
LA FORMAZIONE DEI TALENTI

Prospettive di ricerca

TALENTS EDUCATION

Research perspectives

a cura di / editor
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

C. Amoroso, S. Besio, N. Bianquin, L. Bonfiglio, M. Brazzolotto, I. Brunetti, M. R. Bucciarelli, M. Cestaro, F. Coin, C. D'aleccio, P. Damiani, T. De Giuseppe, F. De Vitis, K. Del Vento, V. Falco, F. Galli, A. Gramigna, V. Guerrini, D. Gulisano, M. Lucenti, G. Marchiori, A. M. Mariani, V. M. Marcone, M. Marsano, R. Minello, V. Pagani, N. Pastena, F. Peluso Cassese, L. Piceci, G. Prisco, G. Ruzzante, F. Sacchi, G. Savarese, R. Sgambelluri, A. Signorile, C. Simeoni, F. Sisti, B. Todini, M. Tombolato, G. Torregiani, A. Travaglini, M. Traversetti, E. Tona, M. Valentini, Y. Vargiu, M. Zanetti, M. Zappella

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

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

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

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Baldacci (Università di Urbino), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), R. Caldin (Università di Bologna), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), A. Mariani (Università di Firenze), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), M. Michelini (Università di Udine), A. Nuzzaci (Università dell'Aquila), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), M. Tempesta (Università del Salento), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

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

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, 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 SUPPLEMENTO: 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)

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



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



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

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

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

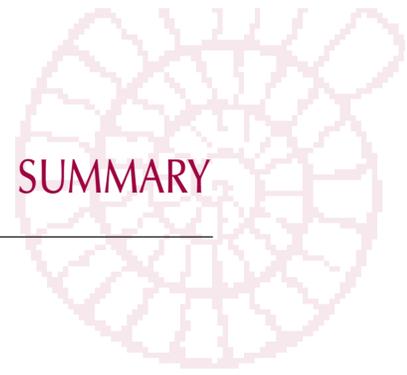
La valutazione dei referee

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

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

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

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



- 7 **Editoriale / Editorial**
 by **Umberto Margiotta**
 Editoriale La formazione dei talenti: prospettive di ricerca / *Talents education: research perspectives*

SAGGI / ESSAY

- 15 **M. Rita Bucciarelli, Valeria Falco, Giulia Savarese**
 Risorse linguistiche per la generazione automatica della lingua dei segni naturali / *Linguistic Resources for Automatic Natural Sign Language Generation*
- 25 **Chiara D'Alessio**
 Comprendere ed incoraggiare la giftedness. Aspetti teorici ed applicativi / *Understand and encourage giftedness. Theoretical and applicative aspects*
- 41 **Anita Gramigna**
 Le volute del fumo. Educazione e spiritualità Wayuu / *Smoke swirls. Wayuu education and spirituality*
- 55 **Rosa Sgambelluri**
 L'apprendimento trasformativo nei disabili / *Transformative learning for the disabled*

RICERCA EDUCATIVA IN AMBITO FORMALE / EDUCATIONAL RESEARCH IN FORMAL FIELD

- 67 **Paola Damiani**
 A "Beautiful Mind": genio o BES? Una sfida per il miglioramento della didattica / *A "Beautiful Mind": genius or SEN? A challenge for the improvement of teaching*
- 75 **Francesca Coin**
 Dalle diversità ai talenti: la prospettiva di bambini della scuola primaria / *From diversity to talents: the perspective of primary school children*
- 87 **Francesca De Vitis**
 Il terzo educativo e qualità degli apprendimenti. Investire sul talento / *The third educational and quality of learning. Investing on talent.*
- 95 **Katia Del Vento**
 La lettera incarnata / *Embodied letter*
- 101 **Valentina Guerrini**
 Progettare la formazione scolastica in ottica di genere per garantire a tutti e a tutte il successo formativo / *Planning school training to guarantee educational success for all from a gender perspective*

- 111 Giuseppe Marchiori**
Sintesi, archivio, tracce, pensare, partecipare, pareggiare, riconoscere. Significati, nel tempo ed eterni, per la didattica. Esperimento / *Synthesis, archive, traces, thinking, participation, equating, recognition. Significations, in time and eternal, for didactics. Experiment*
- 119 Martina Marsano**
Un modello ludiforme di supporto alla didattica per l'accompagnamento allo studio universitario / *A ludiform model of didactic support for the university study's accompaniment*
- 127 Valentina Pagani**
Il self-assessment come strumento utile allo sviluppo del talento / *Self-assessment as a useful tool for talent's development*
- 135 Luisa Bonfiglio, Luigi Picci, Francesco Peluso Cassese**
La leadership scolastica nell'aspetto trasformatore con una visione olistica ed etica rispetto ad un approccio di tipo mindfulness / *Educational leadership in the transformational aspect with a holistic and ethical vision compared to a mindfulness approach*
- 149 Giorgia Ruzzante**
Educazione al talento / *Education to Talent*
- 157 Fabio Sacchi, Nicole Bianquin, Serenella Besio**
Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe: un disegno di ricerca esplorativo-sequenziale / *Considering strategically the issue of disability in the classroom: an exploratory-sequential research design*
- 165 Alessandra Signorile**
Riabilitazione del saper pensare. Logica e modelli razionali di scelta e azione, come strumento formativo nei contesti di apprendimento / *Rehabilitation thinking. Logic and rational choice model as a educating medium in contexts of learning*
- 175 Alessia Travaglini**
Stories of special young: a rereading from a community perspective / *Storie di giovani esemplari: una rilettura secondo una prospettiva comunitaria*
- 183 Manuela Valentini, Fiammetta Galli**
Attività motoria e successo scolastico. Importanza del movimento dalla Scuola dell'Infanzia alla Primaria / *Motor activity and academic achievement. The importance of movement from kindergarten to primary school*
- 193 Margot Zanetti**
Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti / *Prejudice and labelling: the role of the teacher in the development of deviant behaviours*

RICERCA EDUCATIVA IN AMBITO NON FORMALE / EDUCATIONAL RESEARCH IN NON-FORMAL FIELD

- 207 Monica Tombolato**
La dialettica generale/specifica alla luce del costrutto didattico di ostacolo epistemologico / *The general/specific dialectic in light of the educational construct of epistemological obstacle*

- 215 **Martina Brazzolotto**
La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione / *In-service teacher training on giftedness*
- 227 **Immacolata Brunetti**
Gli incidenti critici e i dilemmi etici / *Critical incidents and ethical dilemmas*
- 233 **Tonia De Giuseppe**
La media education nell'economia della formazione continua / *Media education training and ecological-inclusive mission*
- 249 **Daniela Gulisano**
Talento e sviluppo professionale. Un'indagine empirica tra riflessione e pratica pedagogica / *Talent and professional development. An empirical research between reflection and pedagogical practice*
- 259 **Valerio Massimo Marcone**
Formazione duale e talento: il ruolo "agentivo" del tutor / *Dual education and talent: the "agency" role of the tutor*
- 265 **Giada Prisco**
Strategie formative per l'inclusione delle "seconde generazioni": un'esperienza spagnola / *Training strategies for the inclusion of "second generation": a Spanish experience*
- 273 **Yuri Vargiu**
Il gioco individuale in RSA: tre esempi del potenziale riabilitativo delle attività ludiche / *The Individual Game in RCFE (Residential Care Facilities for the Elderly): three examples of the rehabilitative potential of ludic activities*

RICERCA EDUCATIVA IN AMBITO INFORMALE / EDUCATIONAL RESEARCH IN INFORMAL FIELD

- 283 **Marianna Traversetti**
Il potenziale degli allievi con DSA e lo studio a casa. Alcuni dati di ricerca / *The potential of students with learning difficulties and studying at home. Research data*
- 297 **Margherita Cestaro**
Genitori "di seconda generazione": "linee guida" per la formazione di una mediazione genitoriale interculturale nella città / *"Second generation" parents: "guidelines" for the training of intercultural parental mediation in the city*
- 305 **Maria Lucenti**
Il recupero delle icone femminili preislamiche in Tunisia. Strategie identitarie tra passato e presente / *The recovery of pre-Islamic female icons in Tunisia. Identity strategies between past and present*
- 317 **Anna Maria Mariani, Giulia Torregiani, Claudia Amoroso**
Il bullismo, valutazioni neuropsicologiche per la tutela giuridica della vittima / *Bullying, neuropsychological evaluations for legal protection*
- 333 **Nicolina Pastena**
Il riconoscimento della superdotazione tra vecchie prospettive e nuovi orizzonti / *The recognition of the superdotation between old perspectives and new horizons*

- 341 Federica Sisti**
Educatori ed insegnanti di sostegno nella scuola di oggi. Incontro tra professionalità, ruoli e funzioni. Percorsi di ricerca-azione / *Educators and support teachers in today's school. Meeting between professionalism, roles and functions. Research-action paths*
- 351 Barbara Todini, Carla Simeoni**
To support on site the responsible for the safety checks of the lifting machinery / *Supportare nei cantieri le figure preposte ai controlli per la sicurezza dei macchinari di sollevamento*
- 359 Elisa Tona**
Paulo Freire precursore della pedagogia critica / *Paulo Freire precursor of Critical Pedagogy*
- 367 Giulia Torregiani, Anna Maria Mariani, Claudia Amoroso**
Il contributo delle neuroscienze cognitive e del diritto in una prospettiva interdisciplinare sul fenomeno del bullismo / *The contribution of cognitive neuroscience and law in an interdisciplinary perspective on bullying*
- 381 Manuela Zappella**
Valutare la qualità della vita nei soggetti con demenza: una rassegna delle principali scale di misurazione / *Evaluating the quality of life for people with dementia: a review of the main measurement scales*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



EDITORIALE / EDITORIAL

La formazione dei talenti: prospettive di ricerca

Talents education: research perspectives

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 cono-

- 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?

scenza 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 musica 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).

- 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.

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, 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 curricolo 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, ti-

pica 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 deli-

neata 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.

Su queste aree di riflessione – articolate in sessioni tematiche – la Siref Summer school 2017 ha ospitato il confronto tra studiosi di diverse discipline. All'interno delle sessioni tematiche sono stati attivati tre laboratori d'area per il confronto tra i progetti e l'attività di ricerca di ricercatori e dottorandi:

- Ricerca educativa in ambito formale.
- Ricerca educativa in ambito non-formale.
- Ricerca educativa in ambito informale.

Tali laboratori tematici, sui quali si sono misurati i giovani ricercatori, partivano da alcune sollecitazioni di base:

In che modo coniugare insieme, nella formazione dei nostri giovani, i fondamentali dei saperi con modelli e sistemi di padronanza della vita e dell'esperienza che risultino trasversali e generativi? Come assicurare agli sviluppi del potenziale cognitivo ed emotivo di ciascuno non solo il successo formativo ma anche il riconoscimento dovuto da parte delle istituzioni e dei sistemi di accreditamento professionale e sociale? Come coniugare dimensione generalista della formazione e specialismo delle padronanze di area o di indirizzo, rispetto alle varie forme di conoscenza, di lavoro e di vita? Che significherà, dunque, costruire un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti?

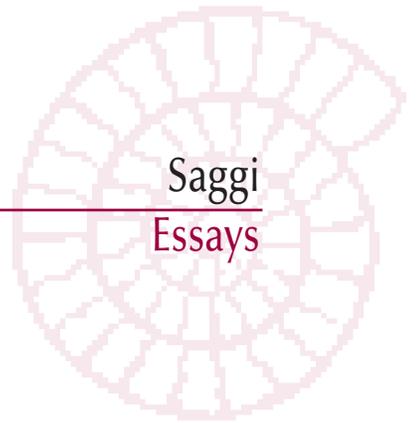
L'ipotesi cruciale del confronto è che, fra conoscenza ed esperienza, così come fra apprendimento e sviluppo, non c'è distinzione di natura, ma solo di forma e di grado. Come matura lo sviluppo dei talenti in ciascuno di noi, così si realizza il procedere dei saperi e delle forme di vita, che, per svilupparsi, devono dar forma a sé stessi. Ne consegue la richiesta di rilanciare una stagione di riforme nel lavoro, nella formazione e nella società che dia corpo ad un nuovo possibile Rinascimento per il nostro Paese.

In base alle stesse sollecitazioni i giovani ricercatori, ai quali è dedicato questo numero di *Formazione & Insegnamento*, hanno predisposto un contributo personalizzato.

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].

Saggi
Essays



Risorse linguistiche per la generazione automatica della lingua dei segni naturali

Linguistic Resources for Automatic Natural Sign Language Generation

Ritamaria Bucciarelli

Università degli Studi di Siena • ritamaria.bucciarelli@unisi.it

Valentina Falco

Ordine forense di Salerno • valentinafalco@pec.ordineforense.salerno.it

Giulia Savarese

Università degli Studi di Salerno • gsavarese@unisa.it

ABSTRACT

The paper focuses on “Technology Training”: blended teaching, sup-brought by technological tools. Punto strength of the reviews on the subject are the descriptions of the projects and research products, which highlight the cognitive and language teaching technology tools potential used the Center of Didactics of Languages of the “Ca’Foscari” University of Venice. The starting point are the glottotechnologies of a corpus, intended as a tool for analysis, translation and text formulation of the language, both for the use of the common language for a certain type of Fachsprache. The description of the various methods for acquiring or extending skills for the drafting of specialist texts and for developing large linguistic resources such as NLG software is provided. Attention will then be given to “neutral” language applications and resources (dictionaries, morphology, sentence structure and transformation grammars), which can be used both to analyze and automatically generate INLG 2017, texts as Acro-Word (2014), that is a multifunctional software, that substitute the paper sheet and that is supported by man produces different types of text in paraphrases and free.

Il paper si sofferma sulla tematica della “Technology Training”: blended teaching supportati da Technological tools¹. Punto di forza delle disamine saranno le descrizioni dei progetti e prodotti di ricerca, che evidenziano le potenzialità cognitive e glottodidattiche degli strumenti tecnologici utilizzati dal Centro di Didattica delle Lingue dell’Università “Ca’ Foscari” di Venezia. Il punto di partenza sono le glottotecnologie di un corpus, intese come strumento di analisi, di traduzione e di formulazione testo della lingua, sia per l’uso della lingua comune che per un determinato tipo di Fachsprache. Si giunge alla descrizione delle diverse modalità per acquisire o ampliare le competenze per la stesura di testi specialisti e a sviluppare risorse linguistiche di grande copertura quali software NLG reali. Si pone, poi, attenzione alle applicazioni e alle risorse linguistiche “neutrali” (dizionari, morfologia, struttura delle frasi e grammatiche di trasformazione), che possono essere utilizzate sia per analizzare e generare automaticamente i testi INLG 2017, quale l’Acro-Word (2014), un software plurifunzionale, che sostituisce il foglio cartaceo e che, supportato dall’uomo, produce diverse tipologie testuali in parafrasi e a testo libero.

KEYWORDS

Computational Linguistics; Computer Technology; Knowledge of Online Grammars; Glottotechnologies; Blended Teaching.

Linguistica Computazionale; Informatica; Conoscenza delle Grammatiche Online; Glottotecnologie; Blended Teaching.

1 Attività di ricerca – Università di Venezia “Ca’ Foscari”, insegnamento “Corsi ufficiale Italiano scritto[FTO302]” – <https://moodle.unive.it/course/info.php?id=132>, un progetto d’ateneo dir. Prof. Paolo Balboni (2003-2017), in collaborazione con altri Centri di ricerca e, in particolare, con il Laboratoire d’Automatique et Linguistique (C. N. R. S. – Università Paris 7), in cui sono stati messi a punto nuovi metodi per l’indagine linguistica e per una moderna glottodidattica ispirata da M. Silberstein.

1. Introduzione

Nella galassia del linguaggio, la comunicazione sintetica, fatta di frasi fisse o parafrasi di frasi fisse (testi precostituiti), sta diventando sempre più comune. Questo tipo di comunicazione richiede risorse linguistiche in grado di garantire comunicazioni specialistiche, cioè modelli precisi ottemperanti le tipologie, ma soprattutto redatti con terminologie appartenenti a determinati ambiti professionali, che riproducano una semantica breve, ma soprattutto che rispecchino la grammatica formale e l'ordine frastico Bucciarelli (2015). Nel corso di un ultradecennale lavoro di sperimentazione condotto presso Atenei italiani, il modello di riferimento pilota e oggetto dei miei studi è stato quello appreso presso il *Dipartimento di Scienze della Comunicazione* dell'Università di Salerno, in collaborazione con altri Centri di ricerca e, in particolare, con il *Laboratoire d'Automatique et Linguistique* (C. N. R. S. – Università Paris 7). Così sono stati messi a punto nuovi metodi per l'indagine linguistica, basati essenzialmente sulla costruzione di lessici sintattici che, giovandosi delle opportunità offerte dall'elaborazione informatica dei dati, mirano a una descrizione, la più esaustiva e formalizzata possibile, di una data lingua. Le ricerche fanno parte del progetto *ALTI* ricerca nazionale (PRIN) 2005–2008². La sede di ricerca dell'Università di Salerno fa ricerca sugli diversi aspetti lessicali e sintattici delle sequenze cosiddette polirematiche presenti in italiano – inglese e la metodologia è quella lessico-grammaticale, che fu originariamente introdotta nella comunità scientifica europea da Maurice Gross all'Università Parigi 7 dopo il 1960. Lo scopo principale del lessico-grammaticale è di descrivere dettagliatamente tutti i meccanismi combinatori indissolubilmente legati alle concrete entrate lessicali. Uno dei risultati più importanti della descrizione lessico-grammaticale è la costruzione di *software* e *lingware* orientati all'analisi testuale automatica. La ricerca si basa sul reperimento e sull'analisi di forme linguistiche, sia semplici sia composte (polirematiche), all'interno di ampi corpus testuali, le stesse inserite, poi, in base dati ed in conformità con gli standard europei *RELEX*. I data base elettronici sono stati poi integrati ed utilizzati in software d'analisi testuale automatica ed utilizzati per il *tagging* morfo-sintattico di testi in formato elettronico (De Bueris & Elia 2008, pp.11-12), sostengono:

In questa fase sono state costruite grammatiche locali sotto forma di grafi e trasduttori a stati finiti. Una grammatica locale è una grammatica elettronica costruita per descrivere solo una specifica caratteristica di un data lingua. Nel nostro caso, le grammatiche locali sono applicate ai testi per recuperare informazioni lessicali, morfologiche e sintattiche. Scopo di questo progetto di ricerca è quindi dimostrare come, partendo dall'analisi delle parole, è possibile realizzare l'analisi automatica di combinazioni di parole, ovvero l'analisi automatica di interi sintagmi e frasi complete. La nostra unità di Ricerca ha realizzato un lessico elettronico terminologico polirematico nel dominio dell'economia che consta di circa 30.000 entrate in forma flessa, equivalenti a circa 15.000 forme canoniche. Di qui l'esperienza per il trattamento automatico, quindi analisi delle frasi fisse effettuata con Nooj e lo studio dei nuovi software.

- 2 Un programma per l'elaborazione del linguaggio naturale sviluppato da Max Silberztein (a partire dal 2007), che permette la costruzione dizionari e di grammatiche elettroniche e la loro applicazione a corpora di grandi dimensioni (cfr. per approfondimenti www.nooj4nlp.net).

3. Acro-Word: Text Constructor

Nel 2014 nasce l'*Acro-Word* (Bucciarelli, 2015)⁴, una nuova risorsa linguistica per la riproduzione e la gestione automatica dei linguaggi NLG, ma soprattutto per i linguaggi della *new-economy*. Il software ha come scopo di supportare la produzione dei testi o di parti testuali. Il text constructor è capace di generare di produrre testi dei linguaggi NLG e on più solo in parafrasi (invarianza morfemica e sinonimia), ma test composti da osmosi di frasi libere e frasi fisse. Per la prima volta è previsto l'intervento di un linguista digitale, che sulla base delle sue conoscenze, formula, riformula traduce e trasforma un testo digitale, cioè un software per l'analisi testuale automatica e di un costruttore testi per la comunicazione dei linguaggi NLG. Prima di giungere alla costruzione di un testo digitale, è opportuno esaminare il corpus in omnia parte, perché ogni parte ha una funzione autonoma, ma interagente sul modello lessico-grammatica, che, grazie alla linguistica computazionale, valida il metodo empirico delle sue ricerche e crea software per l'analisi testuale automatica, che si servono di *software* applicativi come dizionari elettronici e pertanto composto da momenti interagenti.

3.1. Fase A: "Manufacturer and generator acronyms"

Nella fase A si focalizza l'unità polirematica, perché si intuisce che per avere una risorsa linguistica di parti testuali fisse è necessario partire dalla produzione di tassonomie di frasi fisse, che, come le definisce De Mauro (1999, p.11), esse:

sono un gruppo di parole che ha un significato unitario e non deducibile dalle parole che lo compongono, ma dalla semantica unitaria della unità.

La ricerca parte dall'esperienza acquisita dalla partecipazione al progetto PRIN dell'Università degli Studi di Salerno, presso il "Polo DSN", per la produzione del dizionario elettronico delle unità polirematiche *DELACF* dell'italiano e sugli approfondimenti degli studi sul metodo di formalizzazione del linguaggio naturale, del lessico-grammatica elaborato da Maurice Gross. Infatti, dall'approfondimento sugli studi di frasi idiomatiche, polirematiche e gruppi morfemici misti, si intuisce, così, che un linguaggio fisso deve essere costruiti per ambiti specialistici composte da strutture fisse quali linguaggi specialistici. Le lingue *LSP* non sono usate per usi specialistici e, pertanto, non lingue autonome, divise dal linguaggio ordinario, ma incluse e osmoticamente condivise in "accezioni specifiche" (De Mauro, 1999, pp. 410-411). A tale proposito, Longobardi, (2011, p. 129) definisce:

il ruolo dell'avverbio composto nella descrizione dei linguaggi specialistici e chiarisce sul punto che i ricercatori e linguisti associano le proprietà semantiche e sintattiche alla elaborazione automatica dei testi, ma non si occupano abbastanza per il recupero e la selezione della informazione.

4 *Acro-Word* 2014 © R. Bucciarelli; P. Villari, F.; Terrone, M. Terrone; F. Santoro; R. Marco-ne. All. Rights reserved. N50061363717.

Infatti, nella costruzione delle schede terminologiche investono di rado sul funzionamento sintattico-semantic. È proprio questa asserzioni a farci giungere all'idea che, associando le proprietà sintattiche alla elaborazione automatica dei testi per il recupero dati, allo studio del funzionamento sintattico semantico, si può ottenere un recupero totale delle informazioni. La ricerca si orienta in questa prima fase sul reperimento e sull'analisi di forme linguistiche, composte (polirematiche) che all'interno di ampi corpus testuali. Si passa alla progettazione del prodotto *A.W.* e inizia la fase di compilazione delle unità semantiche; vengono ridotte in acronimi e inserite, poi, in base dati; successivamente, si completa così l'indicizzazione e la *tokenizzazione*, per poi eseguire il *matching* delle unità semantiche contenute nelle tassonomie e le entrate catalogate. Il *matching* dà il dizionario elettronico delle unità semantiche, in quanto unità di significazione di un acronimo. Le entrate sono elencate in ordine alfabetico e contengono informazioni di tipo morfo-grammaticale e sono suddivise in base alla loro caratteristica di unità di significato autonome. È proprio nell'analisi di queste forme il riferimento al modello teorico e metodologico lessico-grammaticale, individuato da Maurice Gross (1988, 1989, 1990) ed applicato alla lingua italiana da D'Agostino e Elia (1998), delle polirematiche, che si addivene ad un recupero automatico delle informazioni di carattere semantico e si ottiene un dizionario elettronico che, all'interno del software di analisi testuale, svolge, il ruolo di motore linguistico con cui effettuare tutte le operazioni di *matching*. Pertanto, si costruisce il *software A. W* che in ogni parte del prodotto singolarmente ha le sue funzioni, che sono:

- A - di consultazioni ed analisi morfo-sintattico del dizionario elettronico. In questa fase è un analizzatore testuale automatico lessico-grammatica di tipo morfosintattico che usa motori linguistici, servendosi di base dati lessicali incorporati all'interno di una *shell* pacchettizzata e composta da *software* modulari sul modello *NOOJ*;
- B - di lettura automatica di un testo, completa di indicizzazione e *tokenizzazione*, per eseguire il *matching* tra le parole contenute dal testo e le entrate catalogate e classificate nei dizionari elettronici. Il risultato del *matching* è la creazione di dizionari elettronici del testo analizzato; in questi dizionari, le entrate sono elencate in ordine alfabetico, corredate da informazioni di tipo morfo-grammaticale e suddivise in base alla loro caratteristica di unità di significato autonomo;
- C - in una seconda fase dell'analisi, di lettura all'interno del testo, effettuando specifiche ricerche visualizzabili sotto forma di concordanze, nonché di effettuare la localizzazione di *pattern* sintattici, la disambiguazione ed il *parsing* del testo;
- D - in una terza ed ultima fase, di importare specifici file realizzati in forma di tabella con *Microsoft Office Access*®;
- E - infine, di inserimento di immagini, filmati documenti, che sono utilizzabili e visionabili all'occorrenza (vedi Fig. 2).

550	\$(un)>	voto all'unanimità	voto all'unanimità	voto all'unanimità
551	\$(p)>	voto ponderato	voto ponderato	voto ponderato
552	\$(to)>	world trade organization	world trade organization	world trade organization
553	\$(e)>	youth for europe	youth for europe	youth for europe
554	\$(li)>	zona di libero scambio	zona di libero scambio	zona di libero scambio
555	\$(r)>	zona rifugio	zona rifugio	zona rifugio
556	\$(pnta)>	Chi non dà valore al centesimo, non meriti	Wer den Pfennig nicht ehrt, ist den Taler	Who don't take in care cent
557	\$(li)>	Lingua italiana dei segni	italienische Gebärdensprache	Italian sign language
558	\$(FB)>	Dattilologia Fonetica Bimanuale	Bimanuelle Fingerschreib Phonetik	Bimanual finger spelling PH
559	\$(AI)>	Telegiornale con sottotitolazione	Nachrichten mit Untertiteln	News with subtitles
560	\$(FSB)>	Corpus LFSB Le puzzle		
561	\$(
567	\$(ANIMAV)>	Le basta solo un po' d'aria nuova. Se mi g		
568	\$(AMICD)>	È facile allontanarsi sai. Se come te anch		
569	\$(DGS)>	Progetto di Hamburg	Entwurf Amburg	Project Hamburg
571	\$(AMUSCO)>	La vita in rosa		
573	\$(SENTD)>	Sordo, mi chiamano Sordo?		

Fig. 2. Software A. W – Descrizione della codifica e riproduzioni di Frasi fisse

3.2. Fase 2: “Man builder text”

Il costruttore del testo, come dicono D’Agostino e Elia (1998), è un professionista della scrittura che redige un testo digitale in L_1 , in linguaggio naturale in codice della ricevenza del messaggio e quindi trasmette in L_2 , opera sui tecnicismi della lingua da trasmettere, partendo dall’operatore verbale di L_2 producendo analisi delle manipolazioni trasformazionali e sostituzionali. Si ricordi, a tal proposito, la visione filosofica kantiana, cioè che la visione di un’immagine cognitiva di ogni uomo si sviluppa traducendosi in pensiero secondo il suo modo di interagire con i contenuti e le reali capacità comunicative. In questa fase 2, la ricerca passa dalla focalizzazione unità polirematica alla frase semplice. Il modello di riferimento in cui si identifica il costruttore testo di *Acro-Word* è nel metodo di formalizzazione del linguaggio naturale, il lessico-grammatica elaborato da Maurice Gross, che si basa principalmente sulle conclusioni strutturaliste, trasformazionali e distribuzionali di Harris. Da quest’ultimo, Gross (1995) riprende soprattutto i concetti di trasformazione linguistica e di frase nucleare (che diviene frase semplice nel lessico-grammatica), riportandoli all’interno del quadro di una grammatica formale delle lingue naturali secondo cui il lessico è solo l’insieme di valori terminali da associare a sequenze ordinate in base a regole e principi combinatori autonomi. Il modello teorico di riferimento è rappresentato dalla grammatica di D’Agostino e Elia (1998) ispirato “a operatori e argomenti” di Z. S. Harris (1970). L’operatore digitale, sulla base delle sue conoscenze, guida la stesura del testo da redigere e cioè sceglie di descrive i foni, filtrando i toni; di costruire degli assi sintagmatici; di produrre frasi libere; di riproporre le frasi fisse, secondo la tipologia testuale del testo in produzione; di applicare la descrizione della morfologia e sintassi della lingua d’uso (Elia et al., 1985).

Volendo procedere a una classificazione tassonomica delle frasi possibili nell’italiano scritto al fine di ottenere una traduzione corretta o un testo specialistico, è opportuno chiarire l’importanza degli elementi costruttivi, mediante il metodo di ricerca e di sperimentazione del *L. G. L. I.* (Elia et al., 1985).

Sulla base di queste premesse necessita:

- selezionare le frasi sintetiche ed i livelli di frequenza;
- valutare e comparare le manipolazioni di trasformazione e di sostituzione;
- conoscere le teorie degli assi in L_2 (Arcuri & D’Agostino, 1982).

A tale proposito, Bucciarelli (2016, p. 9) afferma:

All’aridità e staticità dei segni intendesi sostituire la mobilità dell’intelligenza umana, che, alimentata dallo spirito, vivacizza l’apprendi-

mento, rendendolo esaustivo ed esplicitivo dei segni, talora forieri di dubbi, perché non sempre comprensibili: laddove non arriva la macchina, interviene l'uomo con la sua sensibilità ed il suo pensiero. L'esponente ritiene che i segni diano verità universali ed ineccepibili, ma solo la mano e la mente umana sappiano trovare la strada idonea alla comprensione, all'elaborazione e alla interiorizzazione dello scibile. Con la giusta miscela di scienza informatica e umana sapienza, con un'adeguata manipolazione e contaminazione della evoluzione e della tecnica con le capacità della persona, si riesce a suscitare la reattività dell'altro, a cristallizzare la conoscenza in un'unica ed amena sintesi; soprattutto si può pervenire a risultati forse meno moderni ma senz'altro più sicuri per tutti. L'esponente, pioniera di una nuova strategia lessicale, di una sperimentazione mista di scienza e di umano sentire, si propone di perseguire obiettivi non ancora raggiunti e di elevare il potere di conoscenza anche ai meno dotati. Auspica che il suo progetto proceda senza personalismi, bensì venga accolto da una vasta platea con unanime consenso. È dell'idea che, solo con la partecipazione e con la condivisione su larga scala, il suo impegno ed il suo operato possano avere un riscontro positivo, scuotere l'interesse di molti, soprattutto arrecare beneficio anche a coloro, che ancora ignorano le conoscenze basilari dei segni.

La macchina diventa un supporto un *container* nelle menti specialistiche che usano le loro potenzialità, per migliorare la comunicazione. Il costruttore testo applica le sue competenze e migliora i livelli qualitativi del testo da redigere. Egli compone un testo secondo le tecniche delle grammatiche e cioè:

(...) grammatiche locali sono applicate ai testi per recuperare informazioni lessicali, morfologiche e sintattiche. realizzare l'analisi automatica di combinazioni di parole, ovvero l'analisi automatica di interi sintagmi e frasi complete. Non solo lessici elettronici, ma costruttori testi elettronici guidati dall'uomo, Il linguista non si accontenta e cerca sempre più di realizzare, in modalità generazione, per produrre automaticamente parafrasi di frasi. La ricerca da me condotta parte dall'utilizzo delle frasi fisse, o ancor più dalla validità delle polirematiche per costruire un testo in parafrasi di frasi e li trasmette in tempo reale⁵.

4. Work Tools

Ultimo prodotto Work-Tools (2016)⁶ (attualmente in fase di sperimentazione) o *Linguistic Resources for Automatic Natural Language*. Esso è una proposta per una didattica inclusiva. L'utente si serve dei modelli interattivi a dominanza lineare, sui modelli ITS (*Intelligent Tutoring Sistem*), in cui l'uomo diventa costruttore

5 Cfr. per approfondimenti <http://www.nooj-association.org/media/k2/attachments/events/LiRANLG.htm>

6 *Work-Tools* © 2016 R. Bucciarelli; P. Villari; F. Terrone; M. Terrone; F. Santoro; R. Marcone. All. Rights reserved

delle proprie conoscenze. È stato concepito sul modello *Acro-Word*, ma contiene all'interno del *DB* anche oggetti in cui è possibile inserire video, filmati sequenze di frasi utili per la trascrizione e per la riconversione per translitterazione o per formulazione. Riconverte il logografo in caratteri cinesi (in uso comune definiti "ideogrammi")⁷ (vedi Fig. 3).



