U. Margiotta (a cura di). *Teacher Education Agenda. linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*, Trento: Erickson, 39- 46; (2018). *Compiti di realtà e integrazione del percorso formativo dei nuovi insegnanti secondari*, in U. Margiotta (a cura di), *Teacher Education Agenda. linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*, Trento: Erickson, 139- 146; (2017). P. Mulè, *Dopo il Rapporto Unesco Delors: professionalità e competenze del docente nella scuola europea. (After the Unesco Delors Report: Professionalism and skills of the teacher in European school)*, in *Formazione e Insegnamento*, XV- 2- 2017, 73-84, Lecce:Pensa Multimedia; (2018).La centralità del soggetto, in «Nuova Secondaria», Anno XXXV, 10 giugno 2018, 101-106, Brescia: Studium.

ANTONELLA NUZZACI

Professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila, dove è Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e dove è stata membro del Presidio della Qualità di Ateneo. Si occupa di

problemi di sperimentalismo educativo nel campo dei processi di valutazione e auto-valutazione del sistema dell'istruzione superiore, delle competenze metodologiche, riflessive e digitali nei percorsi di formazione degli insegnanti, dei rapporti tra nuove forme alfabetiche (multiliteracies) e profili della popolazione scolastica nella direzione di un possibile rafforzamento di questi ultimi attraverso la fruizione dei beni culturali materiali e immateriali. Tra le recenti pubblicazioni: (2018). *Patrimoni locali, identità e linguaggi: educare "ai e con i" beni culturali e ambientali in aree ad elevata fragilità*. In S. Marantoni e A. Vaccarelli, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli. Calaprice & A. Nuzzaci, eds., *The Importance of Listening to Children and Adolescents. Making Participation Integral to Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

DIANA OLIVIERI

Psicologa, Criminologa, Dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione, già Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sperimentale, Titolare del Corso di Criminologia minorile presso l'Università Niccolò Cusano telematica Roma. Tra le pubblicazioni più recenti: (2018). *Aspetti evolutivi della devianza: introduzione alla formazione dei talenti quale possibile strategia di prevenzione della delinquenza giovanile*. In D. Olivieri (a cura di), *Devianza e Adolescenza*, Rubbettino; (2018). *Le basi neuroscientifiche della formazione dei talenti*. In U. Margiotta, *La formazione dei talenti*, Franco Angeli.

FRANCESCO PELUSO CASSESE

Professore Associato di Didattica e Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi "Niccolò Cusano", Roma dove è titolare delle cattedre di Didattica e Pedagogia Speciali, Metodi e Didattiche delle Attività Motorie e Psicobiologia presso il CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Psicologia. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con Melchiori F. M., *Pensare e agire con creatività: è possibile valutare le due manifestazioni? Thinking and acting creatively: are we able to assess these two manifestations?* *Formazione & Insegnamento*, XII,3, 89-102; (2013). *Ripensare i processi formativi in forme policentriche valorizzando la personalizzazione del percorso: una visione parallela apprendimento-allenamento fisico. Rethinking educational processes in multi-centred forms that enhance the value of the formative path: Parallelisms between learning and physical training*. *Formazione & Insegnamento*, XI,4 143-149.

CLAUDIO PIGNALBERI

Assegnista di Ricerca M-PED/01 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE, ove ha conseguito anche il Dottorato di Ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale Applicata". Tra le pubblicazioni: *Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro* (in Alessandrini 2017, Franco-Angeli, Milano) e *Costruire "bene comune" nella didattica universitaria. Il ruolo degli apprendimenti per la costruzione di una "visione condivisa" in rete* (in Metis, 2017).

ANNEMARIE PROFANTER

Professoressa di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e come docente ha accettato gli inviti di diverse università in Pakistan, Oman e Arabia Saudita. La sua didattica all'interno del corso di laurea in Scienze della formazione si concentra sulla pedagogia interculturale. La sua ricerca si concentra sulla diversità culturale e sullo sviluppo di conoscenze interculturali tra aspiranti insegnanti. Tra le ultime pubblicazioni: (2017). *The Intercultural Italian Experience: Reflections on Teacher Training Models*. In A. Profanter & M. L. Sevillano Garcia (Eds.), *Theory and Best Practice Models in Educational Institutions in Spain and Italy* (pp. 7-20). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. (2017). *University is a private matter: Higher Education in Saudi Arabia*. In D. Cantini (Ed.), *Rethinking Private Higher Education. Ethnographic Perspectives* (pp. 158-192). Leiden: Brill.

ENEA PIERLUIGI RICHINI

Responsabile Studi e Formazione di Quadrifor – Istituto bilaterale per la formazione del management del terziario e Docente a contratto in “Organizzazione aziendale e formazione continua” presso il Corso di laurea magistrale interclasse in Scienze Pedagogiche, dell’Educazione degli adulti e Formazione continua dell’Università degli Studi Roma Tre. Autore di numerose pubblicazioni sui temi della formazione continua. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) con Savini R., *Il middle management del terziario di fronte alle nuove sfide organizzative. Nuove competenze e modelli*, Milano, Guerini Next; (2017) *Professioni per una Strategia di sviluppo sostenibile in Italia. Ricadute su quantità e qualità dell’occupazione*, Report di ricerca Forum MyBes, presentato al CNEL il 10 Ottobre 2017.