Fig. 3. Work-Tools – Riconversione codice cinese

Conclusioni

I *software* sono le risultanze positive di ipotesi operative condotte sul campo nel corso della ultradecennale esperienza di anni di studio e di lavoro di un gruppo di volontari e sono:

- *Type-Race* (2000), che è il primo prodotto a scopo didattico per supportare i discenti disabili sensoriali nelle consultazioni delle polirematiche e delle frasi fisse e di ampliare la conoscenza dei linguaggi professionali.
- *Acro-Word* (2013), che è il primo vero costruttore testo⁸ composto da:
 1. un corpus linguistico con un *DB* di oltre 5000 tra frasi fisse e frasi fatte rilevate dal dizionario di consultazione di Tullio De Mauro (1999);
 2. un corpus di scrittura (foglio di scrittura), in cui interviene l'uomo e produce, riformula e trasforma un testo avvalendosi della tecnica del richiamo e delle sue competenze linguistiche;
 3. un corpus di trascrizione e di trasformazione e di riformulazione del testo scritto dall'uomo in fase 2. Queste due fasi si compensano ed è un prodigio umano, perché l'acronimo si trasforma e traduce in frase che va a comporre un testo gestito dall'uomo. Inoltre, è in questa fase che rivediamo l'esatta riformulazione della frase per supportare la traduzione, ma soprattutto per costruire testi professionali in parafrasi.
- *Work-Tools* (2016), che si differenzia dall'*Acro-Word* per la sola composizione del *DB*, perché c'è l'inserimento dell'oggetto che ti permette di inserire sequenze filmate utile per la riconversione dei linguaggi segnici e per le lingue con codici composti da ideogrammi (codice cinese).

⁷ *Ideogramma*: i linguisti tendono ad escludere l'opinione che un sistema di scrittura possa codificare direttamente le idee senza avere da tramite la lingua e, quindi, generalmente preferiscono scartare i termini "ideogramma" e "pittogramma", nonostante siano spesso comunemente usati.

⁸ Ispirato agli studi di Silberstein, M. (2004).

Riferimenti bibliografici

- Arcuri, A., & D'Agostino, M. (1982). La forma haiu a+ infinito nel sistema verbale del siciliano. In *Linguistica contrastiva. Atti del XIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Asti, 26-28 Maggio 1979)* (pp. 359-369). Roma: Bulzoni.
- Bucciarelli, R. (2015). La lessicografia per la descrizione e l'analisi dei corpus linguistici. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), 389-396.
- Bucciarelli, R. (2016). *I sentieri del cuore*. Salerno: I.R.I.S.
- D'Agostino, E., & Elia, A. (1998). Il significato delle frasi: un continuum dalle frasi semplici alle forme polirematiche. In AA. VV, *Ai limiti del linguaggio* (pp. 287-310). Bari: Laterza.
- De Bueris, G., & Elia, A. (2008). *Lessici elettronici e descrizioni lessicali, sintattiche, morfologiche ed ortografiche*. Salerno: Plectica.
- De Mauro, T. (1999). *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET.
- Elia, A., D'Agostino, E. & Martinelli, M. (1985). Tre componenti della sintassi italiana: frasi semplici, frasi a verbo supporto e frasi idiomatiche, in *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*. In *Atti del XVII congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (Urbino, 11-13 settembre 1983)* (pp. 311-325) (a cura di A. Franchi De Bellis & L.M. Savoia). Bulzoni: Roma.
- Gross, M. (1988). Sur les phrases figées complexes du français. *Langue française*, (77), 47-70.
- Gross, M. (1989). La construction de dictionnaires électroniques. *Annales des télécommunications*, 44, 1-2, pp. 4-19. Springer: Verlag.
- Gross, M. (1990). La caractérisation des adverbes dans un lexique-grammaire. *Langue française*, (86), 90-102.
- Gross, M. (1995). On counting meaningful units in texts. *JADT*, 5-18.
- Harris, Z. S. (1970). From phoneme to morpheme. *Papers in Structural and Transformational Linguistics* (pp. 32-67). Springer: Dordrecht.
- Longobardi, G. (2011). A minimalist program for parametric linguistics. *Organizing Grammar: Linguistic Studies in Honor of Henk van Riemsdijk; Broekhuis. H*, 407-414.
- Silberztein, M. (2004). NooJ: A Cooperative, Object-Oriented Architecture for NLP. *INTEX pour la Linguistique et le traitement automatique des langues*. Cahiers de la MSH Le-doux, Presses Universitaires de Franche-Comté.



Comprendere ed incoraggiare la *giftedness*. Aspetti teorici ed applicativi

Understanding and encouraging *giftedness*. Theoretical and applicative aspects

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno

chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

This work intends to offer a psycho-pedagogical look to the term *giftedness* including general intelligence, specific talent, creativity, motivation, dwelling on dimensions that characterize the subjects that demonstrate such skills in school activities or in extracurricular ones, trying to identify potential and problems related to the presence of these skills.

The combination of these factors, unique in each subject, leads gifted to own different intellectual strengths and personality traits, even if they are not always easy to manage. Independence, strong energy, nonconformism and anticonventionalism, stubbornness, resistance, lack of cooperation, indifference to the rules, cynicism, neglect, traits that must be channelled into a mature creative behavior, dictated by abilities residing in a personality that has dimensions conducive to creativity and an inner thrust to strive in central areas for the existence. The desire to complete a state of unsatisfactory things is the catalyst of creative behavior and to allow a creative potential to manifest consistently and meaningfully, it is a central matter the early identification and the stimulus of interests, motivation and habit to consider their work also from the point of view of social utility, just from the school experience.

Il lavoro intende offrire uno sguardo psicopedagogico al termine *giftedness* comprendente intelligenza generale, talento specifico, creatività, motivazione, soffermandosi su dimensioni che caratterizzano i soggetti che dimostrano tali capacità in attività scolastiche o extrascolastiche e cercando di individuare potenzialità e problemi connessi alla presenza di queste doti.

La combinazione di tali fattori, unica per ogni soggetto, fa sì che i *gifted* possiedano diversi punti di forza intellettivi e caratteristiche di personalità, anche se esse non sono sempre di facile gestione. Indipendenza, forte energia, anticonformismo e anticonvenzionalismo, caparbia, resistenza, scarsa cooperatività, indifferenza alle regole, cinismo, trascuratezza, sono tratti che vanno canalizzati in un comportamento creativo maturo, dettato da abilità calate in una personalità che possiede dimensioni favorevoli alla creatività e da una spinta interiore ad impegnarsi in aree centrali per l'esistenza. Il desiderio di completare uno stato di cose insoddisfacente è il catalizzatore del comportamento creativo, dunque affinché un potenziale creativo si manifesti in modo consistente e significativo, risulta essere di centrale importanza la precoce identificazione e lo stimolo di interessi, motivazione ed abitudine a considerare il proprio lavoro anche dal punto di vista dell'utilità sociale, a partire dall'esperienza scolastica.

KEYWORDS

Giftedness, Intelligence, Creativity, Motivation, Underachievement, Education.

Giftedness, Intelligenza, Creatività, Motivazione, Underachievement, Educazione.

1. Uno sguardo pedagogico

Il termine *giftedness* in italiano corrisponde al concetto di “dotazione”, non definibile come costruito unitario, comprendente, come vedremo, intelligenza generale, talento in un campo specifico, creatività, motivazione. Gli studi nel settore si soffermano o su adulti individuati tra le maggiori figure storiche o contemporanee (Gardner, 2002; Howe, 1997; Andreasen, 2005) oppure su bambini e ragazzi dotati in età scolare (Terman & Oden, 1959; Tannenbaum, 1983; D'Alessio, 2001).

In questa sede tralascieremo le speculazioni sulla natura del “genio” o del “prodigio”, risultato di una rarissima interazione tra fattori genetici, psicologici e ambientali che difficilmente si incontra nel quotidiano, soffermandoci invece su quelle dimensioni che caratterizzano i soggetti che dimostrano intelligenza e/o capacità creative superiori alla media che si evidenziano in attività scolastiche o extrascolastiche, cercando di individuare potenzialità e problemi connessi alla presenza di queste doti.

Definiremo *gifted* chi è favorito geneticamente e psicologicamente in quelle abilità che predispongono ad apprendimenti e performance significative negli anni formativi e ad un alto livello di riuscita in età adulta o in età relativamente precoce, che generalmente possiede in germe un talento, cioè un'elevata dotazione di abilità specifiche sotto forma di potenzialità da sviluppare. La combinazione di tali fattori è unica per ogni soggetto. Non tutti i *gifted* possiedono i medesimi punti di forza intellettivi e le medesime caratteristiche di personalità: alcuni sono molto brillanti a scuola, altri non lo sono affatto, motivo per cui le predisposizioni vanno coltivate con l'offerta di occasioni formative plurime.

2. Il *gifted behavior*

Renzulli & Gubbins (2009) hanno rilevato negli individui che hanno dato contributi di valore alla società tre tratti comuni: intelligenza, creatività, e motivazione alla riuscita. Definiremo dunque il *gifted behavior* come possesso o capacità potenziale di sviluppare questo “set” di tratti ed applicarlo ad ogni area delle attività umane.

Una condizione importante è che ognuna delle tre dimensioni deve essere presente ad un livello ottimale, poiché ogni fattore è necessario ma non sufficiente per una elevata riuscita sia in campo scolastico che professionale (Tannenbaum, 1986).

Descriveremo ora quei tratti apparsi ripetutamente nei lavori dei ricercatori e dei teorici che hanno studiato la *gifted performance* (Renzulli & Gubbins 2009), riportando qui solo i comportamenti che possono essere riferiti alla fascia di età corrispondente alla scuola dell'obbligo. Essa è stata studiata da molti punti di vista: comparazione sulla base degli stati evolutivi e natura dei processi o degli stili cognitivi (Sternberg & Davidson, 2005), talento in aree specifiche (Gardner, 2002).

Essendo il nostro lavoro riferito ad un ambito psicopedagogico abbiamo scelto, tralasciando la trattazione delle questioni teoriche sull'argomento, di descrivere esclusivamente quelle caratteristiche che evidenziano maggiormente la necessità e la possibilità di un intervento da parte degli educatori, ponendo l'attenzione soprattutto sulla sfera intellettuale, creativa e motivazionale. Le dimensioni che descriveremo corrispondono alla definizione che esplicitamente che si rifà in misura maggiore al modello di Renzulli (op. cit.).

2.1. Abilità intellettive generali e specifiche

Le abilità generali consistono nella capacità di acquisire ed elaborare le informazioni, compiere processi deduttivi ed induttivi ed integrare le proprie esperienze in modo da rispondere appropriatamente alle situazioni ambientali, nella capacità di pensiero logico ed astratto (ragionamento verbale e numerico, fluidità verbale, memoria, abilità di visualizzazione spaziale) che facilitano l'acquisizione della conoscenza e sono applicabili ad una varietà di situazioni di apprendimento.

Le abilità o talenti specifici risultano dall'applicazione di varie combinazioni delle abilità generali ad una o più aree specializzate di conoscenze e/o attività. Esse rappresentano il modo in cui le persone si esprimono nella vita reale, ad es. attraverso l'arte, la letteratura, la meccanica, ecc. e consistono nella capacità di acquisire e far uso appropriato di una quantità di conoscenze formali, tecniche, logiche, e strategiche, nella risoluzione di problemi particolari; nella capacità di dividere le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti associate ad una particolare area di interessi (Renzulli & Gubbins, op. cit.; Sternberg & Davidson, op. cit.).

L'intelligenza come si manifesta attraverso le abilità generali e specifiche, comprende aspetti sia fluidi sia canalizzati essendo i primi rappresentati dalla capacità di risolvere i problemi la cui soluzione non è stata previamente appresa o di affrontare situazioni impreviste dove è minore l'influsso delle esperienze; i secondi constano invece nelle capacità apprese per la soluzione di problemi in modo convenzionale o nella produzione di ragionamenti con sequenze prevedibili e conclusioni prestabilite. Sulla canalizzazione dell'intelligenza ha maggior effetto l'apporto educativo: essa aumenta progressivamente con lo sviluppo individuale, mentre l'intelligenza fluida retrocede. Entrambi gli aspetti sono essenziali per l'efficienza del funzionamento intellettuale.

L'abilità intellettiva generale può essere definita in base al punteggio del QI. In un test di intelligenza come quello di Wechsler (2012) si evidenziano tre fattori principali: l'abilità di comprensione verbale, l'abilità di organizzazione percettiva e la capacità di concentrazione, che costituiscono il fattore "g" (generale) di intelligenza. Oltre ad essere misurata dai test, l'abilità intellettiva generale si evidenzia agli occhi di insegnanti e genitori nel quotidiano, attraverso il vocabolario, la quantità di conoscenze, il ragionamento in termini astratti e la memoria (D'Alessio & Leone, 2011). Talora le doti vengono identificate a scuola ma non sempre. Spesso infatti queste persone si applicano per lungo tempo in attività "accademiche" solitarie, sviluppando le proprie abilità al di fuori della scuola; si pongono domande e cercano di rispondervi attraverso l'osservazione ed hanno il desiderio e la capacità di apprendere indipendentemente attraverso la lettura e la sperimentazione (D'Alessio, 2001).

Sternberg e Davidson (2005) hanno individuato un tipo particolare di efficienza nella capacità "metacognitiva", consistente nella conoscenza e nella consapevolezza degli stati e dei processi della propria mente, di come questa opera e funziona, e del come si possono utilizzare al meglio le proprie capacità nel compito che si sta affrontando. Le *performance* sarebbero quindi dovute ad un'intelligente pianificazione di cosa c'è da fare, al controllo di come lo si sta facendo ed alla valutazione di come è stato fatto attraverso la definizione del tipo di problema che si sta affrontando; la selezione dei passi e delle strategie più efficaci nella risoluzione di un problema; la selezione del modo migliore di rappresentarsi un problema (ad es. graficamente o linguisticamente); la collocazione delle risorse attentive in modo da terminare i compiti il più rapidamente e precisamente possibile; il controllo ripetuto della soluzione del problema e la verifica del possibile feedback esterno.

Esiste inoltre un'abilità nei processi cognitivi utilizzati nell'eseguire ciò che è stato pianificato metacognitivamente e messo in atto nell'esecuzione di un compito organizzato in stadi di soluzione. Un alto livello di riuscita in un compito è legato all'efficienza nelle seguenti attività:

1. codificare gli stimoli;
2. inferire relazioni fra gli stimoli;
3. combinare gli stimoli in categorie;
4. mettere in relazione aspetti appartenenti a categorie diverse;
5. predire sulla base di quanto percepito;
6. esaminare la predizione in relazione a predizioni alternative;
7. giustificare o verificare le scelte fatte;
8. comunicare le soluzioni (D'Alessio, op.cit.).

Si può dunque ipotizzare che la maggior velocità nei processi di codifica e decodifica delle informazioni sia dovuta ad una maggiore efficienza percettiva unita ad una maggiore velocità nell'immagazzinare, mantenere, e richiamare informazioni in modo significativo, ossia ad una maggiore capacità della memoria, unitamente all'uso di efficaci strategie di richiamo delle informazioni dalla memoria e connesso alla capacità di spiegare il perché dell'utilità di una particolare strategia. Sembra che esista, tra i processi metacognitivi e l'uso efficace di strategie, il seguente legame: le abilità metacognitive vengono usate per colmare lacune nell'apprendimento e quando si acquista familiarità con un compito si sviluppano strategie sempre più appropriate. Imparando dai propri errori e ritenendo le strategie acquisite, esse vengono applicate spontaneamente e modificate in base al compito. È chiaro che le conoscenze specifiche precedenti e la motivazione ad apprendere hanno la loro influenza, ma non v'è dubbio che l'elevata capacità metacognitiva ed il comportamento strategico possano essere collocati tra le abilità intellettive centrali.

Un altro elemento peculiare nella manifestazione delle doti sembra essere l'applicazione di tali abilità a nuovi tipi di compiti o situazioni e nel loro utilizzo sia per l'adattamento a nuove situazioni che per il modellamento a proprio favore dell'ambiente esterno (Renzulli & Gubbins, op. cit.). Sembra che tutte le maggiori realizzazioni umane siano dovute ad *insight* intellettuali; Sternberg e Davidson (op.cit.) affermano che, sebbene l'*insight* si verifichi all'interno di campi specifici, i processi sottostanti alla risoluzione dei problemi tramite *insight* sono una componente delle abilità generali, applicabili a tutte le età e a qualsiasi settore.

Tre possono essere i tipi di *insight*: *i.* di codificazione selettiva (dividere informazioni rilevanti da informazioni irrilevanti, intuendo, tra le nuove informazioni quali siano quelle rilevanti e a quali si debba prestare attenzione); *i.* di combinazione selettiva (combinare pezzi isolati di informazioni in un tutto unificato diverso dalla somma delle parti); *i.* di confronto selettivo (mettere in relazione nuove informazioni con quelle acquisite nel passato).

Secondo Sternberg (op.cit.) i *gifted* hanno spontaneamente tutti e tre i tipi di *insight* e sono capaci di procedere da soli nella risoluzione di un problema applicando la codifica, la combinazione ed il confronto selettivo in situazioni di apprendimento e nell'affrontare problemi nuovi.

Un altro aspetto delle abilità generali collegato alla capacità di affrontare la novità è la capacità di rendere automatica l'elaborazione dell'informazione (Renzulli & Gubbins, op. cit.; Sternberg & Davidson, op. cit.), connessa alla possibilità di eseguire compiti complessi, essendo in grado di eseguire molte operazioni intellettuali in modo automatico al di fuori del controllo conscio, in modo da

poter avere possibilità aggiuntive di elaborazione cosciente da dedicare alle novità.

Una delle cause degli alti livelli nelle prestazioni sembra risiedere in un notevole grado di automatizzazione nella lettura, nella scrittura e nel calcolo che consente di richiamare rapidamente ed in modo accurato le informazioni previamente apprese e di essere pronti ad affrontare apprendimenti e prestazioni ad un livello più avanzato, importante aspetto anche nel dispiegamento delle abilità specifiche.

È difficile trovare già nella scuola dell'obbligo dimostrazioni di un talento sviluppato; è possibile però individuare alunni che "brillano" in una o più materie scolastiche oppure dimostrano al di fuori della scuola dedizione a campi specifici. Tali abilità vanno stimolate poiché le sole abilità generali se non affiancate dalla coltivazione di un talento specifico, diventano con l'età sempre meno importanti per il successo scolastico e professionale (D'Alessio, 2001).

Le abilità specifiche si manifestano con l'applicazione di combinazioni delle abilità generali ad una o più aree specializzate di conoscenza, attraverso la capacità di acquisire e fare uso appropriato di una quantità di conoscenze riferite ad un campo specifico, o la capacità di dividere informazioni rilevanti da informazioni irrilevanti associate ad una particolare area di studio.

Le persone eccezionalmente abili in un settore possiedono grandi quantità di conoscenze in aree specializzate la cui acquisizione è influenzata dall'interesse specifico. Esse mostrano una particolare efficienza in quelli che Sternberg (op.cit.) chiama i processi di "acquisizione di conoscenze": riconoscimento delle informazioni rilevanti in un settore, la combinazione di queste ultime in maniera integrata e plausibile, collegamenti tra vecchie e nuove conoscenze, apprendimento rapido e significativo di conoscenze e capacità di farne un utilizzo immediato.

Il progressivo sviluppo delle competenze in un settore specifico dovrebbe dunque andare di pari passo con l'esercizio delle abilità, in modo tale da rendere sempre più automatici determinati processi e poter così investire la maggioranza delle risorse mentali nell'affrontare nuovi contenuti.

2.2. Concetto di sé e motivazione alla riuscita

Un concetto di sé positivo, un io forte e la convinzione della propria capacità di realizzare progetti è una componente fondamentale per lo sviluppo del potenziale (Renzulli & Gubbins, op. cit.) e dipende in larga misura dalla capacità di porsi delle mete, di cercare i mezzi per raggiungerle e di persistere di fronte alle difficoltà adattando la condotta a situazioni nuove. Se tali dimensioni non sono coltivate anche un *gifted* potrebbe rifiutare di inserirsi in attività dove le sue doti possano concretizzarsi (ne parleremo più avanti). La motivazione, componente dinamica formata da pensieri, emozioni, sentimenti, e pulsioni può cominciare a mostrarsi già dai primi anni di vita, attraverso manifestazioni di grande interesse, entusiasmo e coinvolgimento nelle situazioni di apprendimento e scoperta caratterizzate da energia e perseveranza nel perseguimento di mete alte, dalla valutazione critica di ciò che si esegue in base a "standard" universali, di cui i *gifted* sono spesso a conoscenza già in età precoce.

Similmente a quanto già detto per il concetto di sé, una delle mete principali dell'educazione consiste proprio lo sviluppare un'alta motivazione alla riuscita e l'abitudine all'impegno costante ed alla perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi.

Le caratteristiche motivazionali non possono essere scisse dalle abilità intellettive poiché il loro sviluppo si influenza reciprocamente.

L'altra motivazione alla riuscita ed il desiderio di apprendere combinati con curiosità, avanzata comprensione e capacità logiche portano ad un grado di interesse e di impegno sorprendentemente alti. I *gifted* (D'Alessio, 2001) sembrano avere un tipo particolare di motivazione definito "coinvolgimento nel compito" (*task involvement*) che favorisce apprendimenti significativi e soddisfacenti. Questo tipo di motivazione intrinseca è probabilmente legato al fatto che nelle situazioni di apprendimento si è meno focalizzati su sé stessi, impiegando tutte le energie disponibili per concentrarsi sul compito da svolgere.

Legato alla motivazione è il concetto di sé: come regola le persone che riescono hanno un sé ben integrato e credono nelle proprie capacità, poiché una storia di successi personali ispira confidenza nelle proprie abilità, senso di responsabilità per le proprie azioni, senso di controllo sull'ambiente ed utilizzo dei fallimenti in modo costruttivo.

Le percezioni di sé come capaci di realizzazioni creative o innovative interagiscono con gli stati motivazionali e spingono allo studio ed alla produttività esercitando una forza dinamica nello sviluppo delle potenzialità in cui i successi sono percepiti in funzione delle proprie abilità e sforzi.

Il concetto di sé dovrebbe evolversi verso una visione realistica e comprensiva delle proprie abilità e talenti, l'acquisizione di un'identità chiara che permetta di gestire le relazioni con gli altri. La scuola ha il preciso compito di sviluppare questa dimensione: uno studente che si senta capace e fiducioso sarà più motivato ed avrà aspirazioni più elevate.

2.3. Creatività

La creatività è fortemente connessa alla manifestazione della *giftedness* (Tannenbaum, 1986; Feldman, 1986) e si manifesta in: spiccata fluidità, flessibilità e originalità di pensiero; apertura alle esperienze; ricettività verso ciò che è nuovo e differente; sensibilità ai dettagli; capacità di manipolare idee; amore per la complessità, ecc. La creatività è legata inoltre ad alcuni fattori di personalità: i creativi dimostrano d'essere indipendenti, spontanei, autonomi, anticonformisti, poco ortodossi, amanti del rischio, avventurosi, energetici, con senso dell'humour; disinibiti, estremamente acuti nel percepire e nel reagire a stimolazioni esterne, oltre che appassionati e perseveranti quando perseguono uno scopo; spesso creano problemi per la loro esuberanza, per il rifiuto dei compiti ripetitivi, per la noia e l'irriverenza. Per tali motivi gli insegnanti spesso indicano come *gifted* alunni studiosi, compiacenti e conformisti, piuttosto che alunni molto creativi. Di fatto, però, la riuscita scolastica e professionale ed i contributi forniti alla società dei creativi sembra sorpassare quella di coloro che ottenendo voti ottimi si dimostrano più conformisti (Renzulli & Gubbins, op. cit.). Per la valutazione delle capacità creative sembrano essere utili, oltre alle valutazioni di insegnanti ed esperti che possono essere soggettive, analisi dei prodotti creativi degli studenti o autorapporti degli studenti sulle proprie doti creative (D'Alessio, 2001).

Un gran numero di abilità contribuisce all'espressione della creatività ed è difficile definire in modo esatto se vi siano delle abilità "esclusivamente" creative: il dibattito dei ricercatori sull'argomento è tuttora in corso (Andreasen, 2005). Qui forniremo semplicemente una lista di quegli aspetti sotto i quali generalmente viene vista la creatività e che possono essere visti sia come abilità che come caratteristiche della personalità.

1. *Fluidità*: fertilità nella produzione di idee in risposta ad un problema.
2. *Flessibilità*: considerazione di differenti approcci, nuove direzioni, diverse prospettive in una situazione-problema.
3. *Elaborazione*: uso di più qualità per costruire un oggetto complesso; aggiungere dettagli ad un'idea migliorandola.
4. *Ristrutturazione*: riorganizzazione in nuove forme, associazioni e rapporti di idee, concetti, figure, problemi, trasformandone i contenuti in nuove strutture o significati.
5. *Originalità*: produzione di risposte nuove, uniche, o non comuni ed associazioni non convenzionali; anticonformismo nell'azione.
6. *Sensibilità ai problemi*: scoperta di problemi, difficoltà, informazioni mancanti ponendosi domande utili; identificazione, chiarificazione, semplificazione, proposta di definizioni alternative e di una varietà di soluzioni.
7. *Pensiero metaforico*: estrazione di idee o soluzioni da contesti o problemi trasferendole ad altri.
8. *Estensione dei limiti*: andare al di là di ciò che è usuale, utilizzando oggetti in modi nuovi.
9. *Intuizione*: compiere "salti" vedendo relazioni basate su poche o insufficienti informazioni, leggere tra le righe; anticipare i risultati di soluzioni alternative predicandone le conseguenze.
10. *Analisi e sintesi*: analizzare sia i dettagli che un tutto nelle sue parti, vederne relazioni e combinarle in modo utile e creativo.
11. *Valutazione*: separare informazioni rilevanti e irrilevanti, pensare in modo critico, valutare l'appropriatezza di un'idea, prodotto o soluzione.
12. *Visualizzazione*: fantasticare ed immaginare, manipolare mentalmente immagini ed idee senza porsi limiti.
13. *Trasformazione*: adattare qualcosa ad un uso nuovo, vedere nuovi significati, implicazioni ed applicazioni, cambiare creativamente oggetti o idee.

Le abilità finora enumerate si potenziano attraverso l'acquisizione di competenze apprese in campi specifici, essenziali per il pensiero e la produzione creativa.

La creatività non è data dalla semplice somma o dal possesso delle abilità finora menzionate e non vi è dubbio che la capacità creativa sia un costrutto emergente già in età scolare, identificabile attraverso un insieme di fattori di personalità.

I ragazzi creativi sono curiosi, con interessi molteplici, amanti degli hobbies e delle attività creative; quando riescono a cogliere bene il significato della parola "creativo" sono abbastanza consci delle proprie tendenze; nell'autovalutazione, si vedono "alti" nella creatività (D'Alessio, 2001). Fiduciosi ed indipendenti, sono più pronti degli altri ragazzi ad affrontare i rischi, non in modo avventato ma ragionevole: fanno piani organizzati rispetto ciò che produrranno, valutano i possibili problemi, implicazioni e contingenze. Così, anche in virtù dei gradi di conoscenza acquisiti sull'argomento, affrontano il rischio e la possibilità di fallimento in modo calcolato. Hanno generalmente alti livelli di energia, entusiasmo, spirito di avventura, senso dell'umorismo, amore per il gioco, ma anche idealismo e riflessività: più dei loro pari ponderano il loro ruolo e le loro mete nella vita e riflettono sul significato dell'esistenza. Il loro idealismo e l'individualismo possono però degenerare in una critica allo status quo, in cinismo, o nell'abbandono scolastico.

Spesso hanno interessi artistici e sono attratti da ciò che è complesso e misterioso. In classe vengono fuori con idee inusuali, divertenti, talvolta sbrigliate e senza freni; intrattengono gli altri; quando si è alla ricerca di un'idea insieme, generalmente loro l'hanno. Amano esplorare librerie, edifici, musei, ecc.; spesso si

iscrivono ad una molteplicità di corsi, spesso sovraccaricandosi e rendendo problematica la riuscita scolastica. A volte fanno domande di una tale acutezza da rendere difficoltosa la risposta all'insegnante, che dovrebbe essere pronto a rimandare la curiosità a fonti che possano soddisfarla. Rispetto alla caratteristica impulsività vs. riflessione (D'Alessio, op. cit.) essa mostra un importante cambiamento evolutivo nella vita delle persone creative: sembra che i bambini creativi tendano ad essere più riflessivi nel pensare e più attenti e meticolosi nei lavori e nelle decisioni; nell'adolescenza questa riflessività si trasforma in un tipo di impulsività che può essere definito come un'avventurosa e fiduciosa spontaneità (Donnarumma D'Alessio, 2008).

Le caratteristiche del creativo non sono sempre positive. La grande indipendenza e la forte energia, combinata con l'anticonformismo e l'anticonvenzionalismo intrinseci alla creatività possono indurre a caparbietà, resistenza all'insegnante o al genitore, dominanza, scarsa cooperatività, indifferenza a regole pre-stabilite, cinismo, eccessiva assertività, trascuratezza, tendenza a mettere in questione le regole e l'autorità.

Tali tratti richiedono pazienza e comprensione e vanno canalizzati in quelle direzioni che danno luogo ad un comportamento creativo "maturo", dettato da abilità "calate" in una personalità che possiede dimensioni favorevoli alla creatività e da una spinta interiore ad impegnarsi in aree centrali per l'esistenza. È il desiderio di correggere o completare uno stato di cose insoddisfacente ad agire come "catalizzatore" del comportamento creativo: per questo è importante la precoce identificazione e la socializzazione affinché un potenziale creativo si manifesti in modo consistente e significativo, stimolando non solo gli interessi, la motivazione e l'impegno ma anche l'abitudine a considerare il proprio lavoro anche dal punto di vista dell'utilità sociale, a partire dall'esperienza scolastica.

Le caratteristiche elencate vanno naturalmente intese ad un livello generale: ogni ragazzo è una combinazione unica di abilità, fattori di personalità, e talenti; inoltre lo sviluppo delle diverse aree intellettive e di personalità spesso non è armonico: nello stesso ragazzo possono esservi abilità presenti ad un livello altissimo (ad es. ragionamento logico, comprensione, fluidità) insieme ad abilità presenti ad un livello normale o addirittura basso (ad es. il calcolo, la scrittura, la memoria). Tale fenomeno è stato descritto da Terrassier (1985) con il termine di "dissincronia", che sta ad indicare un tipo di sviluppo disarmonico delle persone dotate e/o precoci. Oltre che tra i vari settori intellettivi, la dissincronia è talora evidente anche nella sfera motoria ed in quella affettiva.

Ciò può rendere problematici i rapporti con gli altri (desiderio di stare con i più grandi concomitante a bisogni tipici dell'età), i rapporti familiari (spesso i genitori si attendono che un bambino svolga ruoli corrispondenti ad un'età maggiore in forza della sua precocità), l'inserimento a scuola (nelle classi dei coetanei spesso si annoiano; d'altra parte però, essendo il livello delle abilità non uniformemente elevato, è un problema per l'insegnante capire di quale tipo di stimolazione particolare ci sia bisogno).

Per ridurre i disagi provenienti dalla dissincronia è importante conoscere tutte le possibili caratteristiche generalmente attribuite ai *gifted*, con la consapevolezza che non tutte sono presenti in tutti loro, in modo da individuare le peculiarità e la stimolazione adatta per ognuno.

In questo senso vanno intese le liste di caratteristiche ed i problemi connessi che elenchiamo di seguito.

- a. Elevato potere di astrazione; ricettività; ricerca del significato; desiderio di conoscere ciò che è inusuale: facile distrattibilità.

- b. Potere di concettualizzazione, di sintesi; interesse nell'apprendimento induttivo e nella soluzione di problemi, piacere nell'attività intellettuale: occasionale resistenza alla direzione; omissione di dettagli.
- c. Abilità nel vedere relazioni; interesse per le relazioni causa-effetto; interesse nell'applicazione dei concetti; amore per la verità: difficoltà nell'accettare ciò che è illogico.
- d. Amore per l'ordine e per le strutture, per i sistemi di valori, di numeri, di parole: invenzione di sistemi propri, talvolta conflittuali con quelli comuni.
- e. Apprendimento rapido: rifiuto della routine e della ripetizione, necessità precoce della padronanza di abilità di base
- f. Fluidità verbale; ampio vocabolario; facilità nell'espressione; interesse nella lettura; ampiezza di informazioni in aree avanzate: necessità precoce di letture specializzate; svalutazione di letture extra- scolastiche da parte dei genitori; fuga nel verbalismo.
- g. Atteggiamento investigativo, curiosità intellettuale, mente inquisitiva; motivazione intrinseca: mancanza di stimolazione a casa e a scuola.
- h. Pensiero critico; scetticismo; capacità di valutazione, autocritica, autocontrollo: atteggiamento critico verso gli altri; scoraggiamento seguente all'autocritica.
- i. Creatività ed inventiva; amore per i nuovi modi di fare le cose; interesse nel produrre idee, nel creare, nel pensare a "ruota libera": rifiuto di ciò che è conosciuto; bisogno di inventare in modo autonomo.
- l. Capacità di concentrarsi; intensa attenzione che esclude gli altri e nello stesso tempo bisogno di supporto emotivo e simpatia: bisogno di riconoscimento; sensibilità alla critica; vulnerabilità al rifiuto nel gruppo dei pari.
- m. Energia e prontezza elevate, vivacità; periodi di intenso sforzo volontario nel proseguimento di uno scopo: frustrazione causata dall'inattività e dall'assenza di progressi.
- n. Indipendenza nel lavoro e nello studio; preferenza per il lavoro individualizzato; fiducia in sé: pressione da parte di genitori, insegnanti e compagni; anticonformismo; problemi di rifiuto e di ribellione.
- o. Versatilità e virtuosismo; diversità di interessi ed abilità; numerosi hobbies; pratica di arti quali la musica o il disegno: mancanza di omogeneità nel lavoro di gruppo; bisogno di flessibilità ed individualizzazione; bisogno di aiuto nell'esplorare e sviluppare competenze base nei maggiori interessi.

3. Influssi familiari ed ambientali

Status socio-economico dei genitori, loro personalità e formazione culturale, stimolazione degli interessi, educazione formale, disponibilità dei modelli, condizioni di salute, fattori occasionali e spirito del tempo esercitano una forte influenza sullo sviluppo delle abilità, della creatività e della motivazione, e sulla loro interazione nella realizzazione delle doti.

Lo sviluppo delle doti passa per una trasformazione delle potenzialità iniziali di un set di valori, motivazioni, abilità e capacità appropriate che comincia all'interno della famiglia e si raffina attraverso l'educazione formale e informale.

L'ambiente familiare favorevole alla creatività è un ambiente che forma all'indipendenza e nello stesso tempo all'ordine, che incoraggia e valorizza le scelte originali, che potenzia le doti stimolandone l'esercizio; l'ambiente scolastico favorevole alla creatività incoraggia e sostiene le scelte autonome degli alunni e stimola il pensiero e l'apprendimento divergente (D'Alessio, 2001).

Fattori sociali positivi per lo sviluppo del potenziale sono la disponibilità dei mezzi culturali, l'apertura agli stimoli culturali ed il libero accesso ad essi di tutti i cittadini, l'esposizione a stimoli culturali diversi e contrastanti, la tolleranza dei punti di vista divergenti, l'interazione di persone significative, la promozione di incentivi e ricompense per il merito.

Altro fattore importante sembra essere l'aggancio giusto tra un talento personale e le richieste dei settori professionali. La famiglia, la scuola e la società hanno il dovere di offrire opportunità informative affinché le doti di ognuno vengano valutate realisticamente ed in rilevanza con le aspirazioni, favorendo l'incontro tra richieste esterne e scelte professionali e verificandone l'appropriatezza. Ciò funge da agente selezionatore di esperienza canalizzando abilità e gli sforzi: la presenza di un potenziale nel soggetto lo guida verso determinate esperienze e ne produce delle nuove che producono aspettative ambientali; interagendo, esse intensificano lo sviluppo delle doti. Attraverso questi processi, il potenziale si concretizza sempre più in modo formale canalizzandosi in un settore specifico.

C'è anche da dire che spesso la vita di persone eccezionali è segnata da frustrazioni, traumi, e deprivazioni e che talvolta la frustrazione può essere una molla per sviluppare le proprie abilità. Maker (1982) studiando la vita di personaggi illustri, ha trovato che essi provengono da background culturali, economici e geografici più disparati e che sull'importanza del ruolo della famiglia non emergono strutture chiare ed univoche; le abilità possedute erano differenti sia nel grado che nella qualità. Elementi comuni erano invece la presenza nella maggior parte di essi di una motivazione intensa per qualche settore specifico che li aveva portati a recuperare in breve tempo le carenze ed ottenere risultati significativi.

Il concorso di abilità, motivazione e creatività sembra dunque essere il fattore più importante nella manifestazione del cosiddetto *gifted behavior*; i fattori occasionali e familiari sono per lo più dati di fatto difficilmente modificabili. Per questo bisogna focalizzarsi soprattutto sulle componenti interne alla persona, che appaiono ampiamente sviluppabili attraverso le esperienze educative.

Le tre dimensioni sono relativamente costanti, si stimolano reciprocamente e subiscono l'influsso della stimolazione esterna nel modo seguente.

Il pensiero creativo ed i fattori di personalità ad esso legati attraverso le esperienze cognitive modificano l'abilità potenziale di base, facendole assumere forme più o meno canalizzate; attraverso l'apprendimento ed il *transfer* si formano dei tipi di risposta e strategie che diventano costanti in un individuo e che sono legati alla sua capacità di rispondere a nuove esigenze con flessibilità, apertura, sicurezza. Tali relazioni non sono univoche né lineari ma complesse: la creatività richiede un buon livello di abilità generale, ma questo da solo non basta se non è unito alla fluidità associativa, alla capacità di concentrarsi su un compito e perseverare.

I processi divergenti sono diversi dai convergenti, ma non opposti ad essi né indipendenti, inoltre la soluzione nuova di un problema complesso richiede non solo capacità associative e fluidità, ma anche conoscenze specifiche ed un grado notevole di esercizio.

È dunque importante formare alla consapevolezza non solo dell'opportunità di perseguire idee creative, ma di come per questo sia necessario acquisire contemporaneamente conoscenze e pratica sulle quali sviluppare la capacità di valutazione, critica ed innovazione.

Anche se nella scuola dell'obbligo un ragazzo molto intelligente e/o molto

creativo può facilmente riuscire anche senza essere particolarmente motivato o abile in un settore specifico, difficilmente costruirà delle buone basi sulle quali maturare le proprie doti in una direzione positiva.

Riteniamo che il fallimento nell'aiutare uno studente dotato a realizzare pienamente il proprio potenziale sia una tragedia, oltre che per il ragazzo e per la famiglia, per l'intera società. Gli studi sovraccitati e l'esperienza umana insegnano che la convinzione che lo sviluppo delle capacità personali, se possedute in grado elevato, sia indipendente dal contesto di riferimento, non ha purtroppo alcun fondamento.

4. *L'underachievement*

La mancata riuscita nella realizzazione di potenzialità presenti ad un livello significativo ha conseguenze frustranti per la persona. Tale fenomeno si definisce *underachievement*, discrepanza fra performance scolastica ed indici della effettiva abilità, così come emergono da dati raccolti nei test di intelligenza o creatività o da manifestazioni sporadiche.

Anche se vi sono molti problemi riguardo all'uso dei test, alla loro validità e a tutte le cause possono essere correlate ad un basso punteggio, attualmente il migliore indice di buone capacità è proprio il test: infatti è impossibile che un ragazzo accidentalmente ottenga un alto punteggio, che cada due o più deviazioni standard oltre la media (ossia, nel 97esimo percentile) la qual cosa indica che il ragazzo possiede abilità a livello elevato che non appaiono nel lavoro scolastico (D'Alessio, 2001). Occorre dunque paragonare la performance scolastica effettiva con quella che ci si aspetterebbe sulla base di QI. Un tipo di comparazione potrebbe essere ottenuto usando l'età mentale (ib.).

Anche alti punteggi in test di pensiero divergente, ad es. nel test di Torrance (2012), possono suggerire la presenza di un talento nell'area del pensiero creativo-produttivo. Alti punteggi di creatività non assicurano un alto rendimento scolastico; anzi alcune caratteristiche degli studenti creativi – come l'anticonformismo, la resistenza alla dominanza dell'insegnante, l'impulsività e l'indifferenza alle regole – possono causare loro serie difficoltà. Alcuni studenti altamente creativi sono al di sotto del rendimento medio, a causa della loro personalità e del loro stile di pensiero diversi da quelli richiesti per il successo scolastico. Oltre ai test, va presentata molta attenzione alle manifestazioni occasionali delle doti del ragazzo, come ad es. lo svolgere un compito "casualmente" in modo eccellente, il fare osservazioni estremamente perspicaci, il coltivare interessi culturali al di fuori dell'ambito scolastico (ad es. l'informatica o la saggistica), le capacità di leader.

Una lista per l'identificazione dell'*underachiever* potrebbe essere la seguente (Siegle, 2012):

- riesce come previsto per la sua classe o al di sotto delle aspettative in una o più aree;
- i compiti a casa sono frequentemente incompleti o fatti male;
- mostra una comprensione ed un ricordo di concetti superiori quando è interessato;
- c'è un grosso divario tra livello qualitativo dell'orale e dello scritto;
- ha un repertorio eccezionalmente ampio di conoscenze;
- ha immaginazione vivida, è creativo;
- si mostra insoddisfatto nei riguardi dei compiti svolti;

- sembra evitare di cercare nuove attività per prevenire prestazioni non perfette;
- mostra perfezionismo ed autocritica;
- mostra iniziativa nel portare avanti cose e progetti che ha scelto lui;
- ha ampiezza di interessi e talvolta è esperto in qualche area dove fa personali ricerche;
- evidenzia una bassa autostima;
- non lavora bene in gruppo;
- mostra un'acuta sensibilità e percettività riguardo a sé, agli altri e alla vita in generale;
- tende a porsi aspettative irrealistiche, mete troppo alte o troppo basse;
- non gli piacciono i compiti ripetitivi né quelli che implicano l'esercizio della memoria;
- è facilmente distraibile, incapace di prestare attenzione e di concentrarsi su un compito;
- ha un'attitudine indifferente o negativa verso la scuola;
- resiste agli sforzi degli insegnanti per motivare o disciplinare il suo comportamento in classe;
- ha difficoltà nelle relazioni con i compagni, ha pochi amici.

Alcuni *underachiever* non riescono bene nemmeno nei test, perché non abituati alla situazione di testing o poco motivati. Gli insegnanti devono allora notare commenti, comportamenti o l'uso di un vocabolario che possano suggerire che lo studente è molto più intelligente e creativo di quanto dimostra nei compiti; per questo è necessario che essi sappiano riconoscere le caratteristiche degli studenti dotati e siano aperti alla possibilità di scoprire doti particolari anche alunni con rendimento medio o scarso. Di fatto, molti *underachiever* non vengono mai scoperti.

È necessario inoltre mettere al corrente anche i genitori dell'alunno se esiste questa possibilità e proporre loro di osservare se questi mostra capacità o talenti al di fuori dell'ambito scolastico.

L'*underachiever* può avere problemi a differenti livelli in termini di cause e di sintomi visibili. La prima caratteristica è la bassa autostima, che appare essere la radice fondamentale di tutti i problemi di *underachievement*; essa porta alla caratteristica secondaria che è la ribellione alla scuola, che si traduce nel trascurare i doveri scolastici, non sfruttando le proprie abilità e ponendo problemi disciplinari (Davis & Rimm, 2004). Queste cause ed effetti sono bidirezionali e si determinano a vicenda nell'interazione insegnante-alunno.

La bassa autostima è la caratteristica più frequente incontrata fra gli *underachiever* (Whitmore, 1980). Non credendosi capaci di fare ciò che le famiglie e gli insegnanti si aspettano da loro possono proteggere la loro bassa autostima ribellendosi o mettendo in atto meccanismi di difesa, ad esempio criticando apertamente la qualità della scuola, la capacità degli insegnanti o dicendo che non si preoccupano dei voti scolastici e non interessa loro impegnarsi.

In relazione alla bassa stima di sé è il senso di scarso controllo personale della propria vita: se falliscono in un compito, essi lo attribuiscono alla mancanza di abilità; se hanno successo, lo attribuiscono alla fortuna. Così essi accettano la responsabilità né del successo né del fallimento: il controllo interno, caratteristico degli studenti dotati con alto rendimento, non c'è mai negli *underachiever*.

Tutto questo porta il ragazzo a convincersi che se non c'è relazione fra i suoi sforzi e i risultati, non varrà la pena di sforzarsi ulteriormente. Infatti, se un ragazzo attribuisce il suo successo allo sforzo si sforzerà sempre di più, ma quando lo attribuisce al caso o alla fortuna, i suoi sforzi non perdureranno per molto.

Spesso gli *underachiever* affermano di non impegnarsi perché non ha senso per loro studiare cose che “non servono” e non interessano: ciò li protegge dalla mancanza di fiducia in sé e nelle proprie abilità; se studiassero infatti essi richiederebbero di confermare una possibile reale insufficienza a sé stessi e agli altri.

Altri comportamenti di evitamento difensivo possono essere l'impegnarsi strenuamente in attività extrascolastiche o diventare un leader in classe: successi che possono compensare in parte il fallimento scolastico. La ribellione verso l'autorità scolastica porta spesso tali alunni a scaricare completamente all'esterno il motivo del proprio fallimento, evitando così di assumersi anche la propria parte di responsabilità.

Sia il porsi delle mete basse (voti appena sufficienti) che irraggiungibili (perfezionismo) serve a proteggere l'autostima. Se il ragazzo si aspetta voti bassi, è scarso il rischio di fallimento; d'altra parte, essendo la perfezione irraggiungibile, ciò è una scusa per lo scarso rendimento. Ponendosi mete molto più alte degli altri non ci si aspetta di aver successo, proteggendosi così dal dimostrarsi incompetenti; coloro che riescono a scuola invece generalmente si pongono mete realistiche ed usano costruttivamente i fallimenti (D'Alessio, op. cit.).

La bassa autostima ed il comportamento di fuga portano chiaramente a sviluppare competenze scolastiche insufficienti, un cattivo metodo di studio, problemi di inserimento tra i compagni, scarsa concentrazione, problemi disciplinari a scuola e a casa.

L'*underachievement* sembra essere un comportamento appreso (Davis & Rimm, 2004) influenzato dall'interazione familiare, scolastica e culturale, che favorisce la nascita e il mantenimento del comportamento.

Gli *underachiever* si identificano molto poco con il genitore dello stesso sesso, a meno che il genitore stesso non sia stato un *underachiever*, o svaluti la riuscita scolastica (Terman & Oden, 1959); correlata con l'*underachievement* è anche l'assenza del padre in casa (Parish & Nunn, 1983).

Un'altra causa dell'*underachievement* è la controidentificazione del genitore con il figlio: questi genitori si identificano con il figlio investendo nella sua attività molte energie, spingendo e rinforzando lo sviluppo di competenze scolastiche e vivendo successi e fallimenti del figlio come i propri. In tal modo il ragazzo non sentendo di aver scelto ciò che fa si sente forzato e si ribella. Spesso questi genitori incoraggiano un'eccessiva dipendenza; un altro rituale negativo della controidentificazione consiste nel dare così tanto potere al figlio che egli diventa aggressivo o manipolatore per evitare gli sforzi; molte volte, siccome il ragazzo sembra brillante e usa un vocabolario ed un ragionamento adulto, i genitori interagiscono con lui come se lo fosse. Possono manifestarsi razionalizzazioni “adulte” che giustificano il non fare i compiti, sostenendo che sono noiosi o inutili o che non c'è ragione per scriverli se si sa rispondere oralmente con la conseguenza che la precocità verbale viene sfruttata eccessivamente, a danno dell'acquisizione delle abilità di scrittura.

Per ciò che riguarda gli insegnanti molti di essi sono totalmente disinformati sulla particolare natura di eventuali doti o talenti o rifiutano totalmente di ammettere l'esistenza di ragazzi più dotati lottando per schiacciare coloro che emergono in nome dell'“uguaglianza” (D'Alessio, op. cit.). Pensiamo che questo comportamento abbia origine in problemi di personalità a volte presenti anche in chi esercita il mestiere di educatore. Senza dilungarci sull'argomento, esaminiamo ora qual è il tipo di influsso scolastico nefasto per lo sviluppo delle doti e che inizia o accelera l'*underachievement*.

Whitmore (1980) descrive il tipo di ambiente scolastico che sembra causare o incoraggiare l'*underachievement*. La caratteristica principale è la mancanza di ri-

spetto per l'individualità dello studente, un clima fortemente competitivo, l'attenzione esagerata data agli errori e dai fallimenti, un insegnante troppo "controllante" ed un curriculum poco stimolante.

L'inflessibilità e la rigidità dimostrano mancanza di rispetto per l'individualità e per chi apprende più velocemente ed integra le informazioni più facilmente oppure pensa creativamente in modo differente e interrompe spesso con domande. L'insegnante rigido aderisce ad un programma preorganizzato, poco flessibile per coloro che differiscono nella rapidità o nello stile di apprendimento: un ragazzo dotato può così scoprire che se fa i compiti rapidamente probabilmente gliene verranno assegnati degli altri; cosa non stimolante né interessante, ma occupazione in un lavoro senza senso. Anche se inizialmente tale "trattamento speciale" per aver finito prima può essere motivante, se ne può anche dedurre che i compiti sono una specie di punizione per chi è più rapido e che per evitarli occorre rallentare il ritmo e fare frequenti pause. Ciò comporta il seguente problema: la mente che rimane sveglia si dedica ad altre attività più interessanti, come leggere, sognare a occhi aperti o distrarre gli altri compagni, portando ad un'effettiva perdita della concentrazione e ad uno svolgimento incompleto del compito.

Un altro rischio delle classi rigide è che se uno studente vuole intervenire troppo spesso l'insegnante lo ignora del tutto, provocando il suo disinteresse e dando luogo a comportamento controproduttivi, come compiti malfatti o comportamento aggressivo, i quali spesso provocano più attenzione e rinforzo del pensiero indipendente, del fare domande, dell'entusiasmo, del terminare i compiti rapidamente.

Un altro fattore dell'*underachievement* sono le classi competitive: in questo tipo di classi la motivazione intrinseca basata sull'apprendere e sul creare, viene soppiantata dall'importanza data alla competizione con i compagni e al voto dell'insegnante; la competizione è disastrosa per coloro che hanno un basso concetto di sé, che viene ripetutamente confermato dall'evidente incompetenza nei confronti dei compagni (Davis & Rimm, 2004).

Le aspettative negative, poi, hanno un impatto drammatico sul concetto di sé nel ragazzo e sulla sua riuscita: per uno studente, l'insegnante ed il suo successo scolastico sono la maggiore, se non la sola, fonte del feedback sulle proprie abilità, competenze e valore. Le profezie degli insegnati che hanno aspettative negative spesso si autoavverano, dando luogo nei *gifted* all'effetto "Pigmaliione" negativo (Terrassier, 1985): il cattivo concetto di sé viene quindi confermato dalle aspettative di fallimento dell'insegnante.

Il curriculum poco stimolante è un'altra causa dell'*underachievement*: succede spesso che un ragazzo giustifichi il suo scarso rendimento asserendo che le lezioni sono monotone e poco interessanti. Questo in molti casi è vero. Chi possiede doti speciali è spesso particolarmente vulnerabile a questo tipo di problemi a causa dei bisogni intellettivi e creativi che portano a fare domande, criticare, discutere ed apprendere al di là dei livelli che sono appropriati per la maggioranza degli studenti. Se le lezioni non sono interessanti, si cercano stimolazioni al di fuori di esse; non è infatti raro per persone di talento, ma con scarso rendimento scolastico, raggiungere livelli eccellenti in attività dove essi stessi possono crearli il proprio curriculum.

Se non si interviene a livello familiare e scolastico, un *underachiever* con molta probabilità continuerà sulla stessa strada, e le doti non emergeranno mai. Rimm (1983), propone un trattamento dell'*underachievement* che si articola in cinque fasi:

- 1) valutazione delle reali abilità del ragazzo tramite test di intelligenza, creatività o rilevazione di talenti specifici tramite produzioni;
- 2) determinazione di rinforzi a scuola e a casa che forniscano un supporto alla riuscita scolastica;
- 3) modifica delle aspettative degli “altri significativi” per il ragazzo;
- 4) localizzazione di un modello per l’identificazione: possibilmente una persona simile a lui, che abbia carisma, autorevolezza ed affetto;
- 5) correzioni della mancanza delle abilità di base.

Le ricerche e l’esperienza (Davis & Rimm, 2004; D’Alessio, op.cit.) dimostrano che, se il trattamento ha successo, gli studenti fanno progressi sorprendenti secondo i ritmi reali, sia nell’acquisizione delle abilità che nell’aumento della produttività.

Conclusioni

Il pensiero indipendente e le menti all’avanguardia in ambienti caratterizzati da normatività ed il conformismo appaiono strani, cosicché la tendenza generale a resistere ai cambiamenti è diretta contro chi è diverso o avvertito come minaccia. La potenziale perdita delle capacità umane che deriva da un’utilizzazione solo parziale del talento è impressionante. Tenendo conto del fatto che le società diventano sempre più tecnologiche, per evitare l’appiattimento e la massificazione è tempo ormai di affrontare questo problema in modo diverso, con la consapevolezza del fatto che i talenti possono trovarsi non solo tra i “primi della classe” ma tra chi ha diverse abilità, nelle prigioni, tra i *drop-outs*, i disoccupati e dovunque le falle della nostra società siano raggruppate.

Il linguaggio metaforico applicato al talento contiene immagini di luce: brillantezza, luminosità, fiamma dell’intelletto, scintilla del genio. Ma una mente luminosa, allo stesso modo della luce ha due facce: essa può illuminare e accecare. La differenza sta nella direzionalità della luce e nella prospettiva dell’osservatore: essa può essere diretta per assecondare i bisogni dell’osservatore e per illuminare territori sconosciuti e bui; in questo modo viene tollerata ed anche apprezzata.

Si provi invece a dirigerla in faccia a chi osserva, ed essa genererà solo rabbia e paura.

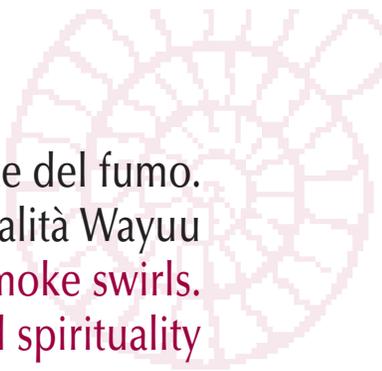
Anche se molti individui di talento hanno la capacità, grazie alle circostanze personali e situazioni favorevoli, di dirigere o di modulare questa luce per venire incontro alle esigenze esterne, altri non sono facilmente adattabili. Così è verso i dotati “nascosti” o più deboli che gli sforzi degli educatori devono essere diretti, andando alla ricerca di queste persone dovunque esse siano, resistendo alla tentazione di plasmarli secondo le nostre aspettative ed aiutandoli ad accettare l’unicità dei loro doni, diventando i loro avvocati nel mondo esterno, richiedendo maggiore tolleranza per la diversità e insistendo sulla legittimità del loro posto nella società, sia come risolutori che come ricercatori di problemi, aiutandoli a controllare la tendenza ad accecare la gente che li circonda e ad usare la loro intelligenza come fonte di illuminazione per loro e per gli altri. Ricordiamo con Einstein (1965) che la scuola deve servire a vivere e a sviluppare nei giovani qualità e capacità che rappresentano un valore per il benessere della comunità. Ciò non significa che l’individualità debba essere distrutta e che l’individuo diventi un semplice strumento della comunità, come un’ape o una formica. Una comu-

nità di individui tutti uguali, senza originalità e senza mete personali, sarebbe una povera comunità senza possibilità di sviluppo. Al contrario, l'obiettivo dev'essere l'educazione di individui che agiscano e pensino indipendentemente e che vedano nel servizio alla comunità il loro più alto problema di vita.

La presenza di educatori realmente capaci di esercitare la cura ed il potenziamento delle speciali qualità della mente umana è dunque l'elemento fondante, per potenziali geni, talora chiusi in gusci artificiali di dubbi od isolamento, di ripensamento critico, creativo e progettuale della propria esistenza. Destinata, si spera, a migliorare il futuro dell'umanità.

Riferimenti bibliografici

- Andreasen, N. C. (2005). *The creating brain. The neuroscience of genius*. New York/ Washington: Dana Press.
- D'Alessio C. (2001). *Il fanciullo dotato. Identificazione ed ambiente educativo*. Salerno: Edisud.
- Donnarumma M., D'Alessio C. (2008). *La danza dell'identità*. Milano: Gribaudo.
- D'Alessio C., Leone L. (2011). *Neuropedagogia della memoria*, Lecce: Pensa.
- Davis, G., Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Einstein, A. (1965). *Pensieri degli anni difficili*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Howe, M. J. A. (1997). *Bambini dotati. Le radici psicologiche del talento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maker, C. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Kockville, MD: Aspen Systems Corporation.
- Parish, T., Nunn, G. (1983). *Locus of control as a function of family type and age at onset of father absence*. Paper presented at the American Research Association, Canada.
- Renzulli, J., Gubbins E. J. (2009). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Austin: Prufrock Press.
- Siegle, D. (2012). *The Underachieving Gifted Child: Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement*. Austin: Prufrock Press.
- Sternberg, R. J. , Davidson, J. E. (2005). *Conception of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: MacMillan.
- Terman, L., Oden, M. (1959). *Genetic Studies of genius (Vol. 4): The gifted group at midlife*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terrassier, J. C. (1985). *Ragazzi superdotati e precocità difficile*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Torrance, E. P. (2012). *Guiding Creative Talent*. Whitefish: Literary Licensing.
- Wechsler, D. (2012) *WISC: Scala Weschler per fanciulli*. Milano: Giunti.
- Whitmore, J. R. (1980) *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.



Le volute del fumo. Educazione e spiritualità Wayuu Smoke swirls. Wayuu education and spirituality

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

grt@unife.it

ABSTRACT

The purpose of this research paper, which represents a small part of a larger study, is to explore spiritual education within the native Wayuu community. The research methodology, which foresees a bibliographical review on the topic, includes the use of educational ethnography tools and a qualitative approach with an epistemological foundation in hermeneutics. The study also uses semi-structured interviews and direct observation through video recordings. Two rancherías, which are settlements of blended families that live in the rural areas of the Riohacha Province's La Guajira Department, north of Colombia, were visited. The study includes interviews with 20 adults between the ages of 20 and 60. Among those interviewed was Señora Zeldá, the head of a village and its spiritual guide, who handles preschool education for the children in the rancherías. The research focuses primarily on this last testimony. The work also involved collaboration with rural sociologist Julie Montezuma, who works on behalf of the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). She provided us with the necessary contacts. The research began in April 2017 and continued for seven months.

Lo scopo di questo articolo, che rappresenta il tassello di una ricerca più ampia e tutt'ora in corso, è nell'esplorazione dell'educazione spirituale presso la comunità indigena Wayuu. Il metodo di indagine, che prevede una ricognizione bibliografica sul tema, si serve degli strumenti dell'etnografia educativa, prevede un approccio di tipo qualitativo e uno sfondo epistemologico di carattere ermeneutico. Si sono utilizzate le tecniche dell'intervista semistrutturata e dell'osservazione diretta che, a sua volta, si è avvalsa dell'uso di videoregistrazioni. Abbiamo visitato due rancherías, ovvero insediamenti di famiglie allargate che vivono nelle zone rurali del dipartimento della Guajira, nella provincia di Riohacha, nel nord della Colombia. Abbiamo intervistato 20 persone, tutte adulte fra i 20 e i 60 anni, fra le quali la signora Zeida che riveste, ad un tempo, il ruolo di un capo villaggio e di guida spirituale e che si occupa dell'educazione prescolare dei bimbi della sua ranchería. Questo articolo si basa prevalentemente su questa testimonianza. L'indagine si è avvalsa della collaborazione della sociologa rurale Julie Montezuma, che lavora per conto della FAO e che ci ha procurato i contatti necessari. Questa prima parte della ricerca si è svolta nell'arco di sette mesi a partire dall'aprile 2017.

KEYWORDS

Education, Spirituality, Myth, Ethnography, Hermeneutics.
Educazione, spiritualità, mito, etnografia, ermeneutica

1. Woummain

*Woummain*¹ è il termine che meglio designa il nostro concetto di cosmovisione. Questa parola significa tuttavia anche spiritualità e terra. Terra in *woummain* si denomina *mha*. A tale proposito, Zeida ci racconta che un antico canto recita più o meno queste parole: “Veniamo dalla madre Terra e siamo quello che siamo, e lo siamo sin dall’origine del mondo ed è questo che sostiene la nostra convivenza”. La violazione in termini di inquinamento e distruzione di luoghi sacri, che il popolo bianco ha commesso contro la madre Terra, è considerato il peggiore dei crimini. A questo proposito, il dio creatore *Maleiwa* esprime il suo dissenso con tuoni e fulmini. Con lo stesso termine, *maleiwa* si intende anche “il principio”.

Le lucertole annunciano benevole che certi lampi non portano rimproveri ma la pioggia che qui è sempre accolta come un dono del cielo. L’arcobaleno, chiamato *kasipoliin*, che è un serpente la cui lingua è sepolta sotto terra, viene chiamato da dio per far cessare la pioggia, diversamente diluvierebbe senza sosta.

I wayuu credono che il cielo sia una sorta di tetto azzurro fatto di materiale solido, poi c’è la terra e sotto di essa un inframondo, detto *polowui*. Qui vivono gli *akalukui*, esseri minuscoli che possono salire in superficie per comunicare con gli umani.

Woummain, per la comunità indigena² wayuu, rappresenta l’ambiente educativo per eccellenza. Non si tratta solo di uno spazio simbolico perché, come vedremo, non c’è separazione fra i simboli e le loro rappresentazioni concrete. *Woummain* è il sacro che si concretizza nell’intima relazione fra gli umani e la natura senza soluzione di continuità. In questa relazione, che è ontologica, si realizza e si sviluppa l’educazione spirituale dei wayuu, che si avvale dell’intervento specifico della madre, dello zio materno, di una maestra che viene scelta quasi in ogni comunità, ma soprattutto, della voce degli avi, che bisogna apprendere a sentire, ad ascoltare e ad interpretare. La letteratura che fa testo in questa educazione è il mito, il cui racconto accompagna la giornata dei bambini sin dalle prime ore del giorno. Si tratta evidentemente di una letteratura orale. Un libro di lettura in adozione nelle scuole elementari³ del dipartimento della Guajira⁴ racconta la giornata di una bimba wayuu con queste parole: “Sono scesa dalla mia amaca e, quasi a tentoni, con gli occhi ancora assonnati, mi sono avvicinata alla nonna che già iniziava a raccontare” (Pelaez Woliyuu A., 2014, p. 21). Al racconto dei miti e alla voce degli antestri, si accompagna la presenza di altri spiriti che possono essere malevoli come i *yoluja* oppure, quelli buoni, intervenire in caso di difficoltà. Gli avi intervengono con i loro insegnamenti in sogno e sono gli adulti che insegnano ai bambini ad interpretarne le immagini e le parole. Lo stesso libro spiega che a fronte di un sogno

- 1 I wayuu parlano la lingua *wayuunaiki*, dichiarata ufficialmente tale solo nel 1992, si tratta di un idioma appartenente alla famiglia linguistica *arawak*, ma molti, fra i giovani, parlano lo spagnolo.
- 2 Per comunità indigena intendiamo un gruppo sociale originario di quella zona, culturalmente determinato che si riferisce ad una medesima cosmogonia. Lo spazio ed il tempo di quel gruppo segna la sua stessa identità come il sentimento di appartenenza.
- 3 Si tratta di un libro bilingue spagnolo e *wayuunaiki* in adozione in tutte le scuole della regione.
- 4 La penisola della Guajira appartiene alla Regione del Caribe Colombiano e confina a nord e a ovest con il Mar dei Caraibi, ad est con il Venezuela, a sud con il dipartimento di Cesar e a sudest con il dipartimento di Magdalena.

enigmatico la bimba ricorresse allo zio materno, co-responsabile insieme alla madre della sua prima educazione, perché la aiutasse a cogliere il senso del sogno: “Non ti preoccupare, nipote, questo sogno sta annunciando un matrimonio nel clan *Ja’ayaliyuu*⁵, sarà il tuo piccolo. Ma non ho ancora nessun pretendente, risponde la bambina un po’ preoccupata. Adesso forse no, ma al momento opportuno, arriverà (Pelaez Woliyuu, 2014, p. 32)”. Zeida mi ha raccontato che si insegna ai bambini a raccontare il sogno appena svegli affinché non perda il suo potere magico. Se ne parla la mattina appena svegli a tutta la famiglia, poi ad un esperto, quando risulta difficile rintracciarvi il messaggio degli antenati, solo in seguito si darà corso alle indicazioni del sogno.