GIOVANNI SEGHI

Psicologo dello Sviluppo e psicoterapeuta IEDTA (International Experiential Dynamic Therapy Association), socio SPAI (Società Psicoterapia Analitica Integrata). Tra le ultime pubblicazioni: (2014). Con Lodi, Barbieri, Buiani, *Corporeità e difficoltà di apprendimento*, La Scuola, Brescia. (2014). Suggestimenti per ottimizzare la qualità dell’interrogazione. In Bonazza V. (A cura di). *Strumenti di valutazione. Percorsi docimologici per l’insegnante*. Ariccia (RM): Aracne.

VALENTINA SHARLANOVA

Department of Education and Social Sciences, Trakia University – Stara Zagora, Bulgaria, expertise in teaching and learning. Research Interests: Strengths-Based Career Development for School Guidance and Counseling Programs. Article: (2016). Competence Framework of the Career Development Training Model. DOI: 10,15,547 mila / PF.2015.050. (2015). Training of teachers of gifted and talented students. DOI: 10,15,547 mila / tjs.2015.s.01.081.

ULRIKE STADLER-ALTMANN

Professoressa di didattica e pedagogia presso la facoltà di scienze de formazione alla Libera Università di Bolzano, sede a Bressanone. La sua ricerca include argomenti di sviluppo scolastico, insegnamento e concetto di sé, la formazione degli insegnanti e gender studies. Il suo lavoro si estende dalla scuola materna alla scuola primaria con l’accento su insegnamento e apprendimento, così come su ambiente e spazio di apprendimento. Stadler-Altmann, U. (2018). EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung, in: Peschel, M.; Kelkel, M. (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-245. Stadler-Altmann, U., Hilger, P. (2017). Transferring Pedagogical Spaces – Schoolyards as learning environments in the perspective of students and teachers, In Benade, L.; Jackson, M. (ed.). *Transforming education: Design, technology, government*, Wiesbaden: Springer VS, pp. 227-244.

DOMENICO TAFURI

Laurea in Medicina e Chirurgia. Abilitazione all’esercizio della professione di Medico-Chirurgo. Specializzazione in Medicina dello Sport. Dottorato di Ricerca in Morfologia Umana e Sperimentale (Macroscopica, Microscopica e Ultrastrutturale). Attualmente è in servizio presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell’Università degli Studi di Napoli “Parthenope” in qualità di Professore di I Fascia, settore disciplinare MEDF/02 (settore concorsuale 11/D2). Dall’Anno accademico 2012-2013 è Presidente di Corso del Corso di Laurea in Scienze Motorie presso l’Università degli Studi di Napoli Parthenope. Delegato del Magnifico Rettore dell’Università degli Studi di Napoli “Parthenope” per la Disabilità.

ELISA TONA

Titolare del corso di Storia sociale dell’educazione presso l’Università Niccolò Cusano-Roma. Docente in diversi master di area pedagogico-educativa presso la facoltà di Scienze dell’Educazione e della Formazione dell’Università Niccolò Cusano Roma. Lauree in Scienze Filosofiche e in Scienze della formazione. Nel 2010/2011, vincitrice del Progetto di ricerca International Program in Applied Ethics presso l’Università Cattolica di Lovanio, Belgio,

promosso dall'Università degli Studi di Macerata e la Radboud University of Nijmegen, Paesi Bassi. Tra le ultime pubblicazioni: (2017) Libertà sostanziale e capacità: il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach, *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico XV (2). (2014) The Logos of Live. Autopoiesis, Ontopoiesis e Meta-Ontopoiesis, *Analecta Husserliana*, CVX, Springer.

MANUELA ZAPPELLA

Dottorato di ricerca in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" presso l'Università degli Studi di Bergamo. Attualmente si occupa di tematiche legate alla qualità della vita delle persone con fragilità. Tra le pubblicazioni più recenti si ricorda: Zappella, E. (2017). Verso il Disability Management integrato all'interno delle organizzazioni lavorative: analisi di alcune ricerche empiriche. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 355-368 e Zappella, E. (2017). Ostacoli e facilitatori verso un invecchiamento attivo della popolazione: una rassegna della letteratura internazionale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), 293-316.

LUCA ZOFFOLI

Dottore magistrale in Scienze dello Sport, dottore di ricerca in metodi molecolari e morfo-funzionali applicati all'esercizio fisico e docente abilitato di Educazione Fisica negli Istituti di Istruzione Secondaria di Secondo Grado e il suo principale ambito di ricerca riguarda la biomeccanica del movimento.

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 risultati utili 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.