Il libro poi spiega che le sorgenti sono un dono di *Maleiwa* ed è un dono sacro perché senza l’acqua, che in quella regione semidesertica è piuttosto rara, non sarebbe possibile vivere. I miti aiutano a spiegare il senso esistenziale di attività quotidiane, come ad esempio la tessitura che rappresenta, insieme ad una importante fonte di reddito, l’attività principale delle donne. Le bambine iniziano ad avvolgere il filo nella *borla*, la matassa. L’arte della tessitura fu insegnata alle donne wayuu da un ragno, a significare, una volta di più lo stretto legame fra persone e natura (Pelaez Woliyuu, 2014, p. 47). Ma esiste una versione più ampia di questo mito che narra la storia di una bambina che era stata abbandonata e che portata da un cacciatore alle proprie sorelle perché se ne prendessero cura vi soffrì a lungo emarginazione, insulti e aggressioni. Si narra che in una notte di solitudine si trasformò in una bellissima fanciulla dalla cui bocca usciva il filo con cui la giovane tesseva gli abiti per vestirsi, le coperte per ripararsi, le amache per riposare, gli zaini per portare con sé le sue cose. Quando le sorelle del cacciatore scoprirono i lavori della giovane, mentendo gli dissero che li avevano fabbricati loro, ma il cacciatore, che da tempo osservava la giovane orfana perché ne era pazzamente innamorato, punì le sorelle trasformandole in pipistrelli. Quando il cacciatore si avvicinò per abbracciare la sua amata, lei, per la paura, si trasformò in ragno lasciandogli fra le mani una bellissima ragnatela. Da allora il giovane conservò i lavori della sua amata trasformata in ragno perché le generazioni future ne apprendessero l’arte.

Un’altra attività fondamentale alla quale le bambine sono avviate molto presto in forma di gioco è quella della ceramica, sulla quale vengono dipinti i simboli del clan di appartenenza. Del resto i primi giocattoli che bimbe e bimbi ricevono in dono sono piccoli oggetti in terracotta. Le bambine ricevono diverse bamboline che vestiranno con i loro primi lavori di tessitura (Moreno Martinez, 1998). Le bambole riportano sul volto i disegni in spirale dipinti con pigmenti naturali di colore rossiccio che le donne sfoggiano per decorarsi durante le feste rituali o nelle occasioni importanti. Lo stesso, come segno di omaggio, sono stata truccata allo stesso modo. La bambola più diffusa è la *wayuunkera*, che rappresenta una figura femminile seduta, priva di piedi e di mani truccata nel volto con il simbolo di diversi animali totemici. Si tratta di un giocattolo esclusivamente femminile che le piccole imparano decifrare conoscendo il significato mitologico delle figure rappresentate sul volto della bambola. Questi giocattoli sono stati considerati come reperti di grande interesse etnopedagogico, sia perché sono testimonianze di un retaggio antichissimo e ne raccontano frammenti di storia,

5 Si tratta del lignaggio di appartenenza della bambina che viene rappresentato con l’immagine totemica di un cane o di una volpe.

sia perché rimandano alla cosmovisione⁶ del popolo wayuu e ai valori cui s'ispira la sua educazione (Jimenez, 2004). Di più, rappresentano un nesso fra le generazioni che il nostro mondo non è più in grado di ricostruire vista la grande innovazione tecnologica e informatica dei giochi e dei giocattoli dedicati alla nostra infanzia. I nostri nonni e persino i genitori esprimono sempre più spesso un disagio, una sorta di estraneità al ludico infantile contemporaneo, che è in ampia misura forgiato su linguaggi digitali che sfuggono alla logica degli adulti. Di fatto i giochi e i giocattoli tradizionali wayuu rappresentano un utile strumento di conservazione e divulgazione della cultura ancestrale di questo popolo. È il caso per esempio del mito della bambolina d'oro. Al suo interno essa nasconde tanti animaletti anch'essi d'oro, ma, attenzione, perché se per caso la si incontra non si deve toccarla a meno che non si sia stati avvisati in sogno (Perrin, 1995). Se si trasgredisce morirà tutta la generazione di colui o colei che ha trovato la bambola. Ma, non è tutto: se la si incontra non si deve farne cenno con alcuno, pena una malattia terribile che porterà il malcapitato a vomitare sangue.

Giochi e giocattoli veicolano un'ermeneutica, sono strumenti di lettura e di orientamento del mondo, di quel mondo, sia per quanto riguarda l'apprendimento dei lavori che bambine e bambini dovranno svolgere da grandi, sia per quanto riguarda il retaggio spirituale. D'altronde, come già s'è detto, l'uno e l'altro appartengono, per la mentalità wayuu, allo stesso ambito di esperienza.

L'argilla serve a costruire le *mucura*, stoviglie di uso quotidiano.

L'educazione spirituale per i wayuu è fondamentale perché si crede non solo che l'anima non muoia mai ma che continui ad evolversi anche dopo la morte. È quindi importante impartirle degli insegnamenti che possano accompagnarla nel mondo degli spiriti dove, se lo vorrà, potrà rincontrarsi con le persone care defunte (Goulet, 1985). Ma il legame affettivo con i vivi e con i morti è così forte che non si scinde mai, infatti, gli spiriti, come emerge dalle parole di Zeida, partecipano attivamente alla vita familiare intervenendo soprattutto nei casi di difficoltà o di pericolo. Così come non c'è soluzione di continuità fra vivi e morti, allo stesso modo il passato ed il futuro si rincorrono in senso circolare e talvolta si fondono o addirittura il passato segue il futuro e non viceversa, come siamo abituati a pensare noi. Ed è per questo motivo che il territorio dei wayuu è sacro, perché permangono presenze di un passato che è già futuro perché anticipa eventi che sono già avvenuti (Chacin, 2016). Si tratta infatti di uno spazio *Puloui*, ovvero, ancestrale, un luogo incantato. *Puloui* indica anche un personaggio femminile dai lunghi capelli, strano ma familiare, dolce e, ad un tempo, terribile. Si tratta di una divinità sotterranea che compare all'improvviso per spaventare o consolare gli umani. Un essere da brivido che personifica il mistero. Ma, con lo stesso termine, si designa l'immensa solitudine del mare dove scatena tempeste spaventose, è sposa della pioggia, spesso sua acerrima nemica. Di frequente si manifesta in forma di balena o di bellissima sirena. Appare all'improvviso in luoghi dove c'è dell'acqua, per sedurre gli uomini, per divorarli, per sequestrarli; le piacciono virili, forti e prestanti. Si presenta con abiti trasparenti e i seni rigogliosi scoperti e occhi magnetici (Perrin, 1977). Ma interviene anche a punire gli uomini che maltrattano gli animali, che li sterminano senza bisogno e che offendono la natura. Infatti lei non è solo signora del mare, o dell'ultramondo sotterraneo, è anche la regina dei boschi. Rappresenta tutto il contrario di quello che de-

6 Per cosmovisione intendiamo la conoscenza che l'essere umano possiede di sé, del suo contesto socio-culturale e dell'ambiente naturale nel quale vive.

ve essere una donna ma, al contempo, rappresenta l'idea femminile per eccellenza quando interpreta le virtù opposte a quelle appena descritte.

Nel mondo degli spiriti, s'è detto, l'anima continua ad educarsi, ma, pure, educa i vivi, impartendo loro importanti insegnamenti. Quando una persona si ammala, l'anima lascia il corpo, ed è compito della *piache*, ovvero della guaritrice che spesso è anche una guida spirituale, ricondurla al corpo. Come? Con l'aiuto costante degli spiriti (Perrin, 1985). La *piache* può essere ostacolata dallo spirito di un uomo cattivo, ma a questo punto ci si può rivolgere a *Tasayu* che protegge le anime e che aiuta la guaritrice a salvare l'infermo (Milcíades Chaves, 1964). *Tasayu* comunica alla *piache* i doni che gli spiriti esigono per la guarigione, la famiglia dell'infermo li offre generosamente alla guaritrice, che li espone per un mese e poi quando il paziente guarisce, li restituisce. A significare che conta l'atteggiamento generoso con cui si offrono i doni più del loro possesso materiale.

Sono gli spiriti che aiutano le persone a guarire, che offrono alla guida spirituale le nozioni su piante e riti di purificazione che, per quanto affondino le proprie radici storiche nel passato ancestrale, si arricchiscono di dati e particolari a fronte delle specificità che il quotidiano presenta. Insomma, l'anima è come l'ombra che sempre ci accompagna. Quando una persona muore, il suo spirito vola sino all'estremo limite della penisola, a *Gepira*, meglio noto ai più come Cabo de la Vela. Qui l'anima si lancia in mare e nuota fino ad individuare un ingresso che si trova sotto un isolotto detto "della pietra" che è collocato all'interno di una piccola baia. Quando lo spirito riaffiora purificato sarà pronto per iniziare il viaggio nell'altro mondo (Perrin, 1977, p. 158).

Il valore che guida l'educazione è il bene, scandito sin dalle origini in queste parole: "Non potete uccidere nessun wayuu perché la vendetta ricadrà su tutta la famiglia del colpevole, non potete spargere il sangue perché nel sangue c'è la vita e la vita non si deve disperdere e quando capita un incidente e vi ferite, dovette coprire il sangue che cade al suolo. Non dovete impossessarvi di quello che non vi appartiene. Ogni furto dovrà essere ripagato con il triplo del suo valore" (Jusayú, 1986).

Ma esiste anche una divinità del male; un drago che è in grado di impedire alla pioggia di scendere a dissetare la terra. Talvolta questo spirito malefico si presenta in forma di *woosole echi*, iguana o di *wiu*. *Wiu* è una vipera con ben sette teste. Per combatterne il maleficio è indispensabile celebrare uno specifico rituale ogni anno. La cerimonia consente di ri-creare e fecondare la madre terra.

Maleiwa, il dio che creò la terra perché si sentiva solo, assegnò agli umani un luogo dove abitare per ogni clan. Il clan, di ascendenza matrilineare, possiede così un posto specifico nella bellissima penisola della Guajira all'interno del *Jepira*, ovvero, del territorio ancestrale che varca i confini con il Venezuela. I wayuu vivono in questa penisola per circa il 98%, del rimanente 2% solo il 12% circa vive in area urbana, ugualmente ripartiti nei *departamentos* di Magdalena e Cesar (Correa e Vasquez, 1992).

2. Zeida

Anita: Come si chiama questa rancheria?

Zeida: si chiama *Guaymaral*, da Guajira che è la regione che abitiamo. Questo terreno fu affidato ai miei nonni quando era molto selvaggio abitato da animali feroci come i giaguari e le tigri. Ma c'erano anche altri animali che venivano cacciati e che sono molto comuni nella nostra cucina, come i conigli, le iguane e

molti frutti. I miei nonni erano per lo più nomadi, di conseguenza il terreno a disposizione era necessariamente vasto ... per esempio, lo zio di mio nonno un giorno gli dice: "Sei un uomo e ti sei già unito ad una donna. Devi fare la tua famiglia. Prendi questo agnello e lascialo andare, fin dove camminerà, per tutto il percorso che compirà, quella è la terra per costruire la tua casa e far pascolare il tuo gregge". Noi siamo stanziali in questa *rancheria* da allora, dal 1930.

A.: E da dove venivano?

Z.: Quasi tutti noi veniamo dall'alta Guajira, a nord del Paese, in quella zona che lambisce il mar dei caraibi e che è pieno deserto. Quasi tutti i nostri ancestri nacquero lì. Questo territorio, la steppa, era del clan degli *arpuchana*, ma mia madre apparteneva al clan degli *ipuana*. Quando i miei nonni arrivarono qui, ancora non avevano figli. Noi siamo in 16 fratelli. Mia madre ha avuto un parto con tre gemellini. Siamo vissuti qui e siamo cresciuti sani, grazie a Dio.

A.: I nomi delle *rancherias* sono sempre legati al territorio?

Z.: Sono legati al territorio, alle sue caratteristiche, oppure a qualche totem. Poco lontano c'è n'è una che si denomina *Parenska* dall'albero *parens*. Questo albero produce dei frutti che raccogliamo in inverno e li conserviamo per mangiarli in estate. Man mano che si seccano diventano sempre più saporiti; sono deliziosi se accompagnati con il formaggio.

A.: In questa *rancheria* quante famiglie vivono?

Z.: Qui vive solo la mia famiglia, si tratta di una famiglia allargata; le case che vedi sono delle mie figlie che vi abitano con i loro mariti. I maschi sono nella *rancheria* della famiglia delle loro mogli. A circa cinquecento metri da qui il rio separa il nostro terreno da quello di un'altra *rancheria*, la *Parenska*, appunto. Da questa parte del torrente siamo sotto il comune di Manuare, dall'altra sotto quello di Riohaca.

A.: Mi parli della sua infanzia, i ricordi più antichi che conserva nella memoria

...
Z.: Oh, la mia infanzia fu bellissima, sempre lo dico ai miei figli e ai nipoti. Io non ho mai posseduto un giocattolo, se non una bambolina di terracotta, una *guayanera*, che mi aveva fabbricato mia nonna, ma, durante la mia infanzia, a poco a poco, mi sono impossessata della nostra cultura che è molto vasta e profonda. Ero felice, non desideravo più di quello che la mia famiglia mi dava. Non avevamo denaro, è vero, ma è anche vero che non avevamo bisogno di comprare nulla. Il primo ricordo grato è appunto aver ricevuto in dono la mia *guayanera*, poi, quando sono diventata più grandicella, le ho cucito un vestito rosso, molto elegante, come quello che indossiamo alle feste ... aspetta ... te lo mostro.

Zeida, veloce, si dirige verso la sua abitazione e, poco dopo si avvicina mostrandomi un ampio abito rosso attraversato da lunghi tralci di fiori ricamati. "Mettilo" mi ordina, così capisci come si sente una regina! Julie e mio marito mi osservano sornioni. Va bene, lo indosso senza far storie, ma non è così facile come sembra perché ci sono lacci nascosti e una specie di strascico a campana che sale a coprimi il capo. Impietosi i miei accompagnatori ne approfittano per scattarmi una foto. I bambini si avvicinano curiosi e mi prendono la mano ... prima, invece, appena arrivati, non mi degnavano di uno sguardo. Ma anche alcuni uomini e un paio di ragazze mi guardano e approvano Poi, per fortuna, Zeida, ricomincia il suo discorso attirando l'attenzione generale.

Z.: Da piccola mi hanno insegnato a tessere. A sei anni fabbricavo già degli zaini, come quello colorato che stai osservando ora. Un tempo gli zaini avevano pochi colori: terra, rossiccio e verde, e riportavano i simboli dei nostri clan. Mi

madre tesseva amache, che poi vendeva, era artigiana come la maggior parte delle donne wayuu. Ricordo che mi sedevo accanto a lei e osservavo a poco a poco il suo lavoro come fosse un'opera di magia, come in effetti è, secondo i nostri miti.

A.: Quindi, la produzione di questi oggetti tessuti è l'attività femminile per eccellenza e parte integrante della sua educazione?

Z.: Sì, è così. A noi bambine questa attività, che iniziava in modo spontaneo come un gioco, piaceva molto. Io ho appreso la tecnica in profondità, la qual cosa mi ha consentito di sopravvivere in momenti difficili, ho potuto mantenere i miei 11 figli quando mio marito mi ha lasciata. I miei lavori si vendevano persino negli empori di Medellin, dove peraltro, non sono mai stata.

A.: Ha mantenuto ed educato sola i suoi figli?

Z.: Sì, ho avuto in dono 7 maschi e 4 femmine. Li ho educati con l'aiuto, per i maschi, del mio fratello maggiore. Il mio ex marito non è un wayuu, è un *alijuna*⁷, un meticcio, ma è un problema più di appartenenza culturale che di razza. A parte il fatto che sua madre non era wayuu, e questo per noi è determinante perché sono le madri che trasmettono il nome del clan e l'appartenenza culturale. Quindi i miei figli e le mie bellissime figlie sono wayuu. Per loro io sono stata madre e padre. Lui se ne andò quando ho partorito l'ultimo. Ho avuto poi diversi pretendenti ma non ne volevo più sapere di uomini perché il mio non è stato un buon compagno.

A.: Torniamo ai ricordi di infanzia?

Z.: Sì. Un altro ricordo grato riguarda il sapore del *iguaraya*⁸, dei frutti selvatici, delle olive. Il sapore dei cibi: il riso con i fagioli, lo spezzatino di capretto, le *arupas*⁹ squisite che solo mia madre sapeva preparare, con farina di mas e ripiene di formaggio, la zuppa di yucca. Ricordo quando, durante le feste, i grandi bevevano la *chicha*¹⁰ ... diventavano allegri e chiassosi. Il sapore della *mazamorra*¹¹ e della *sahua*. Lo sai come si prepara la *suahua*? Si raccoglie il riso, si tosta, si macina e lo si mescola con latte di capra. Oggi molti preferiscono comprare le bibite artificiali che si vendono nel supermercato della città e non sanno quanto male fa alla salute!

...Mi ricordo il profumo del caffè sul focolare, al risveglio, e che la nonna commentava le volute di fumo per annunciare qualcosa di importante che sarebbe accaduto di lì a poco: una visita inaspettata, il desiderio di uno spirito di comunicarle un messaggio, l'arrivo, tanto atteso, della pioggia. Ricordo quando raccoglievamo le olive selvatiche, piccole e gustose: da maggio a luglio. Poi, il sapore del *jobo*, un altro frutto dal quale si ricava un succo che con il latte diventa gustosissimo. Noi bambini eravamo contenti, mangiavamo bene, ascoltavamo i racconti e le profezie dei nonni, imparavamo a lavorare come fosse un gioco. Oggi invece molti dei nostri bambini, soprattutto nell'alta Guajira, in pieno deserto,

7 Il termine significa anche violento e traditore. In seguito capirò che la donna considerava in tal modo il marito.

8 Frutto silvestre tipico di quella zona semidesertica.

9 Si tratta di una sorta di panzerotti fatti di farina di mais macinata in modo grossolano e ripieni di verdure e formaggio o, a seconda dei casi, anche di carne o uova.

10 La *chicha* è una bevanda leggermente alcolica e zuccherata con *panela* (melassa di canna da zucchero) che si ricava dalla fermentazione del mais cotto in acqua, masticato e lasciato fermentare.

11 Un dolce simile al porridge.

muoiono di fame. Ma non muoiono solo di fame, muoiono perché stiamo perdendo la nostra identità, non sappiamo conservare la nostra cultura, dimentichiamo le tradizioni.

A.: Quali furono i personaggi più importanti della sua infanzia?

Z.: I nonni, che raccontavano i miti e ci insegnavano il loro significato. Ricordo che mia nonna mi chiedeva sempre di ricordare quello che durante la notte sognavo, mi diceva che dovevo prepararmi per accogliere bene i sogni che sarebbero arrivati con il sonno.

A.: prepararsi come?

Z.: Con pensieri di spiritualità, pensare a qualche mito che mi aveva particolarmente colpito, pensare ai nostri antenati, quelli che non abbiamo conosciuto ma dei quali ci hanno parlato a lungo durante le riunioni che precedono il dormire.

A.: Poi, a parte i nonni, quale è stato il personaggio più significativo nella sua infanzia?

Z.: Mio padre, per me, è stato più importante di mia madre. Sempre presente, sempre protettivo, vigile, attento e affettuoso. Mio padre era contadino. Ricordo che arrivarono alcuni bianchi di una fondazione chiamata Alpina che ci aiutarono a coltivare la terra e ad irrigarla in modo produttivo. Ci hanno fornito attrezzi di ferro e sementi. Loro ci hanno portato la benedizione di Dio, come voi che oggi siete qui e che siete persone buone perché il mio cuore me lo dice.

A.: E le persone cattive?

Z.: si sono venute anche persone cattive; molte volte siamo stati ingannati. Chiedevano ai miei genitori o ai miei nonni di firmare un pezzo di carta in cambio di tante promesse e benefici che non si sono realizzati. Volevano attraversare il territorio ancestrale e scavare perché qui ci sono depositi di gas e di carbone. No, io non accetto più che mi si racconti bugie. Molti bianchi erano cattivi, il mio cuore me lo diceva e li ho cacciati. Invece questi della fondazione Alpina ci hanno ispirato fiducia. Non ci hanno chiesto niente in cambio e se oggi, questa *rancheria* è abbastanza ricca è perché il nostro terreno è diventato più generoso nel darci i suoi frutti e il pascolo è abbondante per le greggi. *Maleywa* è buono.

A.: Quale è stata l'esperienza più significativa che ricorda della sua infanzia?

Z.: A 11 anni, con la comparsa della prima mestruazione, mi spaventai molto, non capivo cosa stava accadendo e piangevo molto. Ero completamente innocente. Non avevo la confidenza per dirlo a mia madre, ma le donne della mia famiglia mi rassicurarono: non si trattava di una malattia, né di una ferita; stavo diventando una donna. Perché nessuno mi aveva preparata? Sarebbe stato compito di mia madre, ma lei si disinteressava di me. Insomma, mi tagliarono i capelli, mi chiusero in una capanna di frasche per un anno e mi imposero una dieta per propiziare la fertilità, per non avere la disgrazia di invecchiare con un solo figlio. Dimmi un po', quanti anni credi che abbia?

A.: Quaranta? Le rispondo, mentendo.

Z.: Ne ho 56!

A.: Come me! Dunque, in questo, siamo sorelle! Allora mi decido a dati del tu!

Z.: Siamo sorelle in spirito. Ti ho riconosciuta appena ti ho visto ... e poi devo dirti che, lontano, nel tuo Paese ma non nella tua famiglia e neanche fra i tuoi amici, nel posto dove lavori ... ci sono persone cattive. Ricordami che ti darò un talismano che ti proteggerà da loro.

A.: Grazie, ti ringrazio veramente molto. Puoi spiegarmi meglio questa pratica che si inaugura per le bambine con il menarca?

Z.: Sono rimasta rinchiusa e prevalentemente stesa su di una stuoia sollevata

da terra per un anno. Durante quest'anno ho bevuto liquidi tratti dal succo di piante medicinali che frenano l'insorgere della vecchiezza e favoriscono la fertilità. Ho osservato lunghi periodi di digiuno, bevendo acque medicinali che avrebbero mantenuta bella la mia pelle e calmato la fame.

Le donne della *rancheria* mi spiegarono il senso e la funzione dei cibi e delle bevande, mi istruirono sulle pratiche sessuali, come provare piacere, come dare piacere, mi istruirono sul parto e su come allevare i neonati. Mi raccontarono i miti e le tradizioni che spiegano il significato arcano di questi eventi così importanti nella vita di una donna. Qui ho anche perfezionato l'arte della tessitura, mi hanno insegnato i segreti dei lavori più raffinati; ma, quando avevo le mestruazioni, non potevo tessere. Durante tutto il periodo non potevo ridere, né grattarmi la pelle. Quando sono uscita, dopo un anno intero, ero pallida, i capelli erano di nuovo lunghi ed ero diventata una donna. Tutto il villaggio mi festeggiò e arrivarono anche dalle *rancherias* vicine a fare festa grande perché avevo resistito un anno intero senza lamentarmi. Da quel momento ho dovuto abbandonare la mia bambola di terracotta e i miei vestiti di bambina. In cambio, mi hanno regalato alcune gioie che sono di famiglia.

A.: E la scuola?

Z.: Mi sono diplomata maestra. Proprio alla scuola superiore ho conosciuto mio marito. Per noi la scuola è molto importante. Abbiamo scuole bilingui dalla primaria sino all'università dove si tengono i corsi in spagnolo e in *wayuunaiki*. Ma sono qui perché la città non è troppo lontana, altra cosa è l'alta Guajira, come ti dicevo poc'anzi. Tutti i miei figli, tranne la più piccola che ha appena partorito ed è ancora troppo giovane, sono arrivati alla *licenziatura*¹². Vedi Anita, adesso nessuno può più convincerci a firmare carte che non capiamo.

A.: Parlami della tua storia d'amore e del matrimonio che ha segnato una svolta nella tua vita.

Z.: Sì, fra le persone importanti nella mia vita c'è anche lui, il traditore, il violento. Quando ci siamo innamorati, poiché io non avevo buone relazioni con mia madre, dalla quale non mi sono mai sentita amata, lui, contrariamente alle nostre usanze, ha chiesto la mia mano a mio padre e gli ha offerto un bel regalo: un bel gregge di ben 12 capre. Vedi, molti bianchi ignoranti dicono che qui le famiglie vendono le proprie figlie, ma non è così. Offrire un regalo alla famiglia della ragazza è un segno di rispetto per la ragazza e di considerazione per la famiglia. Ci siamo uniti così perché qui non esiste il matrimonio. Ci si unisce e di solito l'unione dura tutta la vita. In passato, quando le guerre ci decimavano, se un uomo poteva permetterselo, poteva unirsi anche con due mogli. Ma se la prima non era d'accordo se ne andava e la famiglia non restituiva la dote. Anche oggi, ma è raro, esistono casi di poligamia. I figli sono della madre, la discendenza come già sai è matrilineare, i figli portano il cognome che corrisponde al clan di appartenenza della madre. Come ti dicevo, qui non abbiamo il matrimonio, esiste l'unione fra uomo e donna che è vincolante ma solo se c'è reciproco accordo, diversamente, non è un problema lasciarsi. Ma la verginità di una ragazza è importante perché dimostra di sapersi governare, di avere carattere.

A.: Tuo padre approvava la tua scelta?

Z.: Sì, perché lui si mostrava molto rispettoso. Poi, quando finalmente se ne è andato, mio padre ha approvato che non lo volessi trattenere.

A.: Ora parliamo di te. Quale è il tuo ruolo nella *rancheria*?

12 Si tratta del diploma di laurea di base.

Z.: Io sono *ouutsu*, guida spirituale. Vengo consultata, anche dalle altre *rancherías*, per scegliere il luogo dove costruire una nuova abitazione, per curare con le erbe gli ammalati e, se si tratta di malattie gravi, consulto gli spiriti degli antenati e dirigo il cerimoniale di guarigione.

A.: In cosa consiste?

Z.: Quando un infermo è grave io parlo con gli spiriti: gli *aseytuu*. Li consulto nel sonno secondo le tecniche che mi ha insegnato mia nonna. Mia nonna era guida spirituale e si è accorta, da subito, che anche io avevo il dono. Gli spiriti chiedono un regalo di guarigione che la famiglia dell'ammalato deve offrire senza parsimonia. Il regalo, che consiste nell'offerta di mantelli, amache, pietre di corniola, oppure in qualche agnello, viene depositato nella mia casa e restituito dopo un mese. Quello che conta è la generosità con cui si offre non il possesso materiale. Alla guarigione si celebra una grande festa, ci sono invitati da molte *rancherías*, le più vicine. Vengono tutti i parenti, si mangia, si beve e si balla la danza del sole che non può interrompersi per la durata di alcuni giorni. In questa occasione indossiamo i nostri abiti da cerimonia rossi, come quello che hai indossato anche tu, prima.

A.: Come è avvenuta la tua formazione di guida spirituale?

Z.: Come ti dicevo, dopo la conoscenza dei miti e del loro significato cosmico, ho appreso delle tecniche per propiziare i sogni, poi delle chiavi di lettura per interpretare i messaggi che gli spiriti, nel *laaput*¹³, nel fumo del focolare, nella comparsa di alcuni animali, annunciano.

A.: Illustrami certi simboli che compaiono nei sogni e come possono essere interpretati.

Z.: Per esempio quando sogni che stai camminando e all'improvviso ti vedi circondata come in una rete di vipere, devi attenderti un problema da parte di qualche persona che ti è ostile oppure può capitare un qualche infortunio, come l'aggressione di un animale selvaggio. Quando sogni che ti cadono i denti, morirà un bambino, se invece si tratta di un dente molare, allora morirà un anziano. Anita, non posso parlare oltre di questo perché questa è una conoscenza sacra, i suoi simboli possono essere condivisi solo dalla nostra gente e quando le persone hanno fatto un lungo itinerario spirituale. Ma devi sapere che io possiedo il dono, si tratta solo di svilupparlo, poterlo rendere operativo. Io non avevo possibilità di scelta. Quando hai il dono, se lo rifiuti, soffri troppo perché rinunci alla tua natura e soprattutto non rendi un servizio alla tua gente.

A.: E il capo politico di questa *rachería*?

Z.: Prima era mio padre, che, successivamente, mi ha designata come sua erede. La comunità si è riunita ed ha accettato.

A.: Chi ti ha insegnato a governare?

Z.: Mio padre, mi ha spiegato come dirimere i conflitti, quando chiamare il *palabrero*¹⁴ per risolvere le contese, come organizzare gli aiuti che ci vengono dalle imprese che sfruttano le miniere. Per esempio, vedi quel pozzo? E il mulino? Bene. Quando sono venuti quelli dell'impresa io ho posto queste condizioni: potevano entrare nel territorio ancestrale per fare le loro esplorazioni, ma non volevamo denaro, volevamo che ci costruissero il mulino per macinare le bacche e i cereali e un pozzo per avere sempre l'acqua a disposizione. I soldi svaniscono,

¹³ Il sogno.

¹⁴ Il *palabrero* è un'autorità morale di grande importanza, che cerca di mediare in caso di lite e stabilisce l'eventuale risarcimento.

invece questi sono beni che rimangono e sono a disposizione di tutta la comunità. Un'altra volta ho chiesto un gregge, perché molti giovani si erano uniti per formare nuove famiglie e ne avevamo bisogno. Io non chiedo mai denaro, il denaro porta sempre problemi.

3. Le volute di fumo

La voce degli avi accompagna la crescita dei bambini e istruisce gli adulti nel ruolo che dovranno svolgere all'interno della loro comunità. Gli spiriti sono dei maestri; gli umani, i genitori, gli zii, i nonni, sono solo degli intermediari e degli interpreti. Anche il fumo del focolare, come abbiamo sentito dalle parole di Zeida, ci offre insegnamenti preziosi e può giungere ad offrire importanti avvertimenti.

Come emerge dal lungo colloquio con Zeida, i miti wayuu si nutrono di racconti e leggende antichissimi, rappresentano la struttura morale della educazione dei giovani, nonché la testimonianza della identità di un popolo, il senso del loro percorso esistenziale. I miti sono testi, documenti orali che hanno la stessa dignità che per noi hanno i libri o i saggi che leggiamo in quella bolgia che è internet.

Il rito, le cerimonie, le feste pongono in atto una rappresentazione che è sacra ma che, al contempo, implica uno spazio educativo essenziale, soprattutto per i più giovani. La mitologia wayuu conserva la voce degli antenati nel mentre che rappresenta il modello ed il tessuto socio-culturale della comunità (R. Paz Ipuana, 1976). Si tratta di una letteratura orale che conserva e trasmette, con la sua epica, anche la semantica profonda di una spiritualità che è il contenuto educativo più importante per la formazione dei giovani. Tutto il resto, tutte le altre acquisizioni ne sono solo un corollario, comprese le pratiche che riguardano i lavori materiali: la semina, il raccolto, la caccia, la tessitura, la produzione della ceramica. Gli spiriti sono gli avi che rimangono a proteggere il clan e che, di norma, svolgono un ruolo rassicurante, di aiuto che si manifesta in circostanze straordinarie. Pertanto, i bambini non hanno paura né della morte né dei morti. Del resto, la stessa mitologia viene recepita come una descrizione reale del mondo e non come una sua trasfigurazione letteraria o metaforica. In questo contesto a poco a poco i bambini imparano a riconoscere anche il valore terapeutico di certi cibi o di certe erbe. La memoria dei nonni è la biblioteca viva di questa cultura. Il racconto degli anziani insegue e interpreta, drammatizzandola, la struttura dei miti anche quando si volge a fatti quotidiani, o a racconti inventati per intrattenere i più piccoli. Si tratta quindi di una poetica che attinge al magico e che segue una grammatica, ovvero una organizzazione del discorso, di tipo onirico perché non rispetta la normale – o meglio quella che noi riteniamo tale – sequenzialità logica o temporale. Queste narrazioni sono rese coerenti da un sistema di categorie che traccia la cornice cosmogonica. Il magico è una dimensione del reale, forse la sua parte più importante.

Parlando con Zeida come con gli altri testimoni, ci siamo resi conto che non si percepiscono come nette le fasi dell'età che segnano la vita di una persona. La bambina è tale sino al menarca e poi, improvvisamente, dopo i rituali che ne segnano il passaggio, diviene donna. Si tratta di una legge antichissima, una sorta di educazione estrema che mette alla prova la resistenza della giovane. Qui, come nelle cerimonie di guarigione, il passato sommerge il presente e lo determina.

Per i ragazzi, anticamente, il passaggio era segnato probabilmente dall'uccisione di un animale feroce, durante una caccia solitaria, come emerge dalle leggende più antiche, ma non abbiamo trovato testimonianze dirette. Oggi, il segno

del passaggio fra la fanciullezza all'età adulta – non esiste il concetto di adolescenza – consiste nel vedersi affidati particolari strumenti di lavoro come il machete e, soprattutto, le armi per la caccia. Non ci risulta che ad oggi ci siano riti di iniziazione specifici, ma i giovani iniziano a ricevere particolari insegnamenti sul loro ruolo da adulti quando cambiano la voce, solo quando hanno appreso a comportarsi in modo saggio, a giudizio degli anziani, possono sposarsi. Alla nostra domanda sul motivo alcuni testimoni ci hanno spiegato che questo passaggio è molto più importante per le ragazze, perché il loro ruolo spirituale, in quanto portatrici di vita, è assai più rilevante che quello dei ragazzi. La donna è come un seme, è generatrice di vita.

I bambini sono alimentati al seno sino ai 4 anni d'età. Così come le bambine apprendono dalla madre e dalle altre donne del clan matriarcale i compiti che dovranno svolgere da adulte, i maschi invece sono educati dallo zio materno, mentre il padre si occupa del loro sostentamento materiale. All'età di 5 anni il bambino o la bambina può assumersi la responsabilità di seguire un piccolo gregge, partecipare alla costruzione di una abitazione e preparare il terreno per la semina. L'educazione implica la partecipazione diretta alle attività quotidiane che bimbi e bimbe devono imparare: dalla pastorizia alla caccia per i maschi, dalla tessitura alla preparazione dei cibi per le bambine. Il filo della tessitura, rappresenta per le donne il mezzo per esprimere la loro poetica, per rappresentare, attraverso l'immaginazione cose reali. E trasfigurarle nel simbolo magico. Nel sentire comune, con la tessitura la donna wayuu esprime la bellezza della sua anima. Non a caso, quando è incinta, si dice che stia tessendo dentro di sé la vita.

La cosa che ci è sembrata di estremo interesse è la particolare forma che le attività quotidiane assumono in relazione con la sacralità del territorio. Abbiamo avuto la chiara percezione che, nello svolgere determinati compiti, i bambini apprendano a conoscere la geografia sacra del territorio ancestrale. E infatti, per questo popolo, il sacro è una forma del pensiero, la sua dimensione più potente e ammaliante. Ed è per questo motivo che il racconto del mito, con la sua rappresentazione, devono saper avvicinare e affascinare. È in questa fascinazione che vengono evocate le parole del sogno, le metafore con cui gli avi insegnano il presente (Perrin, M., 1990).

Dopo il nostro intenso dialogo, Zeida mi prende per mano. Camminiamo sino alla sua abitazione. Qui, una giovane mi mostra il suo piccolo, nato da pochi giorni. Zeida, mi accompagna in una zona appartata, mi prende le mani, ci sediamo, chiude gli occhi e recita una specie di cantilena dondolandosi lentamente. Quando apre gli occhi e la sua voce si spegne, fra le mie mani ho due semi essiccati. Mi dice che uno è per mio marito. Dice che mio marito mi seguirà sempre, in qualsiasi paese io viaggi e che le persone di quel posto lontano, in cui vivo e lavoro, non potranno più farmi del male.

Riferimenti bibliografici

- Chacin, H. (2016). *Asombros del Pueblo Wayuu*. Maracaibo: UNERMB.
 Correa, H e Vasquez, S. (1992). *Geografía Humana de Colombia noreste indígena*. Bogotá: Instituto cultural hispana.
 Goulet, J. G. (1985). El universo social y religioso guajiro. *Revista Montalban*, 11, Caracas, Universidad catolica Andres Bello.
 Jimenez, C. A.(2004). *La ludica como experiencia cultural*. Bogotá: Fondo editorial Magisterio.

- Jusayú, M. A. (1986). *Achi'ki. Relatos guajiros*. Caracas: UCAB.
- Milcíades Chaves, Ch. (1946). Mitos, leyendas y cuentos de la Guajira. *Boletín de Arqueología*, Tomo II, 305-332. Bogotá.
- Moreno Martínez, R. (1998). *Juegos tradicionales de nuestra ninez*. Bogotá: Ambito Ediciones, S.A.
- Paz Ipuana, R. (1976). *Mitos leyendas y cuentos guajiros*. Caracas, VE: Programa de desarrollo indígena.
- Pelaez Woliyuu, A. (2014). Bogotá: *Guajirita*. Serie Rio de Letras, Territorio Narrados PNLE, Ministerio de Educacion Nacional
- Perrin, M. (1985). Antropologos y medicos frente al arte guajiro de curar. *Revista Montalban*, 11. Caracas: Universidad catolica Andres Bello.
- Perrin, M. (1977). *El camino de los indios muertos*. Caracas: Monte Avila.
- Perrin, M. (1995). *Los practicantes del sueno, el chamanismo wayuu*. Caracas, VE: Monte Avila.

L'apprendimento trasformativo nei disabili

Transformative learning for the disabled

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria
rosa.sgambelluri@unirc.it

ABSTRACT

The expression transformative learning was coined by Jack Mezirow in 1978. According to the theory of transformative learning, an adult can really change their meaning schemes if, in their life, they come across a disorienting dilemma: thus a problem which their previous experience and knowledge provides no solutions.

However, learning can be transformed if it helps to critically reflect on experiences. As a result, from the effects of this dilemma, there begins a phase of reflection, of new awareness and change that involves interpreting perspectives.

The transformation of how a perspective is interpreted also allows for a more inclusive perspective; one that is available and open to the integration of new experiences even for disabled person.

L'espressione apprendimento trasformativo è stata coniata nel 1978 da Jack Mezirow. Secondo la teoria dell'apprendimento trasformativo, una persona può realmente cambiare, se nella propria vita, si imbatte in un dilemma disorientante, un problema, quindi, per il quale le sue esperienze e le sue conoscenze pregresse non forniscono delle soluzioni.

L'apprendimento porta però ad una trasformazione se aiuta a riflettere in maniera critica sull'esperienza. Infatti, dagli effetti di questo dilemma, ha inizio nel processo formativo, una fase di riflessione, di nuova consapevolezza e di cambiamento che coinvolge le prospettive di significato.

La trasformazione di una prospettiva di significato consente, inoltre, di acquisire una prospettiva più inclusiva, disponibile e aperta all'integrazione di nuove esperienze anche per il disabile.

KEYWORDS

Transformative learning, Disability, ICF, Didactics, Inclusion.

Apprendimento trasformativo, Disabilità, ICF, Didattica, Inclusione.

Qualunque sfida significativa ad una prospettiva consolidata,
può indurre una trasformazione.
J. Mezirow

1. La disabilità come problema sociale

Sebbene si pensi ancora che la disabilità rappresenti un modo di descrivere la patologia della persona, essa è in realtà una questione sociale – recente-non medica (...) – che ritrae altresì un dato specifico degli scenari contemporanei, in cui le menomazioni non sono più solo l'esito delle biologie individuali, ma il risultato su scala individuale di meccanismi sociali di diverso tipo (Schianchi, 2013, p. 27).

Il conflittuale rapporto con la diversità – e quindi con la disabilità – va ben oltre il mondo della scuola, per estendersi spazialmente agli assetti sociali e temporalmente alla storia dell'umanità (...) Tuttavia, è grazie al postmodernismo e all'ermeneutica che i principi della differenza, dell'alterità, del pluralismo, si affermano come valori esplorati ex novo dalla cultura contemporanea (Pavone, 2015, p. 14).

È per opera, infatti, di filosofi come Foucault, che si arriva a pensare la differenza nei diversi contesti culturali come la filosofia, la psicologia, l'antropologia, la letteratura.

Secondo Foucault

l'uomo diventa oggetto di conoscenza medica, quando tale conoscenza è funzionale ad alimentare un sapere che consentirà di guarire, di salvare altri uomini, di garantire la salute (...). La malattia – quindi – non è più forma astratta, ma è incarnata in un corpo che l'occhio percorre e illumina, così facendo lo rende interamente visibile, ma anche totalmente dicibile (...). La verità della malattia è esaustivamente traducibile nell'ordine del linguaggio: è resa completamente comprensibile ad uno sguardo razionale, è detta in un discorso che ne restituisce la temporalità –e- la contingenza (Foucault, 1998, p. 97).

La malattia, pertanto, per il filosofo francese può essere interpretata non come devianza patologica, ma come una condizione particolare di esistenza, ricca di creatività, potenzialità e originalità.

Verso la seconda metà del Novecento, il principio di differenza prende, il posto di quello di identità, pertanto, il *diverso* ha un proprio statuto e la costruzione dell'identità soggettiva è possibile soprattutto a partire dall'Altro.

Soltanto – quindi – attraverso la divergenza dei punti di vista si può entrare in relazione con se stessi e con l'*Altro da sé*. È dal confronto con l'*Altrui* (...) cioè attraverso la discontinuità e l'asimmetria (...) che può realizzarsi la trascendenza – e- il superamento di se stessi (Pavone, 2015).

Anche Habermas, filosofo tedesco, fondatore della teoria dell'agire comunicativo, parla di dialogo interpersonale e di azione comunicativa. Secondo tale teoria, il dialogo è visto come ascolto, partecipazione, rielaborazione attiva dei discorsi dell'altro e come azione maieutica che stimola l'interlocutore e lo interroga allo scopo di accrescere il suo universo interiore cognitivo, affettivo ed etico. Il dialogo è, perciò, interpretato come generatore di resistenze, di fratture, di conflitti, che trovano nella comprensione reciproca, il principio regolatore.

In epoca post-moderna trovano inoltre, sempre più spazio valori nuovi come la pluralità, l'autonomia, la mediazione, la trasformazione e vengono messi in risalto, altresì, i concetti di dubbio, frammentazione, relativismo, dispersione.

Tutto ciò è racchiuso nel nuovo paradigma culturale della complessità, che ri-trae un modello trasversale tra i saperi, una nuova sfida epistemologica sotto la spinta sia di una revisione della logica della scienza, sia di una trasformazione della società, policroma, flessibile e in divenire.

Si ha in questo modo, una pedagogia che si interroga su come formare le menti, i diversi stili cognitivi, ma anche su come indirizzare al pensiero meta-cognitivo, alla riflessività, alla trasversalità, e al vedere operare concetti e categorie dentro i diversi saperi, unendoli e differenziandoli allo stesso tempo.

Il concetto di disabilità è stato per troppo tempo confuso, infatti, non si è mai da subito capito, se si trattasse di una espressione che identificasse una specifica menomazione, oppure se riferisse alla persona affetta da menomazione o ancora alla posizione sociale della persona con menomazione.

Nel 1980, l'*International Classification Of Impairments, Disabilities and Health* (ICIDH), realizzata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, fornisce una più chiara definizione del concetto.

L'ICIDH è stata – infatti- la prima proposta di uno strumento di descrizione dell'OMS nell'ambito della disabilità in grado di documentare l'impatto che lo stato di salute ha sulla persona (...). Lo sviluppo del sistema di classificazione ICIDH ha permesso di rappresentare la persona affetta da un processo invalidante attraverso le tre dimensioni della disabilità, secondo un modello sequenziale di base che distingueva fra menomazione, disabilità e handicap, causati da una malattia (Bortolot, De Polo, Pradal, 2011).

Con l'ICIDH non si parte più dal concetto di salute inteso come menomazione, ma dal concetto di salute inteso come benessere fisico, mentale, relazionale e sociale dell'individuo nella sua globalità in relazione all'ambiente che lo circonda. Lo schema concettuale tra le tre componenti (menomazione, disabilità, handicap) è stato dunque, un nuovo modo di intendere la –patologia- una tripartizione, che ha tentato di superare la logica bio-medica della malattia, vista come assenza di salute e come condizione di svantaggio di un soggetto verso la collettività (Sgambelluri, 2016).

Questo strumento di valutazione non fornisce perciò nessuna informazione circa l'impatto della malattia sulla persona in quanto soggetto sociale, di conseguenza viene a mancare una prospettiva di indagine sul funzionamento del soggetto, cosa che invece farà qualche decennio dopo l'ICF.

Infatti, il 22 maggio del 2001 l'Organizzazione Mondiale della Sanità, perviene alla stesura dello strumento di classificazione internazionale e multidisciplinare dell'ICF, attraverso cui si assiste ad un cambiamento forte e radicale del modo di pensare l'altro.

Con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e ratificata dal Parlamento italiano con la legge 3 marzo 2009, n.187, si ha, altresì ad una trasformazione culturale, il cui focus si sposta dall'assistenza degli interventi sanitari alle politiche di inclusione.

Assistiamo in questo modo ad una nuova visione di disabilità, testimoniata soprattutto, dalla scomparsa del termine handicap e dalla necessità di prestare più attenzione ai bisogni delle persone che presentano delle patologie, nel rispetto della loro capacità di autodeterminazione.

Con l'ICF si giunge, pertanto, ad un nuovo modo di concepire la persona malata, che non è più vista come collocata ai margini di un dinamismo sociale, ben-

sì, si pone al centro del complesso rapporto tra corpo, ambiente e società. Una nuova filosofia che non ammette perciò, l'idea del diverso e del normale, che omette qualsiasi espressione negativa e stigmatizzata e che porta ad un cambiamento definitivo nella prospettiva scientifica, socio-culturale e politico-economica.

La classificazione ICF, letta in chiave bio-psico-sociale rappresenta, inoltre, un forte cambio epistemologico, dove la salute viene valutata in una logica di legame ricorsivo secondo le tre dimensioni: biologica, individuale e sociale, unendo in questo modo la concezione medica e sociale della disabilità.

La considerazione che si ha di questo strumento internazionale, supera quindi, il campo della pedagogia speciale e si apre ad una riflessione più ampia ed articolata della pedagogia sociale ed il suo impiego permette di valutare la disabilità nei diversi ambiti professionali.

2. Apprendimento trasformativo: aspetti salienti e contributi teorici

La teoria di J. Mezirow sull'apprendimento trasformativo, considerata da molti studiosi un "classico" a livello internazionale, è stata sviluppata con l'intento di creare un sapere attraverso cui gli educatori e gli adulti possono ricavare adeguate pratiche educative. Nodo centrale di questo costrutto teorico, è l'idea secondo cui apprendere vuol dire attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza.

Per Mezirow, l'apprendimento è un processo consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale, qualunque individuo costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura (...) L'accento non è posto – quindi – sull'aggiunta di nuovi vissuti o sull'integrazione di contenuti più aggiornati bensì sulla capacità di reinterpretare un'esperienza remota in base ad un inedito set di significati (Mezirow, 2003).

I concetti cardini della teoria trasformativa sono i seguenti: prospettiva di significato, schema di significato e apprendimento trasformativo.

Le prospettive di significato creano dei "modelli di aspettativa", rappresentano quindi, le attese abituali che fungono da filtri attraverso cui si interpreta la realtà e possiedono una componente cognitiva, affettiva e volitiva.

Gli schemi di significato sono composti da conoscenze, convinzioni, giudizi e sentimenti che costruiscono delle configurazioni d'interpretazione dell'esperienza. Le prospettive di significato sono costituite da gruppi di schemi di significato.

L'apprendimento significativo è, invece, un processo che, attraverso la riflessione critica sugli assunti e la dialettica, produce nuove prospettive e/o schemi di significato.

Uno dei punti di forza dell'apprendimento trasformativo – risiede – nello sforzo costante di recuperare una caratteristica tipica degli apprendimenti che avvengono nei contesti informali, ossia la compresenza di sapere, potere e volere (De Canale, 2011).

Gli schemi e le prospettive di significato si apprendono pressoché da adulti e si imparano per consolidare, allargare o cambiare la struttura tramite un processo di apprendimento trasformativo.

Anche il linguaggio ricopre un ruolo fondamentale nella costruzione del significato proprio perché, anche le parole e le frasi possono considerarsi modelli

di aspettative. Generalmente si attribuisce significato all'esperienza dialogando con gli altri, e il dialogo risulta basilare per validare armonicamente le personali interpretazioni.

Risale, in realtà ad Habermas la distinzione dell'apprendimento intenzionale in apprendimento strumentale e apprendimento comunicativo.

L'apprendimento strumentale è finalizzato al controllo e alla manipolazione dell'ambiente e il problem solving si attua secondo un ragionamento di tipo ipotetico – deduttivo. L'apprendimento comunicativo mira, invece a comprendere il significato dei messaggi che vengono inviati e a comunicare con gli altri per giungere ad un'intesa sul significato.

Un'ulteriore forma di apprendimento, presa in considerazione da Habermas, è quella emancipatoria o riflessiva, che può essere compresa in entrambi gli altri tipi di apprendimento.

L'apprendimento riflessivo mira ad individuare e a mettere in discussione le prospettive di significato che risultano inappropriate, e la conoscenza si ottiene attraverso l'autoriflessione critica la cui forma di osservazione è valutativa.

Mezirow distingue tre forme di riflessione: 1. quella sul contenuto o descrizione di un problema; 2. quella sul processo o strategie e procedure risolutive del problema; 3. quella sulle premesse o presupposizioni su cui si basa il problema che riguarda di più il problem posing, e quindi, una procedura codificata di un processo mentale.

L'apprendimento riflessivo implica la conferma, l'estensione o la trasformazione dei modi in cui si interpreta l'esperienza, mentre l'apprendimento trasformativo comporta la trasformazione di schemi e di prospettive di significato.

Per la teoria trasformativa, il processo di sviluppo dell'apprendimento consiste nel cambiamento delle vecchie prospettive di significato in nuove prospettive, più inclusive, differenziate e più aperte alle prospettive alternative.

Per approfondire l'analisi sul processo di trasformazione delle prospettive, Mezirow prende in considerazione una serie di ricerche, condotte da lui stesso e da altri studiosi (come Wildemeersch e Leirman, Loder, Mullins, Boyd e Myers), che esaminano la trasformazione delle prospettive da vari punti di vista.

Con queste ricerche si è pervenuti alla conclusione che la trasformazione degli schemi di significato non implica necessariamente l'autoriflessione e la trasformazione di una prospettiva di significato può causare un maggiore coinvolgimento del senso del Sé e una riflessione critica sulle premesse distorte.

Mezirow ha altresì, evidenziato che la trasformazione è un processo che si articola in diverse fasi: inizia sempre con un "dilemma disorientante" e termina con un concetto modificato del Sé che permette una reintegrazione nella propria vita secondo le condizioni disposte dalla nuova prospettiva.

Inoltre si è potuto rilevare che pur risultando la trasformazione delle prospettive un processo sociale, tuttavia gli altri non assumono un ruolo strategico nel promuovere le trasformazioni, e si è potuto anche riscontrare, che i movimenti con finalità sociali favoriscono in modo significativo l'autoriflessione critica, e l'identificazione con una causa sociale, rappresenta una valida motivazione all'apprendimento.

Mezirow analizza, per di più i problemi etici sollevati dalla teoria trasformativa in tema di educazione e azione sociale e delinea le principali caratteristiche del profilo professionale degli educatori, suggerendo alcune pratiche educative per la promozione dell'apprendimento trasformativo.

3. L'ICF nella prospettiva antropologica: un nuovo modo di considerare il disabile

La novità più rilevante introdotta dall'ICF riguarda il fatto che il funzionamento e la disabilità della persona sono concepiti come una complessa interazione tra le condizioni di salute e i fattori contestuali relativamente all'attività concreta dell'individuo e alla sua possibilità di partecipazione alla vita sociale. Viene superato, in questo modo, il modello di riferimento che tendeva a enfatizzare in maniera preponderante la dimensione biomedica nel concetto di salute, per assurgere a un'interpretazione che assegna il giusto ruolo alle componenti psicosociali (Cottini, 2018).

L'ICF se per un verso giova alla rilevazione di alcuni disturbi del comportamento umano, per un altro verso, può essere adoperato sempre all'insegna di una prescelta concezione dell'uomo, del mondo, della vita.

In questo modo, la disabilità va ad inserirsi in un'ottica che la porta ad essere vista come un bene comune in quanto la priorità viene posta sui diritti di tutti, che vuol dire offrire a tutti le stesse cose.

Lo sfondo dell'inclusione, dunque, è la sfida antropologica che non può essere riduzionistica (...) e sta dentro un'etica della relazione che produce altre relazioni: cioè umanizza. Il compito educativo, che è anche compito relazionale, diviene – dunque- continuo sforzo a evitare la scelta di modalità difettive nella natura educativa (Lepri, 2016).

Se si lavora nel campo della disabilità, è opportuno che si vada oltre le apparenze, quindi, oltre quello che l'altro mostra nel suo apparire, che talvolta sembra essere fatto solo di mancanze, problematiche, deficit. Una delle cose principali che stanno alla base della relazione d'aiuto è, quindi, credere prima ancora di vedere.

Il personalismo pedagogico entro il quale può collocarsi l'ICF, mette in risalto che l'uomo è realtà relazionale la cui complessità esistenziale sfugge a ogni pretesa di esaustiva conoscenza: il divenire soggettivo si svolge all'insegna del "da fare", di un orizzonte di possibilità, di un futuro da costruire mediante continue scelte (Croce, Pati, 2011).

È importante, quindi, sottolineare che, l'uomo costruisce la propria trama di vita secondo tre piani che sono intrecciati tra loro: essi sono: il piano materiale, il piano sociale, il piano spirituale. Ciascun piano è fondamentale per la crescita dell'individuo e risente degli influssi esercitati dagli altri, inoltre, tutti e tre i piani, sono qualificati dal bisogno della relazionalità.

Il piano materiale interessa il rapporto dell'uomo con il mondo delle cose e quindi, con tutti quegli elementi concreti e manipolabili che favoriscono la sopravvivenza.

Il piano sociale, riguarda, invece, il legame che intercorre tra l'io e gli Altri e dal rapporto con i propri simili, soprattutto con coloro i quali sono chiamati a prendersi cura di lui, il soggetto riceve sollecitazioni e orientamenti in forza dei quali s'incammina gradualmente verso la propria umanizzazione (Croce, Pati, 2011).

Infine, il piano spirituale, si basa sul dialogo stabilito dal soggetto con la sfera noetica. Pertanto, il bambino già quando nasce, apprende a condurre la propria vita sotto il segno di peculiari significati esistenziali. L'esperienza dell'amore, della cura, della disponibilità adulta imprime al suo divenire una direzione, un ordine, un senso (Croce, Pati, 2011).

Questa cornice concettuale permette, quindi, di osservare che l'ICF, valutato secondo le categorie del personalismo pedagogico, viene inteso come strumento di prevenzione e di riparazione.

Altresì, visto come strumento preventivo, è capace di favorire un equilibrio relazionale tra le sfere dell'esperienza umana e, concepito come strumento riparatorio, può permettere di identificare le zone di fragilità della persona, facilitando la progettazione di interventi educativi e comprovando le potenzialità residue della persona.

L'ICF, non pone rimedio in maniera meccanica ai livelli di disabilità rilevati nel soggetto, ma facilita la lettura di una certa realtà personale allo scopo di permettere all'insegnante, di ricercare le più adeguate strategie di intervento che si appellano alle sue capacità interpretative e progettuali. All'insegnante spetta – quindi – il compito di far parlare il dato enucleato; ovvero, si esige da lui la capacità di trovare adeguate risposte che vadano oltre la linearità del rapporto carenza-compensazione, a tutto vantaggio della sistematicità eziologica, della corresponsabilità educativa, della imprevedibilità degli esiti (Croce, Pati, 2011).

L'impiego dello strumento ICF, non si esaurisce nel contesto scolastico, esso rappresenta, altresì, una pratica relazionale ed un elemento importante per avviare un nuovo tipo di rapporto con la famiglia del soggetto disabile.

In questo modo, la scuola e la famiglia sono chiamate ad intrecciare rapporti di negoziazione tra le culture educative andando alla ricerca di nuovi elementi su cui costruire una nuova cultura della corresponsabilità educativa.

4. Didattica inclusiva e apprendimento trasformativo

Se non c'è corresponsabilità educativa, non può esserci una scuola inclusiva e non si possiede una competenza didattica adeguata tale da creare una buona relazione con l'allievo disabile.

La progettualità didattica orientata verso l'inclusione, comporta l'adozione di strategie e metodologie incoraggianti, quali l'apprendimento cooperativo, l'apprendimento trasformativo, l'apprendimento per scoperta, il tutoring, l'utilizzo di mediatori didattici, di ausili informatici adeguati, di sussidi e software specifici.

Un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti, sostenendo la costruzione attiva della conoscenza con lo scopo di avviare personali strategie di approccio al sapere, rispettando i ritmi, gli stili di apprendimento e facilitando i meccanismi di autoregolazione.

Una didattica inclusiva, pertanto, va al di là della necessità di garantire a tutti gli studenti di partecipare alle attività scolastiche; essa rappresenta, altresì, un processo che interessa la globalità delle sfere educativa, sociale e politica e ha come obiettivo quello di promuovere in ogni studente, un apprendimento responsabile e consapevole, quindi, non solo *saper insegnare*, bensì, *saper far apprendere*.

La qualità della didattica inclusiva è determinata dalla riflessività e dall'intenzionalità educativa, dalla ricerca delle motivazioni e dalle ipotesi alternative, dalla capacità di cambiare le prospettive di significato e dalla possibilità di creare un apprendimento naturale e trasformativo.

La trasformazione di una prospettiva di significato, –che– rappresenta il processo attraverso cui si diventa critici sul modo e sul motivo per cui gli assunti personali hanno portato a condizionare il modo di percepire, di comprendere e di vivere emotivamente il mondo (...) consente –altresì– di acquisire una prospettiva più inclusiva, permeabile o aperta (Franzini, 2012) all'integrazione delle nuove esperienze.

Secondo la teoria trasformativa, la riflessione rappresenta un processo di verifica e il pensiero riflessivo, consente alla persona di mettere in discussione la logica che sta dietro all'interpretazione delle esperienze della vita quotidiana, quindi, tutte quelle azioni che vengono compiute seguendo i canoni interpretativi delle esperienze pregresse, o quelli dettati dalle restrizioni sociali.

Il postulato centrale della teoria trasformativa si basa su una visione costruttivista dell'apprendimento di cui gli schemi di riferimento ne costituiscono le fondamenta.

Il contributo della teoria dell'apprendimento trasformato pone in evidenza che le trasformazioni degli schemi di significato non costituiscono mai un atto spontaneo, bensì l'esito di un processo lungo e complesso che, generalmente, ha inizio quando un evento, un incontro, una situazione portano l'adulto a mettere in discussione gli assunti abituali alla base delle proprie prospettive di significato, perché queste ultime si rivelano non più adatte a interpretare quanto accaduto.

Ciò che si produce attraverso la riflessione sulle premesse, e che non si limita solo alla revisione dei contenuti e né attiene ai meri processi metacognitivi, coincide, per Mezirow, con l'apprendimento stesso.

La riflessione non è solo un obiettivo dell'apprendimento, –ma- la dinamica centrale del *problem solving*, del *problem posing* e della trasformazione degli schemi di significato e delle prospettive di significato (Mezirow, 2003).

Inoltre, nel precisare, come avviene l'azione di *reframing* riflessiva, Mezirow distingue la *riflessione critica sugli assunti* (CRA) dall'*auto-riflessione critica sugli assunti* (CSRA): accompagnata da un formatore o operata in autonomia.

A tal proposito, è importante soffermarsi sul ruolo dell'insegnante di sostegno, che nel corso degli anni, è andato sempre più impiantandosi nel contesto scolastico italiano.

La Legge 104 del 1992, riconoscendo al docente, la funzione di costruttore di percorsi educativi e didattici individualizzati e di possessore di strumenti e metodologie di recupero e di sostegno, ha fortemente enfatizzato la funzione dell'insegnante di sostegno, identificandone la contitolarità con gli insegnanti curricolari.

L'insegnante specializzato lavorando, infatti, nelle classi comuni e operando collegialmente con gli altri docenti in tutti i momenti della vita scolastica e negli interventi individualizzati, è, quindi, chiamato a sciogliere i nodi metodologici e didattico-disciplinari che ostacolano l'azione educativa nei confronti dell'alunno disabile (...) ed il suo intervento comporta un effettivo raggiungimento dell'integrazione nei momenti in cui è presente in classe, consentendo all'alunno di essere inserito in un contesto per lui il più possibile idoneo accanto ai compagni e ai docenti curricolari (Cairo, 2008).

Cottini ritiene che

pensare all'insegnante di sostegno come figura di sistema non significa – però – delegare a lui tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità o semplicemente allargare il suo intervento anche agli allievi con altri BES. Al contrario, conferirgli la funzione di perno della rete dei sostegni attivati in specifiche classi, rappresenta un'esaltazione della funzione nella prospettiva contestuale, del coinvolgimento di altre agenzie e delle famiglie, nel coordinamento e regolazione del progetto di vita (Cottini, 2018).

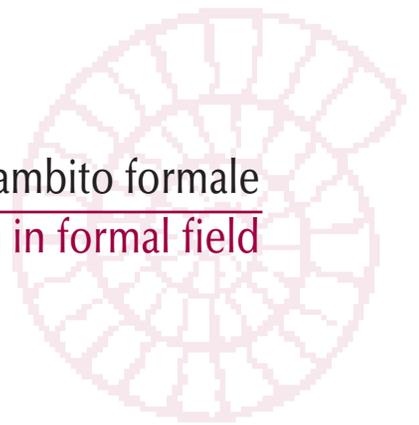
Egli è, tuttavia, un facilitatore ed un costruttore di reti di connessione e interazione, ma è anche un docente inclusivo, un professionista riflessivo che riesce a sviluppare strategie personali di risoluzione dei problemi.

Il concetto di riflessione in un certo senso, impone all'allievo disabile, un'autoregolazione critica dell'apprendimento, che porta ad una maggiore autonomia, infatti, proprio per questo motivo, la riflessione rappresenta il punto centrale dell'apprendimento intenzionale e ovviamente di quello trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Bortolot, S., De Polo, G., Pradal, M. (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione: Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Cairo, M.T. (2008). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e pensiero.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Croce, L., Pati, L. (2011). *ICF a scuola*. Brescia: La Scuola.
- De Canale, B. (2011). *Identità relazione apprendimento. Percorsi di pedagogia culturale*. Napoli: Guida.
- Foucault, M. (1998). *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, trad. Alessandro Fontana. Torino: Einaudi.
- Franzini, M. (2012). *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri, C. (a cura di) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Schianchi, M. (2013). *Disabilità. Sai cos'è?*. Milano: Mondadori.
- Sgambelluri, R. (2016). *Come interpretare i bisogni educativi speciali. La declinazione didattica del linguaggio ICF*. Roma: Aracne.

Ricerca educativa in ambito formale
Educatione research in formal field





A “Beautiful Mind”: genio o BES? Una sfida per il miglioramento della didattica

A “Beautiful Mind”: genius or SEN? A challenge for the improvement of teaching

Paola Damiani

Università degli Studi di Torino

paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

The article examines some meanings and impacts on the topic of the “talents” in the school, starting from the meaning of the curriculum’s drafting for the talents in the light of the new paradigms (neurodevelopment and learning).

The article also outlines a research-action proposal for the inclusion of a student with a “High-functioning Autism Spectrum Disorder”, characterized by some areas of “genius”, in a high-school context. This particular functioning of the student can be categorized both as Special Education Need and as “Gifted”.

L’articolo esplora alcuni significati e impatti inerenti il tema dei “talenti” in ambito scolastico, a partire dalle riflessioni sul significato che assume la costruzione di un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti nell’ambito dei nuovi modelli di sviluppo e apprendimento. Verrà inoltre sinteticamente illustrata una proposta di ricerca-azione effettuata presso un liceo, finalizzata all’inclusione di un allievo con un profilo di funzionamento di tipo “Disturbo dello Spettro Autistico ad alto funzionamento”, caratterizzato da aree di “genialità”. Tale condizione esemplifica una situazione di grande complessità e interesse, collocandosi nelle “classificazioni scolastiche” a metà strada tra Bisogno Educativo Speciale e Gifted.

KEYWORDS

Talent; SEN (Special Educational Needs); Neurodiversity; Neurodidactic; Inclusion.

Talenti; BES (Bisogni Educativi Speciali); Neurodiversità; Neurodidattica; Inclusione.

Introduzione

La domanda-chiave su quale significato assuma la costruzione di un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti orienta la risposta verso una direzione multiprospettica e articolata che necessita di una riflessione profonda e problematizzata. In effetti, il significato di tale costruzione assume differenti connotazioni innanzitutto a seconda dell'idea di talento che viene proposta nei diversi contesti – professionali e di ricerca – e in relazione ad essi (Tannenbaum, 2000).

In letteratura, la plusdotazione rappresenta un tema aperto, per il quale non si è ancora giunti ad una definizione condivisa, forse perché tale definizione è intrinsecamente problematica, come per la maggior parte dei costrutti che tentano di perimetrare le complessità del funzionamento della persona umana, e forse perché non è neanche così necessaria (Cramond, 2004). Alcune descrizioni di carattere generale identificano i bambini plusdotati come bambini che riescono a compiere prestazioni che la maggior parte dei coetanei non compie e che quindi hanno una capacità intellettuale riconducibile a età biologiche superiori (Dozio & Bontà, 2003), mentre altri autori mettono in luce un profilo più articolato, affermando ad esempio che un bambino è plusdotato quando ha un ritmo di sviluppo intellettuale molto più alto di quello atteso per la sua età, mentre i livelli di sviluppo emotivo, relazionale e psicomotorio corrispondono a quelli dei coetanei (Guillou, 2011).

1. Talenti e BES nella scuola del Terzo Millennio

L'assunzione del concetto di *talento* ci consente di allargare lo sguardo oltre la plusdotazione. In ambito scolastico, i Talenti possono corrispondere agli allievi talentuosi, riconosciuti come plusdotati, "eccellenti e *Gifted*", ma possono anche essere tradizionalmente intesi come doti o attitudini che sono presenti in tutti gli studenti, in misure e forme differenti, i quali devono essere disvelati e potenziati attraverso percorsi formativi adeguati e personalizzati.

Le due situazioni coesistono nella scuola e rappresentano entrambe una sfida aperta sia per i ricercatori sia per i docenti. In generale, possiamo ascrivere tali condizioni come elementi caratterizzanti la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento della scuola attuale.

Per quanto riguarda la prima accezione, la presenza di allievi eccellenti nelle classi pone diversi interrogativi attorno a nodi concettuali e operativi che impattano con la gestione quotidiana delle classi; tra questi: in che cosa sono eccellenti gli *allievi eccellenti*? Vi sono elementi differenziali e caratterizzanti il loro profilo di funzionamento? Come coniugare l'attenzione per la formazione dei talenti, in relazione alle specificità delle eccellenze, con l'attenzione alle differenze di tutti? Come gestire la complessa dinamica tra allievi con bisogni educativi speciali (BES) e *allievi gifted*? È possibile che un *allievo gifted* venga considerato come allievo con BES?

In effetti, dalla raccolta di informazioni e percezioni dei docenti relative allo scenario delle classi complesse attuali e al dichiarato orientamento nazionale e transnazionale in direzione inclusiva emerge una generale preoccupazione per il timore di non riuscire effettivamente ad includere tutti gli allievi – a partire dai più fragili – e al contempo di "lasciare indietro o demotivare" proprio quelli che hanno bisogno/diritto a contesti culturali più stimolanti e sfidanti, trasformandoli di fatto in allievi con BES.

La letteratura ci spiega che il problema di "abbassare il livello" della didattica,

a favore degli allievi più fragili, nella scuola delle competenze può essere considerato un falso problema, in quanto azioni inclusive vantaggiose per i compagni in difficoltà favoriscono lo sviluppo di competenze in tutto il gruppo – classe (Mitchell, 2008; Cottini, 2017), tuttavia, il rischio di costruire ambienti di apprendimenti non adeguati, depotenzianti o addirittura patogeni per alcuni allievi – secondo la prospettiva epigenetica dei processi di sviluppo e di apprendimento – è reale e discussa in letteratura (Burgio, 2017).

Studi in ambito pediatrico e neuropsichiatrico stanno mettendo in luce derive evolutive preoccupanti quali esiti del non riconoscimento dei propri bisogni formativi ed esistenziali, con particolare riferimento ai bambini plusdotati (Pfeiffer, Stocking, 2000; Lohman, Korb, 2006); nonostante sorprendenti capacità cognitive, essi possono infatti incontrare difficoltà ad adattarsi all'ambiente scolastico sia da un punto di vista didattico che sociale, anche nel contesto inclusivo italiano. Coerentemente con quanto rilevato sopra, è stato osservato che, nonostante le grandi potenzialità intellettive, i ragazzi plusdotati possono manifestare problemi a scuola, sia dal punto di vista emotivo-relazionale sia da quello degli apprendimenti; in molti casi, infatti, essi fanno affidamento sulle loro capacità di comprensione immediata e non si applicano con sistematicità nel consolidamento di metodi e strategie mirate, sviluppando difficoltà di autoregolazione. Il loro profilo di funzionamento è complesso e spesso presenta tratti disarmonici o non pienamente allineati con le attese del contesto; nelle situazioni più complicate, le prestazioni accademiche e i comportamenti presentano discrepanze significative tra i punti di forza e le difficoltà esperite a causa della compresenza della plusdotazione con una difficoltà, un disturbo specifico o altre situazioni di svantaggio e fragilità. Queste situazioni possono causare sentimenti di frustrazione e possono interferire pesantemente con il pieno sviluppo delle capacità globali (Webb et al., 2004).

Alla luce di tali considerazioni, una prima risposta ai quesiti iniziali potrebbe essere data nella direzione di un'estensione concettuale strategica della situazione di bisogno educativo speciale, in virtù della quale lo *speciale* (indice di una "speciale normalità" di tutti) richiede la messa in campo di attenzioni e azioni educative e formative esperte, non straordinarie, anche per tali allievi.

2. Dai bisogni formativi degli studenti ai bisogni formativi dei docenti

Si evidenzia quindi la necessità da parte della scuola di conoscere e comprendere tali fenomenologie complesse, anche attraverso percorsi mirati di formazione, di ricerca e di accompagnamento, così come sta avvenendo negli ultimi anni per altre forme di "differenza o specialità". A monte, occorre innanzitutto interrogarsi su quale sia il significato culturale, scientifico, pedagogico e valoriale dell'utilizzo di categorizzazioni di questo tipo (Allievi BES, normotipici, *Gifted* o altro) e quali implicazioni esse generino. Queste e altre domande devono essere poste a fondamento di ogni azione e innovazione didattica e devono essere ricondotte a modelli ed epistemologie in grado di dotarle di significato, al fine di ri-orientare le pratiche in ottica migliorativa, seppur in modo sempre aperto e problematico.

Negli ultimi anni stiamo assistendo ad un fervore intorno ai temi dell'innovazione e del cambiamento dei sistemi formativi e della didattica in particolare. I docenti sono generalmente interessati e recettivi nei confronti di modelli scientifici *evidence based*, strategie alternative e "nuove tecnologie". Attualmente, la presenza di dispositivi che fino a poco tempo fa potevano essere chiaramente riconducibili ad un'idea di "didattica tradizionale" risulta meno evidente; molte

scuole stanno sperimentando forme di destrutturazione della didattica e di ricostruzione dei setting formativi, fuori e dentro le aule e il *longlife learning* è diventato una dimensione “quasi fisiologica” del profilo docente. Tuttavia, è necessario evidenziare che a fronte di tale moto di rinnovamento non sempre corrisponde un miglioramento effettivo dei processi formativi e degli esiti degli stessi in termini di sviluppo e potenziamento delle capacità degli studenti e del *well-being* – secondo una prospettiva di capacitazione (Biggeri, Santi, 2012) – soprattutto per gli allievi dai profili complessi.

Emerge con forza la necessità di ripensare le pratiche e le teorie, anche quelle ritenute più innovative, e di identificare modelli di qualità per definire indicatori condivisi e assumere dispositivi osservativi e valutativi complessi e integrati, coerenti con le finalità formative di valorizzazione dei talenti multiformi, al contempo particolari e universali (di ciascun allievo), sopradescritte.

3. Quale idea di didattica? L' approccio “Neurodidattico”

Le teorie dell'apprendimento offrono nuovi modelli e stimoli operativi attualizzati che non possono essere assunti in modo totale e acritico e non devono essere considerati esclusivi rispetto a modelli altri e precedenti. I recenti contributi in ambito connettivista (Siemens, 2005; Downes, 2008) descrivono l'apprendimento come una costruzione di connessioni all'interno di comunità di pratiche, rimettendo al centro il protagonismo attivo dei soggetti anche in relazione ai contenuti e ai materiali stessi dell'apprendimento. La visione della costruzione reticolare e interconnessa della conoscenza all'interno della mente e all'esterno dei soggetti, materiale e digitale, non si contrappone alla visione costruttivista *student centred* orientata all'azione, alla compartecipazione e alla realtà e non esclude approcci di matrice cognitivista per la comprensione e il potenziamento delle funzioni cognitive individuali multilivello (Funzioni Esecutive; metacognizione...), nè l'applicazione di strategie per la gestione di comportamenti – problema (*Fading; Modeling; Task Analysis...*). L'ipotesi avanzata nella Summer School, per la quale fra conoscenza ed esperienza, così come fra apprendimento e sviluppo, non c'è distinzione di natura, ma solo di forma e di grado, risulta coerente con l'ipotesi di una “neurodidattica” (Rivoltella, 2012; Damiani, 2012) fondata sui nuovi costrutti di “mente-cervello” e della neurodiversità (Singer, 1998), in quanto tiene insieme sviluppo e apprendimento, dimensioni evolutive ed educative, processi formativi e di cura (*to care*). Un approccio neurodidattico supera le visioni dualistiche mente-corpo, educazione-istruzione, insegnamento-apprendimento, scuola-extrascuola, per scoprire le interconnessioni, nell'ambiente “mente-corpo esteso” (fisico e virtuale, individuale e collettivo), delle dimensioni emotive, sociali, culturali e cognitive, implicite ed esplicite, e valorizzarle in ottica formativa.

In campo medico, il DSM 5 (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, APA, 2015) sancisce, anche se in maniera non ancora netta, il passaggio da una visione categoriale dei fenomeni oggetto di analisi ad una visione dimensionale in grado di leggere la complessità degli stessi e di cogliere le relazioni, secondo una sorta di *continuum* non lineare. Dati clinici ed evidenze di ricerca epidemiologica hanno portato a cambiamenti rilevanti, tra i quali il raggruppamento di molti Disturbi diagnosticati in età evolutiva in “Disturbi del Neurosviluppo”. Questo significa che Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ADHD, Disturbi della comunicazione, Disabilità Intellettive, Disturbi dello Spettro Autistico, tra i quali è stato integrato il Disturbo di Asperger, e altri disturbi dalle fenomenolo-

gie complesse, variegata e anche molto differenti condividono la medesima natura neuroevolutiva e necessitano tutti di riconoscimento e di interventi di tipo integrato (sanitari ed educativi), precoci ed adeguati.

Possiamo individuare almeno due tipi di impatti e conseguenze anche in ambito scolastico. La prima riguarda direttamente il tema dei talenti; la percentuale di allievi riconducibile ad una condizione di disturbo del neurosviluppo è molto ampia e in continuo aumento. Non possiamo ovviamente pensare di essere di fronte ad un fenomeno di mutazione di massa o di involuzione genetica: l'epigenetica è in grado di spiegare tali fenomenologie; mentre la prospettiva evolutiva ci parla di "vantaggi" da riconoscere nelle differenze, la prospettiva pedagogica ci impone di cercare i punti di forza. È in questa direzione che occorre concentrare gli sforzi interdisciplinari; come rileva Stein (2015), per quanto riguarda i DSA, se i geni determinanti la disfunzione magno cellulare che causa la dislessia sono così comuni, come risulta dal numero di diagnosi in aumento, essi devono anche comportare anche qualche forma di vantaggio evolutivo (creatività, divergenza, sensibilità, nuove forme di intelligenza...); spetta alla scuola e alla società scoprirlo.

In questo scenario, il "problema degli allievi talentuosi" diventa un tema trasversale che oltrepassa la categorizzazione "BES-non BES-Eccellenza", senza azzerarne le specificità. Esso può essere letto e affrontato in ottica inclusiva, all'interno di un framework multidisciplinare comune che spiega i meccanismi di funzionamento e orienta la ricerca sulle pratiche di intervento, sia clinico, sia educativo e didattico.

La seconda conseguenza è strettamente dipendente: il nuovo paradigma legittima la necessità di differenziare la didattica e giustifica l'assunzione del costruito di neurodidattica e di *(neuro)diversità didattiche*, sgombrando il campo da falsi problemi pseudopedagogici di "uguaglianza". Come afferma Minello (2013), la neurodiversità rappresenta un'idea positiva di differenziazione che respinge l'ipotesi che le differenze siano disfunzionali e debbano essere "curate". Occorre riflettere sullo sguardo e sugli strumenti con i quali i docenti osservano e valutano gli studenti. La valutazione per compiti autentici, ad esempio, risulterebbe già allineata in tal senso. La riflessione sulla didattica diventa ricerca-azione didattica e ricerca-formazione per tutti, secondo una visione dimensionale dei fenomeni in campo, nella quale tutto e tutti siamo parte, entro una logica mai aprioristica e deterministica.

La posizione dell'insegnante e dell'insegnamento in questa direzione può essere ben rappresentata all'interno di un paradigma interazionista (Altet, 2003), nell'ambito del quale possiamo identificare punti di contatto con altri approcci e paradigmi, come quelli connessionisti e delle neuroscienze, già citati. Secondo Calvani (2008), il Connettivismo, pur non scervo da limiti e criticità ancora da esplorare, ha il pregio di rappresentare un livello più basso, ponendosi come tessuto connettivo alla base dei fenomeni legati all'apprendimento; inoltre, come rileva Siemens (2005), poiché la natura dell'apprendimento non consiste nell'acquisizione e nell'accumulo ma nello sviluppo e nella crescita, nella trasformazione del proprio sé, genera una "naturale" valorizzazione delle differenze. Gli scenari connettivisti risultano centrati sui principi della differenziazione e dell'adattabilità cognitiva, secondo un approccio olistico che valuta il più ampio spettro possibile di punti di vista legati alla conoscenza come risultato di un'interazione tra soggetti. *The connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing* (Siemens, 2008).

4. Al liceo con un allievo “Beautiful Mind”: un’occasione per la qualità dell’inclusione

Nell’ambito di un progetto di supporto al miglioramento della qualità dell’inclusione avviato presso alcune scuole del Piemonte, è in corso un’esperienza di accompagnamento all’utilizzo degli strumenti per l’aiuto ad uno studente “particolare” di un liceo classico, presentato dai docenti come “un genio in attesa di diagnosi per sospetto Asperger”. Il ruolo dello studente *disorientante*, riletto in ottica sistemica e pedagogica, è preziosissimo; egli diventa segnalatore di problema del contesto (classe, consiglio di classe, collegio docenti; istituto; rete territoriale...), che deve fermarsi a riflettere su se stesso, per non fallire. La sfida è quella di non perdere i talenti dello studente (media del 10 in quasi tutte le materie, doti cognitive particolari), a causa di sempre più evidenti carenze socioemotive e relazionali che stanno impattando anche sul rendimento scolastico. Si è partiti dall’elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato mirato, con l’obiettivo di arrivare al superamento dello stesso e all’estensione delle strategie didattiche per lo sviluppo e il potenziamento delle competenze trasversali di metacognizione e di autoregolazione a tutta la classe, nell’ambito della didattica disciplinare “ordinaria”.

La metodologia di lavoro si fonda sull’esplicitazione dell’idea di inclusione quale indicatore di qualità (Ianes, 2005), in base alla quale i docenti devono assumere un approccio di ricerca-azione e di riflessione sulle pratiche, fondato sul modello delle evidenze. Essi diventano “produttori” del miglioramento delle conoscenze “*evidence base for good teaching practice*” (Mitchell, 2013).

Conclusioni

Restano aperti alcuni nodi cruciali quali la necessità di documentazione e valutazione del processo generale (anche per quanto riguarda gli elementi espliciti ed impliciti di trasformazione e le ricadute sul sistema-classe e scuola) e la condivisione con tutti i docenti del consiglio di classe. Quest’ultimo aspetto risulta cruciale; la natura connessionista e interazionista dell’ambiente di apprendimento, per la quale si cambia insieme (studenti e docenti), in modo globale “mente-corpo-cervello” e autentico, spiega in parte la causa dei molti fallimenti ancora presenti nelle scuole, nonostante i forti investimenti sulla formazione dei docenti e sull’innovazione della didattica.

In questo senso, pare preliminare avviare processi di ricerca-formazione con i consigli di classe, volti ad indagare conoscenze e credenze degli insegnanti sui temi in oggetto e a favorire processi di autoanalisi e consapevolezza, *condicio sine qua non* la possibilità/capacità di “mettersi in gioco” come professionisti e come persone.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l’Education*, 10: 37
- Biggeri, M., Santi, M. (2012). Missing Dimensions of Children’s Well-being and Well-becoming. Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 13, n. 3, pp. 373-395.
- Calvani, A. (2008). Connettivismo: nuovo paradigma o ammalianti pot-pourri? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. vol. 4, n.1, pp. 121-125.

- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of Giftedness? *Roeper review*, Vol.27, n. 1, pp. 15-16.
- Damiani, P., (2012). Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una "Neurodidattica"? *Integrazione Scolastica e Sociale*, n. 11/4, Settembre 2012, Trento: Erickson.
- Downes, S. (2008). Connectivism & Connective Knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*. Vol. 5, n. 1.
- Dozio, E., & Bontà, G. (2003). Gli allievi detti "superdotati" e la scuola, <http://-www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CDC/SCUOLADECS/ssp-sc/Allievi%20superdotati.PDF>.
- lanes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Gouillou, P., Terrasier J.P. (2011). *Guide pratique de l'enfant surdoué, comment réussir en étant surdoué*. Paris: ESF.
- Lohman, D, Korb, K. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 29:451-84.
- Minello, R. (2013). *Vygotskij e la Neurodiversità. Riformulare i problemi per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES)*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Pfeiffer, S, Stocking, V. (2000). Vulnerability of academically gifted students. *Special Services in the School*, 16:1-2.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Insegnare al cervello che apprende*, Milano: Raffaello Cortina.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, Vo. 2 No. 1.
- Siemens, G. (2008). *Connectivism and connective knowledge*: <http://www.youtube.com/user/gregaloha #p/c/0/a5-Wk2cwb68>.
- Singer, J. (1998). *Odd People In: The Birth of Community amongst People on the Autistic Spectrum: A Personal Exploration of a New Social Movement Based on Neurological Diversity*. Honours dissertation. Sydney: University of Technology.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In: Heller, K. A., Monks, F. Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F.R. (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale: Great Potential Press.



Dalle diversità ai talenti: la prospettiva di bambini della scuola primaria

From diversity to talents: the perspective of primary school children

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia

francesca.coin@ordienpsicologiveneto.it

ABSTRACT

Negli anni la definizione di talento è fortemente mutata: da unidimensionale, additivo e statico a multidimensionale, moltiplicativo e dinamico. Di conseguenza, cambia il compito degli educatori: non più ideare un percorso di apprendimento individualizzato per pochi eletti, quanto creare un contesto che permetta a tutti di dar luogo a produttive interazioni tra individui e ambiente. Tuttavia, solamente in adolescenza vengono raggiunte le competenze necessarie per operare riflessioni relative alle proprie abilità, ai propri obiettivi, alle richieste e alle possibilità offerte dal contesto, al fine di coniugarli e trasformare il proprio talento da potenzialità a realizzazione, di metterlo a disposizione della comunità. Conoscere le tappe del loro sviluppo, sapere come interpretano la diversità e le possibilità di fruirne per raggiungere obiettivi complessi, risulta essenziale per poter supportare adeguatamente anche a bambini più piccoli. Mediante una filastrocca è stato introdotto il tema in diverse classi di una scuola primaria. 84 bambini hanno rappresentato attraverso dei disegni la loro concezione di diversità. I disegni sono stati analizzati per comprendere tappe e traiettorie che le loro riflessioni percorrono durante lo sviluppo.

Over the years, the definition of talent has changed strongly: from one-dimensional, additive and static to multidimensional, multiplicative and dynamic. Consequently, the educator's task changes: not to design individualized learning paths, but to create settings that allow everyone to have productive interactions between themselves and the environment.

However, only during adolescence do the skills necessary to reflect on one's own abilities, objectives, demands and possibilities offered by the context mature and allow one to combine them and transform talent from potential to success, to make it available to the community. The knowledge of the stages of children's development, of how they interpret diversity and the possibilities of using it for complex aims, is essential to adequately support even younger children. Through a nursery rhyme, the theme of diversity was introduced to some primary school classes. Eighty-four children marked their conception of diversity through drawings. The sketches were then analysed to understand the stages and trajectories that their reflections run through during development.

KEYWORDS

Talent, Diversity, Giftedness, Primary School.
Talento, Diversità, Dotazione, Scuola Primaria.

1. Definizione di talento ieri e oggi:

«Originariamente un talento era un'unità, sia di peso che di valuta. Attraverso l'influenza della parabola dei talenti (Matteo 25: 14-30), il talento divenne noto come una capacità» con questa spiegazione Suzanne Ross (2013, p.167) apre uno dei più citati articoli sulla definizione di talento.

Secondo la psicologia, un individuo è dotato di talento quando, sottoposto ad un determinato test o prova, ottiene punteggi superiori alla media, pertanto la sua prestazione viene giudicata eccezionale (Gallagher, 2008).

La definizione si fa allora più complessa: non è più sufficiente possedere una data abilità, è necessario possedere un "abilità superiore alla media" (Collins, 1992 p. 1375). Secondo l'American Heritage Electronic Dictionary (1992), un talento è «un'innata abilità [...] qualsiasi capacità innata che consente a un individuo di realizzare prestazioni eccezionalmente elevate in un dominio che richiede abilità e formazione speciali».

Per molto tempo l'intelligenza, il talento, l'abilità e la cognizione sono stati considerati caratteristiche (o proprietà) individuali, innate, separate dal contesto di apprendimento, statiche, limitate all'ambito cognitivo o fisico, pertanto focalizzate sul contenuto anziché sulla situazione. Le prove ideate per individuare e misurare il talento erano centrate su prestazioni eseguite in un dato momento, in una data situazione e non tenevano conto delle possibili variazioni legate allo sviluppo, alle contingenze ambientali, allo stato psicologico dell'individuo (Barab & Plucker, 2002; Simonton, 1999). Secondo tale prospettiva i processi di identificazione dei talenti erano tipicamente focalizzati su una gamma limitata di variabili e sulla misurazione dell'efficienza secondo una tantum che non riconosceva la maturazione e le precedenti esperienze che possono, invece, influenzare la prestazione (Abbott & Collins, 2004).

Solo recentemente si è iniziato a rendersi conto dei costosi errori dovuti all'abbandono o alla mancata realizzazione che una tale interpretazione comporta. Gli autori hanno pertanto cominciato a proporre modelli dinamici e multidimensionali: «il talento può essere multidimensionale, moltiplicativo e dinamico piuttosto che unidimensionale, additivo e statico» (Simonton, 1999).

L'abilità e il talento non sono più concepiti come entità presenti nella testa o nel corpo dell'individuo, ma concettualizzati come un insieme di relazioni tra persone e contesti particolari, nei quali gli individui risultano particolarmente abili. Attraverso queste relazioni, l'individuo e l'ambiente sono uniti funzionalmente e in alcuni casi si verificano transazioni di talento (Snow, 1992).

L'obiettivo di riconoscere e gestire dei talenti si tramuta quindi nel «... assicurarsi che la persona giusta sia nel posto giusto al momento giusto» (Jackson & Schuler in Lewis & Heckman, 2006).

Dal punto di vista educativo significa far sì che le abilità di ciascun ragazzo possano essere impiegate in diversi contesti al fine di migliorare le prestazioni di tutti. Significa incoraggiare i ragazzi a trovare la propria strada, affinché possano mettere a frutto le loro abilità in qualcosa di produttivo e utile per il loro futuro: «accade troppo spesso che la scuola sappia aiutare i ragazzi a individuare ciò in cui sono veramente bravi e a trovare la propria strada nella vita» (Robinson, 2012).

2. Talento e successo

Investire nel tentativo di collocare le persone giuste, al posto e nel momento idonei, secondo le proprie possibilità, mira ad assicurare che «tutti, a tutti i livelli, lavorino al massimo delle loro potenzialità» (Redford in Lewis & Heckman, 2006). Il concetto di “talento” viene quindi associato a quello di “successo”: non è sufficiente possedere un’abilità superiore alla media, è necessario fornire la prestazione che viene richiesta dall’ambiente, mettere in gioco «una caratteristica personale che è causalmente legata a prestazioni efficaci o superiori in un lavoro o ruolo» (Evarts, 1987), avere “una capacità naturale per il successo in alcuni ambiti di capacità mentali o fisiche» (Edenborough & Edenborough, 2012, p.2).

Per raggiungere il successo in ambienti complessi come la scuola, il posto di lavoro, lo sport o l’arte, tanto per citarne alcuni tra i più studiati, non è sufficiente dimostrare una particolare abilità in un dato settore, bensì serve un complesso pattern di componenti tra cui tratti fisici, fisiologici, cognitivi e disposizioni personali che facilitano la manifestazione di competenze superiori in un dominio (Simonton, 1999). Aspetti psicologici come “atteggiamenti” e “preparazione mentale” sono fondamentali per trasformare il potenziale in obiettivi conseguiti (Abbott & Collins, 2004). In qualsiasi campo è indispensabile riconoscere il ruolo chiave che i comportamenti psicoattivi possono avere nel facilitare positivamente l’interazione di un individuo con il proprio ambiente e consentire una negoziazione di successo del percorso verso l’eccellenza (Freeman, 2000). Smith e Christensen (1995) provano ad elencarne alcune: l’affrontare le avversità, l’allenabilità, la concentrazione, la fiducia, la motivazione, la definizione degli obiettivi, la preparazione mentale, la reazione alla pressione e la libertà dalle preoccupazioni, sarebbero le condizioni psicologiche che maggiormente influenzano la prestazione. Ad esse si affiancano le abilità metacognitive come l’uso efficiente delle strategie di apprendimento: la pianificazione, il monitoraggio, e valutazione (Abbott & Collins, 2004).

Ovviamente, la possibilità di conseguire un successo non dipende esclusivamente dalle abilità o disposizioni del singolo individuo ma anche dagli obiettivi che la società valuta come desiderabili e da come essa favorisca o meno gli individui nel far emergere le loro potenzialità per il raggiungimento di scopi comuni. Nelle teorie economiche di *talent management* si parla spesso di identificare quelle «competenze core/istituzionali ... che sono fondamentali per il successo di ogni dipendente e quindi per il successo di tutta l’organizzazione» (Berger, 2004, p. 23 in Ross, 2013).

Con “successo” non si intende solamente il livello di prestazione raggiunto, ma anche la soddisfazione personale che ne consegue: «la gente che ha avuto successo è entusiasta della propria vita e non riesce ad immaginare di fare qualcos’altro» (Robinson, 2012). Il fatto che spesso le persone trovino attività, lavorative o ricreative, che permettano loro di mettere a disposizione i loro talenti per ottenere risultati che soddisfino sia loro stessi che la comunità, probabilmente risponde in maniera affermativa alla domanda: è possibile mettere il proprio talento a disposizione degli altri, in una sorta di scambio reciproco da cui tutti escono arricchiti? Secondo alcuni autori la risposta è positiva: «il talento può essere tolto dalle mani di pochi e lo sviluppo del talento può diventare un’opportunità disponibile per tutti» (Barab & Plucker, 2002).

3. Consapevolezza e sviluppo del talento

Gli autori Barab & Plucker (2002) sostengono che per raggiungere il successo sfruttando queste favorevoli interazioni, sia necessaria un'educazione dell'intenzione e dell'attenzione. L'*intenzione* si riferisce agli obiettivi o ai motivi che spingono l'individuo a compiere l'azione e l'*attenzione* si riferisce ai processi e alle strutture situazionali (materiali e sociali) immediati in cui l'individuo opera. Le persone, infatti, si comportano in modo diverso in contesti diversi, anche quando svolgono problemi analoghi o uguali. Spesso i più giovani hanno bisogno di essere supportati e guidati per comprendere la situazione e come le loro abilità possano essere impiegate in maniera proficua nei vari contesti.

Nonostante possa di primo acchito sembrare banale, non è facile rispondere a domande come: I miei obiettivi personali coincidono con quelli che il mio ambiente, sia esso familiare, scolastico, lavorativo o sociale, mi pone? Come posso impiegare il mio talento per raggiungere tali obiettivi? La situazione è favorevole all'attuarsi di una relazione proficua? Bisogna infatti essere innanzitutto consapevoli di quali siano le proprie abilità, i punti di forza e di debolezza, di quali siano le richieste che l'ambiente ci pone e di quali abilità e strategie possiamo mettere in atto per soddisfarle. Solo in un secondo momento sarà possibile riflettere su quali siano gli obiettivi personali, le possibilità di raggiungerli e se essi coincidano o meno con le richieste ambientali. Per portare avanti un ragionamento così complesso, sono necessarie abilità cognitive, linguistiche, sociali e morali molto sviluppate, che solitamente si raggiungono solamente verso l'adolescenza (Petter, 2002).

Secondo l'autore, il processo ha inizio intorno ai primi due anni, quando il bambino comprende di essere un individuo autonomo, a sé stante, con una certa indipendenza dal caregiver, con volontà e capacità proprie. Tra i tre e i cinque anni, inizia a identificare la propria categoria sessuale di maschio o femmina e le proprie caratteristiche fisiche, come ad esempio il colore dei capelli o degli occhi, che di volta in volta lo accomunano e lo differenziano dagli altri e lo rendono in qualche modo riconoscibile. Intorno ai 7-10 anni giunge a possedere la consapevolezza di alcune abilità del proprio corpo e della propria mente: impara che può essere lento o veloce rispetto ai compagni, più abile con i numeri o con le parole, coraggioso o pauroso etc.

Durante la preadolescenza vi è una ricerca sempre più attiva di esperienze in cui ci si possa mettere alla prova, per capire le proprie potenzialità e i propri limiti. Attraverso il continuo confronto con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente, il ragazzino aumenta gradualmente la consapevolezza riguardo alla propria persona e inizia a compiere i primi tentativi di sintesi che prima risultavano inaccessibili.

Solamente durante l'adolescenza aumenta quella forma di riflessione su sé stessi che era cominciata nella fase precedente. La ricerca attiva si sposta dal rintracciare situazioni che mettano alla prova a occasioni di riflessione e tentativi di sintesi. Le energie sono focalizzate nel tentativo di trovare un fattore comune tra le varie esperienze, quel filo rosso che traccia la personalità dell'individuo. Con l'aumentare delle autonomie, delle libertà e degli interessi, accresce anche la varietà di esperienze possibili e di persone conosciute con cui potersi confrontare. Inoltre, ha inizio un'operazione attiva di selezione delle componenti della propria persona che si desidera rafforzare ed evidenziare e di quelle che si desidera, invece, modificare. L'immagine di sé che si viene a creare è sempre più complessa e comprende aspetti del passato, del presente e del futuro. La continua revi-

sione della propria identità risulta fortemente soggetta allo stato emotivo del momento: in certe occasioni si tende a sopravvalutarsi, in altre a svalutarsi. Nell'insieme, si rende sempre più realistica e coerente al contesto, al fine di programmare un futuro in cui proprie peculiarità possano venire valorizzate.

4. Ricerca

4.1. Obiettivi

Secondo i più recenti approcci, la cognizione non è posseduta dal singolo ma distribuita tra gli individui, è costruita socialmente attraverso sforzi di collaborazione per raggiungere obiettivi condivisi in un ambiente culturale. Gli educatori, pertanto, non hanno più il compito di progettare l'apprendimento individualizzato di persone di talento; al contrario, dovrebbero progettare contesti per coinvolgere lo sviluppo del talento e supportare una partecipazione positiva di tutti, affinché ciascuno trovi il modo di mettere in gioco le proprie abilità per il raggiungimento di obiettivi comuni (Barab & Plucker, 2002).

Se è solamente durante l'adolescenza che si diviene in grado di operare le necessarie riflessioni su sé stessi, cosa significa "talento" per bambini che possiedono un'idea di sé ancora immatura? Quali diversità percepiscono tra le persone? Queste diversità possono essere sfruttate per il bene collettivo? Con una piccola ricerca esplorativa, si è cercato di dare risposta a questi quesiti, al fine di fornire informazioni utili agli educatori che si trovano a realizzare i contesti di apprendimento di questi giovani allievi.

Dal momento che la definizione di "talento" risulta complessa anche per i maggiori esperti del settore (Ross, 2013) e che a causa dell'assenza dei prerequisiti di sviluppo sopra citati, non è possibile porre direttamente a dei bambini della scuola primaria delle domande così complesse, si è deciso di parlare loro di "diversità", termine sicuramente più familiare anche ai bambini più piccoli e di madrelingua non italiana.

4.2 Metodologia:

La tematica è stata introdotta loro attraverso la *Filastrocca dei diversi da me* di Bruno Tognolini (2002). La breve filastrocca, ideata appositamente per bambini della scuola primaria, parla di due personaggi, senza specificare se si tratta di persone, animali o oggetti, che sono diversi tra loro ("Tu non sei come me, tu sei diverso"). La natura di tale diversità non viene precisata, ma viene evidenziato che, proprio grazie a queste abilità differenti, ("Certe cose so fare io, e altre tu") sono in grado di raggiungere obiettivi più complessi ("E insieme sappiamo fare anche di più").

Tale testo è stato selezionato proprio per la sua semplicità sintattica e lessicale, per la schiettezza con cui introduce il tema della diversità e per la positività delle conclusioni ("Son fortunato, ti sono grato" "Vuol dire che tutt'e due siamo speciali"), che riporta al tema del talento, come abilità superiore che permette di ottenere risultati positivi.

Dopo aver ascoltato il testo della filastrocca, letta dall'insegnante, i bambini hanno risposto a delle semplici domande di riflessione e comprensione del testo, al fine di verificare la piena comprensione da parte di tutti.

Subito dopo è stato richiesto loro di produrre un disegno che rappresentasse i due personaggi della filastrocca (a loro la libera scelta di rappresentare persone, animali o oggetti), precisando la natura della diversità tra i due e il modo attraverso cui essi possono collaborare per raggiungere obiettivi più complessi, difficilmente raggiungibili dai singoli individui o in contesti differenti.

L'analisi dei disegni ha permesso di comprendere quale caratteristica del soggetto rappresenti per i bambini il concetto di "diversità" e in che modo essa possa essere impiegata per il raggiungimento di obiettivi propri e altrui. Si tratta dunque di un concetto che molto si avvicina alla definizione di "talento" descritta in letteratura.

4.3. Partecipanti

Sono stati coinvolti 84 bambini di scuola primaria. I disegni 3 bambini sono stati esclusi dal conteggio finale poiché non conformi alla consegna. Precisamente, il gruppo dei partecipanti finale è composto da: 16 alunni di classe 1°, 27 alunni di 2°, 34 alunni di 3° e 4 di classe 4°. Tra essi erano presenti 34 maschi e 47 femmine.

La somministrazione è avvenuta durante il regolare orario scolastico, in forma collettiva. La partecipazione era del tutto facoltativa, a discrezione della maestra e degli alunni stessi.

5. Risultati

5.1. Oggetto rappresentato

In merito al contenuto della rappresentazione, considerando il gruppo complessivo¹, 46 bambini hanno scelto di rappresentare figure umane, 23 animali e solo 7 hanno preferito oggetti, di cui 4 oggetti reali, come alberi o utensili e 3 oggetti figurativi, come forme geometriche (cuori e stelle) o sole e nuvole.

La scelta del contenuto della rappresentazione non sembra essere relata all'età, poiché in tutte le lassi sembra esserci una predilezione per la figura umana. Solamente nella classe terza il numero di bambini che ha rappresentato persone e animali si pareggia.

Classe	Persona	Animale	Oggetto	
			reale	figurativo
1	10	3	1	0
2	17	2	3	0
3	16	17	0	2
4	3	1	0	1

È fatto noto, che spesso i bambini si sentano più a loro agio a rappresentare animali, invece che persone reali (Federici, 1998), poiché questo permette loro di

1 Alcuni bambini hanno disegnato più soggetti e sono stati calcolati come elementi distinti, per tal motivo la somma dei parziali talvolta eccede il numero dei partecipanti.

esprimere i loro vissuti emotivi senza doverli affrontare direttamente. Gli oggetti reali sono rappresentati dai bambini più piccoli, di 1° e 2°, mentre gli oggetti figurativi compaiono solamente nelle classi di età maggiore, poiché è necessario un livello cognitivo più avanzato per padroneggiarne l'uso.

Ecco alcuni esempi:



Fig. 1 - Oggetti reali

«La brocca e la caraffa hanno forme diverse ma servono tutte e due per contenere l'acqua. La caraffa contiene più acqua e dal bicchiere si può bere» (Francesco, 7 anni)



Fig. 2 - Persone

«Due bambine fanno insieme un disegno» (Anna, 7 anni)



Fig. 3 - Oggetti figurativi

«La stella illumina il cuore e il cuore riempie la stella di amore» (Asmaa & Martina, 8 anni)

Fig. 4 - Animali

«Il topo e il riccio sono amici perché così si difendono meglio e ogni sera si raccontano storie. Il topo regala al riccio un fungo e il riccio gli dà una fetta di formaggio»

(Gloria, 8 anni)



Tra i 46 bambini che hanno scelto di rappresentare figure umane, 22 hanno utilizzato la prima persona, inserendo sé stessi come uno dei due personaggi e riflettendo quindi sulle caratteristiche che li contraddistinguono dagli altri. Questo fenomeno sembra aumentare con l'età: 6,3% in 1°, 22,2% in 2°, 35,3% in 3° e 75% in 4°.



Fig. 5
«Linda si è fatta male e Giorgia le porta il ghiaccio, poi Linda aiuta Giorgia ad allacciarsi le scarpe»
(Giorgia, 8 anni)

Giorgia è una bambina con acondroplasia, non ha alcun problema a disegnarsi più bassa degli altri bambini.

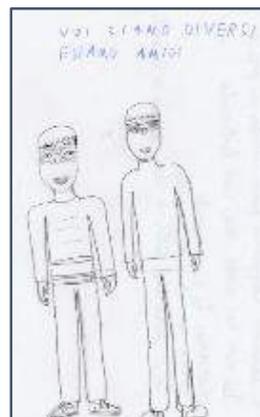


Fig. 6
«Siamo diversi e siamo amici»
(Samiull, 8 anni)

Samiull è un bambino con BES. Parla di diversità ma disegna due bambini pressoché uguali per esprimere il suo bisogno di essere uguale agli altri.

5.2. La natura delle diversità

Riguardo alla natura della diversità tra i due soggetti, troviamo che la maggior parte dei bambini (38%) fa riferimento a caratteristiche fisiche, come il colore degli occhi o dei capelli (Fig. 7), i vestiti o gli occhiali, l'altezza (Fig. 8) e il peso.

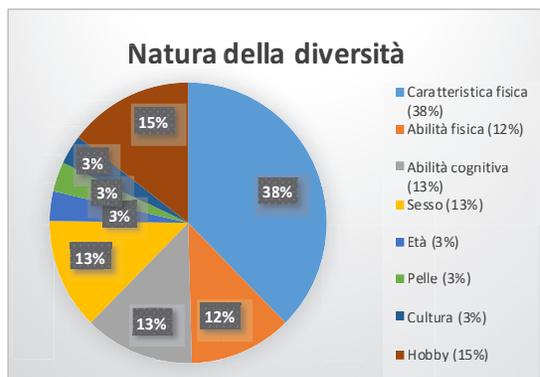


Fig. 7
«La diversità è come un talento: la femmina ha i capelli verdi, l'altro è calvo»
(Cecilia, 6 anni)



Fig. 8
«Il bambino alto raccoglie le mele, quello basso raccoglie i funghi, così poi possono mangiare insieme»
(Francesco, 7 anni)

Seguono gli interessi diversi (15%), tra cui sport (Fig. 10), animali, giochi e cibo preferito.



Fig. 9
«Il rinoceronte abbatte gli alberi
e la tigre dai denti a sciabola li taglia»
(Gabriele, 8 anni)



Fig. 10
«Una bambina aiuta l'altra a fare i compiti
e lei in cambio le insegna a ballare»
(Lucia, 8 anni)

A pari merito si trovano il sesso (13%) (Fig. 11), le abilità cognitive (13%) come saper fare i compiti, essere bravo in una certa materia (Fig. 12), e le abilità fisiche (12%), come saper saltare la corda, calciare e arrampicarsi.



Fig. 11
«Sono diversi per la pelle e perché sono
un maschio e una femmina»
(Dunya, 6 anni)



Fig. 12
«Due bambine a scuola fanno cose diverse,
una disegna, l'altra legge»
(Gresilda, 7 anni)

Differenze culturali, come ad esempio parlare lingue diverse, il colore della pelle (Fig.13) e attività tipiche (Fig. 14) sono citati meno frequentemente (3%), così come l'età.



Fig. 13
«Io e le mie amiche»
(Sraya, 8 anni)



Fig. 14
«Tutti i bambini sono diversi
perché fanno cose diverse»
(Anna, 8 anni)



Fig. 15
«Perché siamo diversi?»
(Nahid, 9 anni)

Il dato risulta particolarmente interessante se si considera che il gruppo è composto da classi con elevati livelli di multiculturalità (70-80% di alunni con cittadinanza non italiana).

Tali dati risultano in linea con quanto affermato da Petter (2002) sullo sviluppo dell'idea di sé: con il progredire dell'età viene data meno importanza alle categorie come le caratteristiche fisiche e il sesso (rispettivamente da 62% a 47% e da 44% a 9% tra la 1ª e la 3ª), per concentrarsi maggiormente sulle abilità cognitive (da 6% a 20%).

5.3. Il raggiungimento degli obiettivi

Per quanto riguarda la fruizione delle proprie caratteristiche per il raggiungimento di obiettivi, solamente 33 bambini sono riusciti a descrivere situazioni in cui i due personaggi mettono in gioco le loro peculiarità per aiutarsi o collaborare.



Fig. 16
«Durante un temporale una cimice e un ragno si aiutano a costruire un riparo: il ragno piega le foglie e la cimice spinge i sassi»
(Luciano, 7 anni)

Come ipotizzabile, la percentuale aumenta con l'età: 6,3% in 1°, 44% in 2° e 50% in 3° e in 4°. Di questi bambini 25 hanno identificato un rapporto di reciprocità, nel senso che entrambi i soggetti traggono un guadagno dall'interazione (Fig. 3-4-5-8-9-10), mentre i rimanenti 8 hanno interpretato la relazione come forma di aiuto unidirezionale (Fig. 17).



Fig. 17
«Una bambina aiuta l'altra ad appendere un foglio»
(Anna, 7 anni)

Anche in questo caso le percentuali aumentano con l'età (6%, 18,5% e 50%).

6. Conclusioni

Negli anni la definizione di talento è fortemente mutata: da unidimensionale, additivo e statico a multidimensionale, moltiplicativo e dinamico. Non è più inteso come abilità innata, ma viene dato notevole interesse agli aspetti della sua allenabilità, non è più concepito come una caratteristica intrinseca, prerogativa di pochi, ma come una proficua relazione tra persone e contesto, incluso il contesto sociale.

Il compito degli educatori si trasforma: non tanto ideare un percorso di apprendimento individualizzato per pochi eletti, quanto creare un ambiente che permetta a tutti di dar luogo a queste produttive interazioni.

Per poter realizzare un contesto che supporta efficacemente le caratteristiche di ciascuno, è necessario conoscere come tali differenze vengono interpretate dagli allievi con cui ci si trova a lavorare. Come aiutare dei bambini a sviluppare le caratteristiche che potrebbero determinare il loro talento se essi stessi non si rendono conto di possederle e di come sia possibile commutarle da potenzialità a realizzazione?

Attraverso i loro disegni, ci spiegano quali sono le diversità per loro salienti e come poterle mettere a disposizione per aiutare gli altri o gioirne insieme, in breve, come trasformarle in talento.

La loro *attenzione* (Barab & Plucker, 2002) si focalizza su vari aspetti, dalle caratteristiche fisiche alle abilità fisiche, fino alle abilità cognitive, seguendo lo schema proposto da Petter (2002) che ne descrive l'evoluzione secondo l'età.

La loro *intenzione* si sposta da obiettivi generici, non pertinenti al contesto (es. "fanno un disegno insieme", fig. 2), a fini precisi ma individualistici ("Una bambina aiuta l'altra ad appendere un foglio", fig. 17) fino alla cooperazione per scopi condivisi e di maggiore complessità rispetto alle possibilità del singolo ("Durante un temporale una cimice e un ragno si aiutano a costruire un riparo: il ragno piega le foglie e la cimice spinge i sassi", fig. 16).

La visione ingenua dei bambini sembrerebbe già naturalmente orientata verso possibilità di sfruttare le caratteristiche che differenziano ciascuno dagli altri

per il raggiungimento di obiettivi comuni. Sebbene siano concezioni ancora molto semplici e immature, sono sicuramente da incoraggiare e sostenere, affinché lo slancio infantile non venga perso durante la crescita e sostituito con la competitività e l'invidia. I bambini stessi ci spiegano come le diversità non debbano essere fonte di esclusione e rivalità, ma di aiuto e arricchimento reciproco. Con l'aumentare dell'età varia la loro capacità di passare dal concetto diversità a quello di talento.

Si tratta di uno studio preliminare, svolto con pochi bambini e tutti frequentanti la medesima scuola; ricerche più ampie e approfondite sull'argomento potrebbero aiutare a comprendere meglio questa evoluzione, per rispettare le loro tappe di sviluppo e non introdurre precocemente ragionamenti troppo complessi o basati su caratteristiche per loro poco importanti nella fase di vita che stanno attraversando. «Nessuno ha talento, eppure tutti possono impegnarsi in transazioni di talento» (Barab & Plucker, 2002).

Riferimenti bibliografici

- Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: Considering the role of psychology. *Journal of Sports Sciences*, 22(5), 395–408. <http://doi.org/10.1080/02640410410001675324>
- Barab, S. A., & Plucker, J. A. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165–182. http://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_3
- Collins, H. (1992). *Collins Concise English Dictionary*. Glasgow: Harper Collins.
- Edenborough, R., & Edenborough, M. (2012). *The psychology of talent exploring and exploding the myths*. Hogrefe.
- Evarts, H. F. (1987). The competency programme of the AMA. *Journal of Industrial and Commercial Training*, 19, 3–7.
- Federici, P. (1998). *I bambini non ve lo diranno mai, ma i disegni sì: scoprite la vostra famiglia con le favole-test sugli animali*. Milano: Franco Angeli.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologist, and gifted students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 1–13). Springer Science & Business Media.
- Lewis, R. E., & Heckman, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139–154. <http://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.001>
- Petter, G. (2002). *L'adolescente impara a ragionare e a decidere*. Bologna: Giunti.
- Robinson, K. (2012). *The element. Trova il tuo elemento cambia la tua vita*. Milano: Mondadori.
- Ross, S. (2013). How definitions of talent suppress talent management. *Industrial and Commercial Training*, 45(3), 166–170. <http://doi.org/10.1108/00197851311320586>
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106(3), 435–457. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.435>
- Smith, R., & Christensen, D. (1995). Psychological skills as predictors of performance and survival in professional baseball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 399–415.
- Snow, R. E. (1992). Aptitude Theory: Yesterday, Today, and Tomorrow. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 27(1), 5–32.
- Tognolini, B. (2002). *Rima rimani. Filastrocche*. Firenze: Salani.



Il terzo educativo e qualità degli apprendimenti. Investire sul talento

The third educational and quality of learning. Investing on talent

Francesca De Vitis

Università degli Studi del Salento

francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

Recent discussion on the evolution that the classroom is living in recent years. The traditional classroom with a slate, slate blackboard and lined desks, have welcomed the technology while maintaining the static nature of the space. Numerous examples of classrooms that exceed the physical dimension of the classroom begin to be numerous, with obvious changes from the architectural point of view and furnishings in relation to the pedagogical enhancement of teaching. The innovation in the design of this new way of "doing school" is a function of the enhancement of the centrality of the person and not of the institution. We prefer a pedagogical design of learning spaces. The school becomes a community where the knowledge connects with the knowledge of society starting from a physical space, where exploration, reflection, collaboration, discussion and elaboration are privileged. Space invests in education.

Recenti sono i dibattiti sull'evoluzione che l'aula scolastica sta vivendo in questi ultimi anni. L'aula tradizionale con cattedra, lavagna di ardesia e banchi allineati, hanno accolto la tecnologia mantenendo la staticità dello spazio. Iniziano ad essere numerosi gli esempi di aule scolastiche che superano la dimensione fisica dell'aula, con modifiche evidenti dal punto di vista architettonico e degli arredi in funzione della valorizzazione pedagogica della didattica. L'innovazione nella progettazione, di questa nuova modalità di "fare scuola" è in funzione della valorizzazione della centralità della persona e non dell'istituzione. Si privilegia una progettazione pedagogica degli spazi di apprendimento. La scuola, diventa una comunità dove i saperi della conoscenza si connettono con i saperi della società a partire da uno spazio fisico, dove viene privilegiata l'esplorazione, la riflessione, la collaborazione, la discussione, l'elaborazione.

KEYWORDS

learning spaces, well-being at school, talent.
spazi di apprendimento, star bene a scuola, talento.

1. Dall'attivismo pedagogico al Movimento delle Avanguardie Educative

La valorizzazione della dimensione pedagogica dello spazio architettonico degli ambienti di apprendimento, finalizzati alla promozione del successo (non soltanto scolastico) degli alunni, sebbene rappresenta un nucleo tematico attualissimo nel dibattito pedagogico nazionale, internazionale ed europeo, non possiamo non ricordare come già i padri fondatori dell'attivismo pedagogico avevano riconosciuto, nel XIX, all'ambiente stesso, un ruolo chiave, nei processi di insegnamento e apprendimento: da Dewey alla Montessori, da Freinet a Malaguzzi a Don Milani.

Chiunque abbia avvertito la necessità di mettere in primo piano lo studente è giunto alla conclusione che l'aula stessa con i banchi allineati propone un'unica affordance: quella di uno spazio pensato per dispensare informazioni e nozioni, per supportare la lezione frontale e per favorire un atteggiamento di ascolto da parte degli studenti, rispecchiando l'emblema di una relazione gerarchica.

Intuizioni del XIX secolo che trovano la loro attualizzazione nel terzo millennio: nel 2014, insieme a 22 scuole fondatrici e con un'iniziativa congiunta con l'Indire, nasce il Movimento delle Avanguardie Educative (MAE) con l'intento di far emergere le esperienze più significative circa la trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola di tipo trasmissivo e non più adeguato a rispondere alla pervasività delle tecnologie digitali, allo sviluppo dei linguaggi multimediali che danno luogo a processi comunicativi inediti e più complessi, alle nuove richieste del mondo produttivo a partire da una rottamazione degli esistenti spazi di apprendimento, dal momento che hanno reso evidente una pericolosa disconnessione fra questo modello di insegnamento e il mondo della società della conoscenza, sempre più liquida e cangiante.

Il Movimento delle Avanguardie Educative, ha come sua finalità quella di far emergere quelle esperienze, che nascono dalla scuola stessa, e che orientano il loro sapere, saper fare e saper essere verso nuovi modelli pedagogici, nuove metodologie e quindi nuova didattica, in grado di sostenere e trasferire l'innovazione: «Un'innovazione è trasferibile se può essere trapiantata in un ambiente diverso da quello in cui è nata. Se trova il contesto adatto è come una pianta: mette radici, diventa albero e produce frutti che si nutrono del nuovo terreno» (Manifesto delle Avanguardie Educative, 2014).

Il Movimento delle Avanguardie Educative, intende ripensare e riorganizzare l'asse spazio-tempo del processo di insegnamento-apprendimento a partire da **sette orizzonti**:

orizzonte n.1: trasformare il modello trasmissivo della scuola;

orizzonte n.2: sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;

orizzonte n.3: creare nuovi spazi per l'apprendimento;

orizzonte n.4: riorganizzare il tempo del fare scuola;

orizzonte n.5: riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;

orizzonte n.6: investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti;

orizzonte n.7: promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile.

Il nuovo modello proposto dal Movimento delle Avanguardie Educative, non si limita alla descrizione di un nuovo paradigma dello spazio di apprendimento, ma lo promuove realmente attraverso alcune esperienze scolastiche, allineandosi a quanto già auspicato nelle Indicazioni per il Curricolo della Scuola dell'Infan-

zia e del Primo Ciclo d'Istruzione del 2012, ed ancora prima nel 2007:

«il 'fare scuola' oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale»;

«La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. (...) L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. (...) L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità».

Dai documenti ministeriali emergono con forza due nuclei centrali della riflessione pedagogia:

1. Centralità della persona quale paradigma per un nuovo umanesimo.
2. Apertura al territorio quale criterio per l'organizzazione dei saperi scolastici finalizzati ad una forma di stare bene: benessere e accoglienza, flessibilità, identità e socialità.

J. Dewey, unitamente al movimento delle scuole attive, aveva sottolineato l'importanza di rivisitare il concetto di spazio scolastico, in modo da allinearlo alle nuove modalità di apprendimento e relazione.

M. Montessori aveva già elaborato sistematicamente l'idea di spazio di apprendimento con materiali e arredi a misura di bambino.

I teorici del socio-costruttivismo, in particolar modo di ispirazione cognitivista, come Vygotskij, Bruner, Gardner avevano richiamato l'attenzione circa la costruzione dell'ambiente di apprendimento quale motore di sviluppo dell'intelligenza.

In questo nuovo scenario, si impone un interrogativo: l'idea di aula con i banchi allineati è sempre meno adatta? e con essa, forse ancora meno adatta è la lezione frontale?

Non si vuole perseguire, in modo quasi apocalittico, la via del declino della lezione frontale o dell'aula tradizionalmente intesa. Bensì si concretizza l'idea di un cambiamento epistemologico importante circa la relazione tra ambiente di apprendimento, successo scolastico e vissuto personale.

Riflettere sullo spazio di apprendimento, implica una riflessione sul setting, sulla scuola, non più intesa come singolarità d'aula e di classe, ma scuola come contesto, come dimensione di quotidianità, ricca di relazioni.

Riflettere sullo spazio di apprendimento significa riflettere sugli strumenti, sui processi di apprendimento trasformativi dell'esperienze degli alunni. Significa riflettere sulla possibilità di riformulare l'asse spazio-tempo dei processi pedagogici in relazione ad un nuovo profilo della scuola che, anche se ancora molto lentamente, si inizia a delineare.

Un complesso intreccio tra pedagogia e architettura, che va oltre il dialogo interdisciplinare e richiama la necessità di indagare l'ambiente scuola come "ambiente di vita" con una notevole implicazioni sui processi di sviluppo e crescita degli studenti.

2. Perché cambiare gli spazi di apprendimento?

Il chiedersi: “perché cambiare gli spazi di apprendimento?” richiama alla nostra mente l’importante intuizione di Loris Malaguzzi circa il rapporto insegnamento-apprendimento: la finalità dell’insegnamento per Malaguzzi, non era tanto quella di produrre apprendimento, bensì di produrre condizioni favorevoli per l’apprendimento. La prima condizione favorevole per l’apprendimento, per il Nostro, è l’ambiente riconosciuto come il terzo educativo o terzo educatore che gioca un ruolo decisivo nel determinare la qualità degli apprendimenti (2004).

Le Raccomandazioni di Europa 2020, in materia di istruzione e formazione, richiamano la necessità di un’organizzazione tecnico-architettonica dello spazio di apprendimento, unitamente ad un ripensamento concettuale e spazio-temporale dei processi educativi e formativi, non trascurando la dimensione estetica e con essa assiologica e metodologica.

Non si tratta soltanto di perseguire un adeguamento ai tempi che corrono.

La necessità del cambiamento è dettata da una riflessione molto più profonda che, ha a che fare, con una revisione quasi sovversiva del paradigma del “fare scuola”.

Un “fare scuola” che arranca nel tentativo di formare menti competitive per il mondo del lavoro, e che trascura le soft e hard skills, testimoniate dalle numerose rilevazioni internazionali (es: OCSE-PISA sugli apprendimenti di base dei 15enni dei paesi OCSE), dagli obiettivi della strategia “Europa 2020”, dal documento *Ripensare l’Istruzione*.

Ripensare lo spazio di apprendimento è una proposta che si concilia con un’inversione del paradigma dello spazio architettonico del contesto scuola: lo spazio scolastico viene visto in funzione dei processi di insegnamento apprendimento e dei processi educativi in quanto tali. La progettazione tecnico-architettonica dello spazio di una scuola è in funzione di quello stesso spazio in termini pedagogici: ovvero in relazione ai processi di apprendimento ed ai processi relazionali.

Ciò significa che la progettazione dello spazio di apprendimento deve essere fatta a partire dalla funzione pedagogica della scuola stessa e il paradigma del “fare scuola” che in qualche modo detta le regole architettoniche. Quindi non è la regola architettonica che “ordina” la dimensione pedagogica dello spazio di apprendimento, bensì la dimensione pedagogica che “dirige” la regola architettonica, soprattutto in riferimento a tre paradigmi:

- il **learning by doing**: che permette di cogliere la differenza cognitiva tra gli studenti;
- il **lifelong learning**: che permette il superamento della frammentazione disciplinare;
- il **service learning**: che permette di unire i processi educativi formali ed informali.

Ripensare lo spazio di apprendimento richiama sempre più all’idea di una scuola complessa, di una scuola in cui ogni spazio, ogni arredo, ogni materiale, è tessuto all’offerta educativa di un territorio globale.

La funzione della scuola non termina al suono della campanella.

Il dossier di Tuttoscuola del 2013 (*Sei idee per rilanciare la scuola e contribuire alla crescita del Paese*) ci presenta la scuola come una fabbrica di sapere:

«la scuola in fondo, è una fabbrica del sapere, e per quanto diversa dalle altre fabbriche, vale anche per essa – con i dovuti adattamenti – il concetto che il ciclo produttivo deve essere efficiente e utilizzare le strutture e le risorse al massimo della capacità e del rendimento. L'attuale modello organizzativo è ben lontano da questi parametri [...] si potrebbe utilizzare meglio l'instimabile valore del capitale investito della scuola, rappresentato dagli edifici scolastici e dalle loro dotazioni (decine di migliaia che, per quanto a volte fatiscenti, sono posti spesso in luoghi strategici e rappresentano il cuore pulsante di una comunità) e dall'organico (circa un milione di persone, nella maggior parte dei casi altamente qualificate), per offrire servizi aggiuntivi alla comunità».

Ne deriva, che un'educazione standardizzata, uguale per tutti, non è la via preferenziale per intercettare le attitudini e le potenzialità innate degli studenti: ciò al fine di differenziare i percorsi formativi e partecipare realmente allo sviluppo cognitivo, attraverso un ripensamento del metodo didattico in stretta relazione con gli spazi e le tecnologie idonee ad ospitare e supportare questi processi.

L'insistenza nella frammentazione disciplinare, sembra una forzatura concettuale. Proporre il sapere in forme organizzate (discipline) che non comunicano tra loro e quindi non sono capaci di condurre allo sviluppo di un pensiero complesso e di una mente critica, necessario per rispondere alle sfide della globalità e della complessità nella vita quotidiana, sociale, politica, nazionale e mondiale rappresenta una forma di negazione della missione della scuola.

Secondo Morin, il vero male della scuola, è quello di non riconoscere il valore della sua missione educativa. Missione educativa che rappresenta il requisito fondamentale per insegnare (2013).

Progettare una scuola richiama l'idea dell'importanza dello spazio di vita. Spazio di vita ove la pedagogia e l'architettura, ma anche la sociologia, l'antropologia, e le altre discipline sono chiamate a svelarsi, a confrontarsi ed a dichiarare le loro epistemologie.

Negli anni la gran parte delle scuole, nel nostro Paese, comprese quelle dell'infanzia sono state costruite senza parametri educativi appropriati a far emergere la creatività.

Si riteneva importante soltanto la necessità di costruire strutture solide e sicure dal punto di vista architettonico e strutturale senza badare alle reali esigenze di apprendimento e di crescita dei bambini e dei ragazzi. Il riconoscimento della "buona scuola" avveniva esclusivamente su base tecnico-strutturale. Nulla interessava se la scuola promuoveva l'esplorazione, l'espressione, la sperimentazione, lo scambio d'idee ed anche la felicità.

Nella seconda metà del '900, l'ambiente, inteso come spazio di apprendimento, rappresenta un criterio pedagogico dello spazio scolastico (L. Malaguzzi, 2004) all'interno del quale è possibile avviare percorsi di innovazione metodologica e didattica.

In qualche scuola italiana, al modello della didattica frontale (modello preminente) è stato affiancato il modello di una didattica attiva di tipo laboratoriale, lavoro di gruppo tra pari, cooperative learning, problem posing, problem-based learning, inquiry-based learning: un esempio è l'Istituto Superiore "Luca Pacioli" per l'efficienza energetica e l'edilizia sostenibile di Cremona, che prevede l'utilizzo della Technology Enhanced Active Learning (TEAL), una metodologia didattica che vede unite lezione frontale, simulazioni e attività laboratoriali per un'esperienza di apprendimento ricca e basata sulla collaborazione. Questa metodologia è stata progettata nel 2003 dal MIT di Boston, e l'ambiente di apprendimento è costruito come uno spazio interattivo, facilmente riconfigurabile, an-

ziché un'aula omnicomprensiva e rigidamente strutturata per logiche di insegnamento uno (docente) a molti (studenti). Lo spazio, gli strumenti, gli arredi devono poter essere adattati in base al tipo di attività.

A livello europeo e internazionale, da tempo è stata dimostrata sensibilità verso il tema degli spazi di apprendimento. Dal 2011 ad oggi la banca dati dell'OCSE-CELE (Center for Effective Learning Environments) ha raccolto oltre 450 buone pratiche di edifici scolastici ripensati nella loro funzione e nella loro struttura, privilegiando il punto di vista della pedagogia e della didattica.

Alcuni esempi: una ricerca inglese sulle *Clever Classrooms* (University of Salford, Manchester) ha dimostrato la relazione tra la dimensione estetica della classe e l'apprendimento degli alunni; l'Istituto Comprensivo *Vittra TelefonPlan* a Stoccolma ha ripensato completamente lo spazio, abbandonando il concetto stesso di classe; la tassonomia di Edutopia che ha proposto le "zone" di apprendimento.

Sono esempi, che hanno scelto di abbandonare il modello mono setting e mono funzionale della scuola, e dove il ripensamento dello spazio di apprendimento non è stato funzionale esclusivamente all'introduzione delle tecnologie digitali, ma anche delle metodologie didattiche e dello spazio scuola vissuto in termini pedagogici, formativi e talentuosi per gli alunni e per tutti coloro che vivono quotidianamente la scuola stessa nei momenti di lavoro in plenaria, individuali, in gruppi di piccole e medie dimensioni, con e senza le tecnologie, dentro e fuori la classe.

3. Qualità degli ambienti di apprendimento e talento

In questo quadro di innovazione pedagogica, si riconosce la complessità di ricercare nuclei concettuali, pedagogici, in grado di tessere insieme la relazione tra la fisicità dello spazio di apprendimento e il talento. Un difficile intreccio finalizzato alla promozione di una talentuosità che testimoni lo svelamento dell'esperienza educativa con la pratica conoscitiva dell'esperienza scolastica.

Con l'ultimissima pubblicazione delle Linee Guida sul ripensamento degli ambienti di apprendimento (aprile 2018), in Italia si sta cercando di affermare l'idea che i processi di apprendimento e di insegnamento partono dallo spazio fisico ove si rivelano e che lo stesso spazio può promuovere il cambiamento (Oblinger, 2006) partendo da una consapevolezza oramai consolidata che l'apprendimento avviene e si rafforza fuori dall'aula scolastica, invocando una qualche forma di sovversione dell'insegnamento che cambia la natura stessa della scuola e delle sue finalità. (Postman, Weingartner, 1969).

Viene auspicata la flessibilità degli spazi e ambienti di apprendimento, che potrà avere un senso logico soltanto se accompagnata dalla flessibilità della struttura curricolare, che non potrà essere interpretata soltanto nella logica verticale oppure orizzontale. Il mantenimento della flessibilità è garanzia di acquisizione del nuovo (nuove nozioni, nuove abitudini di pensiero) e nello stesso tempo, a livello cognitivo, è fiducia nella possibilità di decostruzione, di riadattamento, di riconversione degli apprendimenti già acquisiti, a situazioni nuove.

Mantenere una forma di flessibilità curricolare, significa affidarsi a nuove modalità di apprendimento: un esempio è l'apprendimento attivo¹.

1 Il concetto di apprendimento attivo è definito da Bonwell e Eison (1991) come qualunque cosa implichi che gli studenti svolgano attività e pensino a ciò che stanno facendo.

Questa idea non è nuova, ma dimostra come spesso, nonostante le illuminate intuizioni teoriche del passato, c'è stato qualcosa che ha impedito, ostacolato quella sintesi epistemologica tra lo spazio di apprendimento e il "fare scuola", affinché la scuola stessa non uccida la creatività e non soffochi il talento dei suoi alunni (K. Robinson).

Non è raro che con l'utilizzo dell'aggettivo scolastico, si faccia riferimento a tutto ciò che sa di schematico, di pedante, di nozionistico. Un colpo di coda del pensiero, un'idea brillante, un atto geniale, difficilmente si pensa possa avvenire a scuola. E quindi sembra che tra scuola e creatività, scuola e talento ci sia un muro invalicabile, e i traguardi della scuola risultano sempre più chiusi, definiti ed omogenei.

Una progettazione pedagogica dello spazio di apprendimento, aiuterebbe la messa in relazione, da parte degli alunni, degli apprendimenti acquisiti, fin dall'infanzia. Apprendimenti già acquisiti e sedimentati, all'interno dei quali strutturare il significato in rapporto agli stimoli esterni, alle attribuzioni di valore e loro collocazione in una scala gerarchica, entro un ordine di significati e di valori preesistenti, con i quali nuovi e vecchi apprendimenti si combinano, generando diverse aspettative, diverse soluzioni a lungo termine. Ed è in virtù del significato che ogni bambino, ogni ragazzo, ogni adulto, crescendo, darà all'esperienza – che è possibile quella che Bateson chiama 'l'uscita creativa': a causa di una difficoltà o di particolari stati d'animo, una persona re-interpreta l'esperienza, vede in modo nuovo la realtà, sempre alla luce degli apprendimenti profondi – mai uguali agli apprendimenti altrui – che ha acquisito stando al mondo² (1976).

L'uscita creativa è possibile a condizione di rappresentare l'apprendimento in modo diverso. È difficile afferrare che l'apprendimento può essere diverso da una visione binoculare: l'insegnante insegna e lo studente apprende.

Il talento, la sua educabilità passa attraverso la sintesi pedagogica e rintraccia nella progettazione pedagogica degli spazi di apprendimento la possibilità di rendere l'apprendimento qualcosa di diverso da ciò che vede soltanto l'insegnante o soltanto lo studente. Qualcosa che ha a che fare con la relazione e le interazioni tra insegnante, studente e terzo educativo.

Sean Corcoran, Direttore Generale di Steelcase Education (2015) afferma: «la pedagogia come leva, supportata dallo spazio e dalla tecnologia, che operano congiuntamente, consente agli insegnanti di raggiungere il massimo livello di efficacia e agli studenti di essere il più coinvolti possibile e di avere successo».

- 2 "L'uscita creativa" viene illustrata da Bateson con l'esempio della focena addestrata nella vasca a fare volteggi da esibire al pubblico (certe e *non altre* configurazioni), a comando, sulla base di esercizi uniformi, ripetuti, quindi incorporati dalla focena. Un bel giorno però succede che l'addestratore, nel corso di un esercizio di addestramento, alla sequenza già sperimentata dello stimolo-risposta (per esempio: un salto doppio, due pesci in premio) introduce una variazione, fa cioè una richiesta inedita, a cui la focena non può rispondere con una reazione pre-ordinata. La focena è inquieta, fino ad allora le era chiaro l'ordine sequenziale di domande e risposte, si agita nell'acqua fino a che 'inventa': in virtù delle tante configurazioni che ha imparato a eseguire, e in virtù della (forse inconsapevole) creatività dell'addestratore (il quale quel giorno ha cambiato strategia: gli ha dato 'pesci non guadagnati'), fa a modo suo: un'infinità di giravolte in aria e nell'acqua, una coreografia mai eseguita fino ad allora (*Verso un'ecologia della mente*, 1976).

Riferimenti bibliografici

- Biondi, G., Borri, S., Tosi, L. (a cura di) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea.
- Bonwell, C. C.; Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>.
- Borri, S. (a cura di) (2006). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Firenze: Indire.
- Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione*. Firenze: Garzanti Elefanti.
- Mosa, E., Tosi, L., (2016). *Ambienti di apprendimento innovativi – Una panoramica tra ricerca e casi di studio*, BRICKS, vol. 6, n.1, 2016, issn: 2239-6187, AICA-Sle-L, in www.rivista-bricks.it (consultato a Giugno 2018).
- Oblinger, D. (2006). *Learning Spaces*, Louisville, CO: Educause.
- Postman, N., Weingartner, C. (1969). *L'insegnamento come attività sovversiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Riferimenti sitografici

- Manifesto delle Avanguardie Educative* (Novembre 2014). Reperibile in <http://avanguardieeducative.indire.it/> (consultato a Giugno 2018).
- Norme tecniche delle Linee guida* (2013). Reperibile in http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8130e730-2e8c-4b03-ab12-e37ab5d59849/cs110413_all1.pdf (consultato a Giugno 2018).
- Quando lo spazio insegna* (2012). Indire in www.indire.it/quandolospazioinsegna/eventi/2012/miur/

La lettera incarnata. Studio di caso

Embodied Letter. Case Study

Katia Del Vento

S3Lab – Aipps.eu

katia.delvento@istruzione.it

ABSTRACT

Starting from the assumption that reading is not a gift but relationship that established between the self and the sign, we approach the subject of literacy as a means of participation, inclusion and equity in today's society by considering the attitude with which a child, in the first two years of the primary school, approaches learning of the letter, defined as embodied (Del Vento, 2017). This attitude can be considered a mother energy (Fagiani, Sri Rohininandana Das, 2007), already alive in the individual at birth and delivered from the relationship between the vitality of the father and the mother. The concept of source force has remote origins, it is already present in archaic cultures. It is the task of the 21st century school to create conditions that, through corporeity, dynamic and holistic work setting, allows internal vigors to emerge externally. The static classroom becomes, by means of rhythmic layout of the desks programmed and anchored by the teacher to positive sensations, a valorizing and socializing context both for the individual and for the group. It is the movement of the body, combined with a constructed and shared mental rhythm, that facilitates learning. Teacher and students are "en motive" (Del Vento, 2017).

Partendo dal presupposto che la lettura non è un dono bensì una relazione che si stabilisce tra il sé ed il segno, ci accostiamo al tema della literacy come strumento di partecipazione, inclusione ed equità nell'attuale società attraverso una considerazione circa l'attitudine con la quale un bambino, nel primo biennio della scuola primaria, si avvicina all'apprendimento della lettera, definita incarnata (Del Vento, 2017). Secondo il pensiero di Fagiani (Sri Rohininandana Das, 2007), quest'atteggiamento può essere considerato un'energia madre, già vivo in noi al momento della nascita e derivato dal rapporto tra la vitalità del padre e quella della madre. Il concetto di forza sorgente ha origini remote, è già presente nelle culture arcaiche. È compito della scuola del XXI secolo creare presupposti che, attraverso la corporeità ed un setting di lavoro dinamico ed olistico, permettano di far emergere all'esterno vigorie interne. L'aula scolastica statica diviene, per mezzo di movimenti ritmici dei banchi, programmati ed ancorati dall'insegnante a sensazioni positive, un contesto valorizzante e socializzante sia per il singolo che per il gruppo. È il moto del corpo, unito ad un ritmo mentale costruito e condiviso, che favoriscono l'apprendimento. Docente e studenti sono en motive, nel motivo (Del Vento, 2017).

KEYWORDS

attitude, embodied letter, movement, rhythm, anchorage.
attitudine, lettera incarnata, movimento, ritmo, ancoraggio.

Introduzione

Lo studio sul campo si prefigge, come scopo principale, quello di esplorare l'attitudine all'apprendimento della lettura nel primo biennio della scuola primaria di un bambino plusdotato, inserito all'interno di una delle quattro classi complesse multiculturali di un istituto comprensivo dell'hinterland milanese, al fine di studiare strategie educative che consentano alle insegnanti di prevenire eventuali difficoltà nell'acquisizione della lettera degli alunni a basso potenziale. È compito della scuola far emergere doti e talenti individuali, volti a promuovere capacitazioni e funzionamenti constatabili nel Capability Approach di Sen (Del Vento, 2017). Le capacitazioni sono per Sen (1980) potenzialmente in grado di far acquisire all'essere umano funzionamenti come leggere, parlare, prendere parte alla vita sociale di una comunità. L'obiettivo della ricerca è duplice. Si impone in primis di indagare attraverso interviste ai bambini in gruppo, forum individuali con i genitori, tests carta-matita individuali (Corman, 1970, Crotti & Magni, 2006) e test TGM (Ulrich, 1985) dettagli sulla routine familiare dei bambini, sulla percezione del proprio corpo nello spazio e sulle abilità grosso-motorie acquisite in ingresso nella scuola primaria. Successivamente di pianificare attività didattiche specifiche che considerino tipicità ed alterità dei bambini, promuovendo le conoscenze e la partecipazione attiva inclusiva di ciascuno. Il framework di riferimento è vario e prende spunto dalla teoria del campo di Lewin (1999) secondo la quale il campo si differenzia per ciascuno in relazione alla percezione dell'osservatore e può essere considerato indagine dei fenomeni sociali in relazione all'habitat di riferimento che per noi è l'aula scolastica, dall'approccio ecologico di Gibson (1979) secondo cui le affordances sono le azioni che potenzialmente possono essere effettuate guardando un oggetto, per noi l'azione è il movimento del banco che la docente, attraverso comandi precisi e ritmici, dispone in un certo modo, dal Cooperative Learning (Johnson, Johnson & Holubec, 1996) che ritroviamo nei gruppi di lavoro, dall'Embodied Cognitive Science (Gomez Paloma, 2013, 2014) che fonda la sua ragione d'essere sulla percezione, sull'azione e sull'emozione derivante da un approccio multisensoriale e multiprospettico. Il paradigma principale nella sfera della cognitiva alla fine del secolo scorso considerava la testa umana simile ad un elaboratore elettronico. Per comprendere materia e pensiero infatti era sufficiente analizzare il funzionamento della macchina-corpo attraverso procedimenti standard. Questo pensiero aveva radici antiche. Platone divideva l'essere umano in due parti, organi interni ed esterni erano entità separate, Leonardo sezionava cadaveri per esplorarne il corpo come se esso fosse una caravella in cerca di nuovi territori. La macchina-corpo veniva dilaniata, smontata, sostituita in varie parti e rimontata da Rembrandt in uno dei suoi celebri dipinti. Cartesio infine poneva le basi per la rivoluzione culturale e scientifica, secondo la quale materia e mente agivano in modo disunito (Del Vento, 2017). Partendo da questo schema, grazie all'impulso ed all'interazioni di vecchie e nuove scienze hanno preso piede teorie congiunte all'idea che mente, corpo e cervello siano attivati da processi, uniti ad azioni, percezioni, sensazioni ed emozioni. Questo indica un radicale cambio di rotta degli specialisti del settore. La diffusione di informazioni delle varie dottrine, il ricorrente e reciproco scambio di idee e risultati, hanno favorito lo sviluppo di alcuni filoni particolari di studio. Tra mente-cervello e movimento vi è un corpo che diventa consapevole a seconda di come è la percezione del sé all'interno di un ambiente. Corpo puro individuale e corpo collettivo si comprendono reciprocamente. Occorre prendere in considerazione le emozioni e le sensazioni associate alle azioni eseguite. Le immagini positive giocano un ruolo importante nei processi di apprendimento. Per

Damasio (1995) le fondamenta della cognizione incarnata risalgono al concetto che le emozioni siano il basamento del corretto meccanismo di funzionamento dell'intelletto. Egli fa emergere l'influenza vicendevole di sostanza e pensiero. Essi infatti creano un'unica entità, inscindibile. Questa entità reagisce quando viene inserita in un particolare ecosistema, provocando comportamenti specifici legati ad immagini. Il pensiero viene quindi originato da figure correlate tra emotività e ragionevolezza. Lo scienziato parla inoltre di prospettive esperienziali create attraverso l'analisi quotidiana di epicentri e di impulsi che conducono l'uomo a modificare la realtà per raggiungere vari obiettivi. L'esperienza plasma colui che opera. L'Embodied Cognitive Science negli ultimi anni, è stata applicata alla didattica in varie discipline attraverso un approccio scientifico. Lo studio coinvolge un campione ristretto di bambini, quattro classi, frequentanti il primo biennio della scuola primaria.

1. Posizione del problema

I bambini sin dalla prima infanzia, per correlarsi con l'ambiente circostante ed apprendere quello che accade nel mondo, utilizzano sensori motori spia. Vi è già da piccolissimi una interazione stretta tra sistema motorio e linguaggio. È noto come bambini con comportamenti esplorativi e con abilità motorie molto sviluppate nella fanciullezza abbiano poi abilità elevate in età adulta. Vi è infatti una correlazione positiva tra lessico ed abilità manuali. In che modo però queste esperienze sensori motorie influenzano ed interagiscono con la capacità di lettura nei bambini? Per Glenberg (2018) noi prima agiamo, poi pensiamo. Se quindi leggiamo una storia a dei bambini e diamo loro l'eventualità di poterla riprodurre attraverso brevi rappresentazioni e oggetti interagenti, noteremo un miglioramento della comprensione del testo. Studi effettuati con la risonanza magnetica in bambini di 6/7 anni dimostrano però che l'attivazione nel cervello delle aree sensori motorie avviene in età più avanzata e solo dopo i 7/8 anni il bambino riesce ad analizzare parole e figure. Alla fine della classe seconda della scuola primaria tutti i bambini sono sottoposti dal Miur ad effettuare una prova di lettura chiamata Invalsi – test di lettura di 40 parole in due minuti. Ma alla fine della classe seconda nelle aule troviamo bambini anticipatori, che compiono 7 anni ad aprile e che non hanno ancora anagraficamente e fisicamente la maturazione necessaria per poter sostenere la prova di lettura come gli altri loro amici alla fine di maggio, non hanno ancora acquisito il concetto di astrazione. Si segnala inoltre la presenza nelle classi di bambini con sindrome dello spettro autistico inclusi insieme ad amici con problematiche legate all'ADHD ed altri disturbi. Ogni bimbo deve avere l'opportunità di sviluppare i propri talenti ma come valorizzarli? Cosa unisce alunni tanto diversi e che tipo di azione didattica si può strutturare per permettere a ciascuno di far emergere le proprie doti?

2. Analisi dei dati

Dall'analisi dei dati ricavati dai tests sopra citati è emerso che il bimbo più dotato ha sviluppato un'ottima capacità fine-grossolana abbinata ad una velocità di lettura pari ad un adulto. Il bambino non è il primogenito. È cresciuto con persone molto più grandi di lui e gli stimoli che ha avuto sono di tipo letterario. La madre e la sorella, per placare la sua vivacità motoria ed intellettuale nella prima infanzia, gli hanno sempre letto molti libri, andando così a stimolare curiosità, pensie-

ro ed azione. Egli padroneggia ricchezza di vocabolario e sensibilità fuori dal comune ma mostra qualche difficoltà di relazione con i pari. Questa incapacità di interagire con il gruppo lo porta ad isolarsi e ad avere una bassa autostima di sé. I bambini anticipatori invece, oltre ad avere disegni incompleti nella rappresentazione della figura umana, mostrano ritardi sia nella sfera emotivo relazionale che nella motricità fine e grossolana. Tra questi vi sono bimbi con difficoltà di linguaggio, già diagnosticati dalla scuola dell'infanzia. I bambini hanno frequentato la scuola materna di competenza residenziale. Come è possibile che ci siano differenze tra loro così sostanziali? Che tipo di didattica è preferibile attuare per portare la classe complessa a superare il test governativo di legge?

3. L'approccio, la lettera incarnata

L'approccio a cui fare riferimento deve essere necessariamente multisensoriale e multiprospettico. Viene proposto dalla docente al team di interclasse delle prime un'attività di italiano sperimentale, che faccia riferimento alla Embodied Cognitive Science ma che consideri comunque le competenze di base quali nuclei fondanti delle discipline. In questa classe inoltre è stato proposto e successivamente predisposto uno specifico protocollo motorio, concordato con una docente della scuola secondaria del medesimo istituto comprensivo, da svolgersi nella palestra scolastica per un'ora a settimana, da novembre a maggio, che obiettivi specifici quali il miglioramento delle capacità di percezione spaziale-temporale, di discriminazione laterale dello spazio e dominanza laterale, di coordinazione oculo-manuale per portare gli alunni ad una maggior consapevolezza dello schema corporeo. L'attività denominata "La lettera incarnata" viene applicata ad una sola delle quattro classi prime per testarne l'efficacia. L'età di riferimento è dai cinque agli otto anni. La presentazione della lettera avviene in varie fasi. Si ricerca la massima concentrazione e la canalizzazione dell'energia attraverso tecniche di rilassamento e di ricerca della concentrazione, che vengono effettuate dalla docente in aula per un tempo che varia da due a cinque minuti prima di ogni lezione di italiano. La docente insegna nella classe altre materie ma questa particolare attività viene eseguita solo per questa disciplina. Si continua con la visualizzazione di immagini, si abbinano le immagini ad attività manipolative e si aggancia alla lettera un colore. Si procede poi con la scrittura della lettera, con la composizione di una parola che contiene quella lettera, la parola viene poi inserita in una frase attraverso attività di gruppo, la frase viene letta oralmente e drammatizzata dai bambini. Vi è poi un'ultima fase di rielaborazione del vissuto attraverso il cerchio delle emozioni. Viene proposta ai bambini una lettera a settimana.

4. L'attitudine all'apprendimento della lettera incarnata. La volontà di apprendere. Discussione

Apprendere è volontà, è predisposizione all'apertura verso l'altro. Secondo Freinet (1962) è possibile portare un cavallo davanti ad una sorgente d'acqua ma sarà l'animale stesso a scegliere se abbeverarsi o meno. Durante le varie sessioni di elaborazione in gruppo di frasi emergono in alcuni bambini difficoltà di varia natura, anche se sono normodotati: difficoltà di lettura ad alta voce, scrittura poco fluida, aggressività. Dopo numerose sedute di narrazione collettiva e rielaborazione con disegno di stati d'animo ed emozioni generati dal lavoro di italiano,

emergono passaggi importanti che necessitano di attenzione. Due bambini disegnano momenti significativi di vita familiare. Le interazioni tra madre, bambino e habitat di riferimento concorrono a stimolare un linguaggio interno per poi trasformarlo in linguaggio esterno. Si predispone così l'individuo all'ascolto del dialogo interno che diviene poi dialogo esterno. Un dialogo interno povero e carente nei primi anni di vita porta il bimbo a non avere una mente libera per apprendere, il suo pensiero non è qui ed ora ma è fisso su problematiche che lo distraggono. Come può un bambino aver voglia di conoscere ed ascoltare l'esterno se al suo interno vive in modo conflittuale? Non sempre le famiglie fanno affiorare in superficie tematiche particolari, è compito della scuola quindi sbloccare canali ostruiti e rimettere in circolo energie positive per favorire la conoscenza.

5. Criticità

Emergono a volte in alcuni bambini, nel momento della narrazione nel cerchio delle emozioni, atteggiamenti o comportamenti che richiedono attenzioni particolari. La scuola raccoglie informazioni che dovrebbero poi essere gestite a livello familiare e supportate da specialisti. Non sempre accade questo. Nel caso dell'alunno plus, è stato proposto alla famiglia di inserire il bimbo in un progetto di ricerca universitario, al fine di studiare con rigore scientifico le sue particolarità. La famiglia ha preferito non aderire a specifiche attività. Per quanto riguarda gli altri due bambini, il primo grazie all'avvallo dei genitori, è stato inserito in uno spazio parola all'interno dell'istituto mentre per l'altro vi è stato l'interessamento dei servizi sociali.

Conclusioni

Al termine del biennio è stata riscontata una miglior performance generale della classe nella velocità di lettura di parole a tempo. Entrambi i bambini problematici leggono con discreta fluidità anche se però non raggiungono gli standard legislativi di riferimento. L'analisi effettuata sul campo si situa nella sfera dell'indagine educativa con il preciso obiettivo di creare un ancoraggio mentale positivo che permetta al bambino, attraverso il corpo ed il fare, di effettuare il passaggio dalla lettura alla literacy in modo autonomo ed in breve tempo, consentendogli l'ingresso attivo in società e di conseguenza la valorizzazione del proprio talento. La percezione degli insegnanti coinvolti nel progetto è stata positiva anche se sono emerse considerazioni contrastanti circa la somministrazione del test TGM con la specialista di educazione motoria laureata in scienze motorie. Normalmente le ore di educazione motoria nella scuola primaria sono insegnate da maestre generiche e spesso non vi è la possibilità di collaborazione in verticale tra docenti del medesimo istituto, come è accaduto invece in occasione dell'attività sperimentale della lettera incarnata. Le insegnanti concordano inoltre sulla necessità di poter cooperare con personale specializzato anche nella ricerca dello stato di armonia tra corpo, mente, aula. Non tutte le docenti hanno una formazione specifica in tecniche di rilassamento e concentrazione, i costi relativi ad un percorso mirato sono a carico del personale in servizio e sono elevati. Inoltre le università che rilasciano titoli abilitanti e riconosciuti dal Miur in questo campo sono ancora poche in Italia. Dall'analisi delle interviste effettuate ai genitori, emerge un riscontro positivo circa l'utilizzo delle tecniche di rilassamento ed il concetto di benessere generale che ne deriva. I bambini hanno trovato questo

momento divertente ed insolito per delle lezioni di italiano. La capacità di entrare ed uscire da stati mentali differenti permette di raggiungere la massima concentrazione e deve essere insegnata proprio come le altre materie. Vi è quindi la necessità di informare e formare in modo specifico sia i genitori che gli insegnanti coinvolti nel processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. S. (1999). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando Editori.
- Corman, L. (1970). *Il disegno della famiglia: test per bambini*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio (Emozione, ragione e cervello umano)*. Milano: Adelphi.
- Del Vento, K. (2017). Il docente en motive verso una nuova direzione olistica di senso e generativa dei formatori, nella scuola del XXI secolo. *Formazione & Insegnamento*. XV – 2 –2017 ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line Supplemento
- Dewey, J. (2013). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Crotti E., Magni A. (2006), *Capire mio figlio attraverso i suoi disegni. I test della figura umana, dell'albero, della casa, della famiglia, che rivelano i sentimenti nascosti*. Milano: Red Edizioni.
- Freinet, C. (1962). *I detti di Matteo (Una moderna pedagogia del buon senso)*. Firenze: La Nuova Italia. Ed. originale 1959.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F. (2014). *Scuola in movimento. La didattica tra scienza e coscienza*. Roma: Nuova Cultura.
- lanes, D. (2013). *Alunni con Bes – Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base del DM 27/12/2012 e della Circolare Ministeriale n° 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento, Erickson.
- Lewin, K. (1999). *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze, La Nuova Italia.
- Ulrich, D.A., (2016). *TGM – Test di valutazione delle abilità grosso-motorie*. Trento: Erickson.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kuhn, S. (1979). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche, tr.it*, Torino: Einaudi.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Minello, R. (2013-2014). *Itinerari di Storia Sociale dell'educazione occidentale*. Roma: Unicussano.
- Sri Rohininandana Das (2009). *Shaolin, teoria e pratica delle antiche arti terapeutiche orientali*. Quarto Inferiore: OM Edizioni.
- Shi Heng Chan, Shi Heng Ding (2010). *Il Tong-zi-gong – lo yoga buddhista dei monaci Shaolin*. Milano: Xenia tascabili.
- Shi Heng Chan, Shi Heng Ding. (2010): *Shaolin Rou-Quan – lo stile morbido dei monaci guerrieri*. Quarto Inferiore: Om Edizioni.

Riferimenti sitografici

- <https://psychology.clas.asu.edu/research/labs/laboratory-embodied-cognition-glenberg>.
(Ultima consultazione 17/6/2018).
- www.invalsi.it/invalsi/index.php
(Ultima consultazione 18/6/2018).

Progettare la formazione scolastica in ottica di genere per garantire a tutti e a tutte il successo formativo

Planning school training to guarantee educational success for all from a gender perspective

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze

valentina.guerrini@unifi.it

ABSTRACT

This contribution has the main objective to highlight the importance of an equal education towards both sexes to guarantee all students the possibility to freely choose their own scholastic path and to be able to express their talent. In particular, the attention is focused on the relationship between the female gender and the scientific disciplines, characterized since ancient times by stereotypes and prejudices that consider the female mind not suitable for this type of studies (Noble, 1994; Lolli, 2003; Gagliasso, Zucco, 2007; Lopez 2009). The cultural and social influences that have influenced the possibilities of choice and realization of girls, have in fact limited the development of their talent and, if in the past, women could not even study, sign their work with their names because women, today they can access all courses and professions, even if, as the data show, their presence in the technical-scientific sector is much lower than the male one, especially in the high levels of decision-making and management (Observa, 2015; 2016; 2017; 2018; She figures 2015). The risk is that even today, under an apparent neutrality of knowledge and textbooks, stereotypes continue to exist, which in fact limit the scholastic and professional choices of girls. As evidenced by some testimonies of university students interviewed, the role of teachers in school, from the first school grades, is fundamental in the approach to the various disciplines, hence the importance for those who deal with education, to rethink a free school education without sexist stereotypes and that is able to guarantee to each individual the full development of their potential.

Il presente contributo ha l'obiettivo principale di evidenziare l'importanza di un'educazione paritaria nei confronti di entrambi i sessi per garantire a studenti e studentesse la possibilità di scegliere liberamente il proprio percorso scolastico e poter così esprimere il proprio talento. In particolare, l'attenzione è focalizzata sul rapporto tra il genere femminile e le discipline scientifiche, connotato sin dall'antichità da stereotipi e pregiudizi che ritengono la mente femminile poco adatta per questo tipo di studi (Noble, 1994; Lolli, 2003; Gagliasso, Zucco, 2007; Lopez, 2009). I condizionamenti culturali e sociali che hanno influenzato le possibilità di scelta e di realizzazione delle ragazze, di fatto hanno limitato lo sviluppo del loro talento e, se in passato, le donne non potevano nemmeno studiare, né firmare i loro lavori con i veri nomi proprio perché donne, oggi possono accedere a tutti i corsi di studio e professioni, anche se, come dimostrano i dati, la loro presenza nel settore tecnico-scientifico è nettamente inferiore a quella maschile, soprattutto negli alti livelli decisionali e di dirigenza (Observa, 2015; 2016; 2017; 2018; European Commission 2015). Il rischio è che, ancora oggi, sotto un'apparente neutralità dei saperi e dei libri di testo, continuano ad esistere degli stereotipi, che di fatto limitano le scelte scolastiche e professionali delle ragazze. Come dimostrano alcune testimonianze di studentesse universitarie intervistate, il ruolo degli insegnanti, sin dai primi gradi scolastici, è fondamentale nell'approccio verso le varie discipline, da qui l'importanza per chi si occupa di educazione, di ripensare ad una formazione scolastica libera da stereotipi sessisti e che sia in grado di garantire a ciascun individuo il pieno sviluppo delle proprie potenzialità.

KEYWORDS

Equal Opportunities, Gender, Talent, Scientific Subjects, School.
Pari Opportunità, Genere, Talento, Discipline Scientifiche, Scuola.

1. Il successo formativo tra talento individuale, formazione scolastica ed educazione familiare

Il raggiungimento del successo formativo richiama inevitabilmente al ruolo della scuola anche se non dipende solo da quest'ultima ma interessa tutto il percorso di vita della persona e numerose sono le variabili che vi influiscono. Le funzioni della scuola oggi sono molteplici e più complesse del passato. Come emerge dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Miur 2012), essa realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi per il successo di tutti gli studenti con una particolare attenzione verso le forme di diversità, di disabilità e di svantaggio. Solitamente, quando si fa riferimento alla diversità e alla necessità di attuare percorsi individualizzati, nella letteratura scientifica e nella normativa ministeriale, si fa riferimento a situazioni di svantaggio, di deficit e difficoltà, raramente il tema del talento è affrontato in chiave pedagogica, fornendo spunti su come riconoscerlo e valorizzarlo (Cinque, 2013).

Nell'uso quotidiano il termine "talento" è associato «all'inclinazione naturale di una persona a far bene una certa attività» (Wikipedia, 2017), alla propensione verso qualcosa, «un'attitudine, una capacità in uno specifico settore» (Sabatini Coletti, 2008) a «capacità e doti intellettuali rilevanti specialmente in quanto naturali e intese a particolari attività» (Vocabolario lingua italiana Treccani, 2010).

In origine il talento era un valore ponderale e monetario, anche la Bibbia lo testimonia. Nel Vangelo troviamo una parabola che, secondo molti studiosi, ha dato origine alla parabola metaforica che abbiamo oggi. I talenti affidati dal padrone ai suoi servi sono un simbolo dei doni di Dio dati all'uomo. Attraverso i secoli il talento ha mutato significato e così ha continuato anche nel corso del Novecento: ancora negli anni Sessanta era sinonimo di genio mentre nell'accezione comune indica l'attitudine a fare bene qualcosa con maggiore facilità o impiegando proporzionalmente meno tempo e meno energia di quanto è mediamente necessario (Cinque, 2013).

Recenti studi di psicologia e pedagogia, hanno contribuito ad una trasformazione del significato del talento, non solo concepito come un dono naturale che appartiene a pochi, ma come specificità e potenzialità individuali, che devono essere sviluppate con un'adeguata formazione scolastica ed extrascolastica. La nota teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1994), riconosce attualmente nove forme di intelligenza (considerando anche l'intelligenza "spirituale" o "esistenziale") e ritiene che ogni persona sia dotata di tutte le intelligenze ma in misura diversa da soggetto a soggetto. Il successo di una persona non è legato solo alle capacità logiche e linguistiche bensì a molti altri fattori che non possono essere misurati in laboratorio ma solo osservando gli individui nella loro realtà quotidiana sociale. Ogni persona, se opportunamente stimolata, può raggiungere un buon livello di sviluppo in ciascuna delle diverse intelligenze.

Seguendo la teoria di Gardner, la scuola dei talenti di oggi, è una scuola dove ciascuno può essere messo in condizione di sviluppare i suoi personali talenti di intelligenza, di creatività, di operosità attraverso un modello costruttivista dell'apprendimento. A questo proposito, risulta fondamentale lavorare sulla motivazione che necessita di modalità e strategie diverse da studente a studente, nonché un lavoro dei docenti basato sulla collaborazione, sull'interdisciplinarietà e sulla personalizzazione dell'insegnamento (Margiotta, 2016a).

Nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione, uno dei primi paragrafi intitolato "Centralità della persona", si apre con le seguenti parole:

«Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tenere conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle fasi di sviluppo e formazione» (p. 5).

Appare evidente l'importanza dell'unicità della persona anche nella progettazione delle strategie e metodologie educative, così come, già venti anni fa, Delors, sottolineava la necessità di privilegiare forme di sapere non trasmissivo, che lascino spazio all'iniziativa e alla ri-elaborazione personale:

«Più che mai il ruolo fondamentale dell'educazione sembra essere quello di dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e di immaginazione, di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per poter rimanere per quanto è possibile al controllo della propria vita [...]. In un mondo in continua trasformazione, in cui l'innovazione sociale ed economica 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 XXI secolo ha bisogno di questa varietà di talenti e di personalità» (1997, p. 88).

Questo significa promuovere forme di educazione non trasmissive del sapere ma che diano spazio alla personale creatività di ciascuno. Ogni alunno/a può dimostrare una particolare capacità dovuta a un'attitudine opportunamente coltivata con l'aiuto degli educatori e sorretta da un autentico interesse. Tale dote può costituire la principale fonte di motivazione e di interesse per le attività educative. Saper risvegliare l'interesse del discente anche grazie alla passione dell'insegnante è uno degli obiettivi più importanti della scuola oggi così come nel passato (Morin, 2014). Il compito più delicato per l'insegnante consiste proprio nello scoprire questa peculiare possibilità di eccellenza personale (Cinque, 2013, p. 13). Il lavoro del docente sarà più efficace se stimolerà ogni alunno a raggiungere la propria eccellenza. In particolare, nella realtà attuale, l'educazione alla creatività si rivela necessaria in ogni settore (Robinson, Schore, Enersen, 2009). La scuola ha l'opportunità di incoraggiare fin dall'infanzia, bambini e bambine, a fare domande, a prendere la parola ad usare strategie di problem solving che facilitano un apprendimento inclusivo (Ibidem).

2. Genere femminile e discipline scientifiche: un rapporto difficile ieri e oggi

Analizzare il binomio donne e scienza nel corso del tempo, significa tentare di ripercorrere un cammino difficile, caratterizzato da "assenze" e proibizioni visto che l'accesso ai saperi, ha rappresentato per le donne una lenta conquista accompagnata da svariate difficoltà. Molti gli ostacoli e di tipo diverso, tra questi: la preponderanza della cultura scritta maschile, l'estraneità dai luoghi consacrati della cultura, come templi, accademie e laboratori oltre agli ostacoli che le stesse

donne si sono poste considerandosi inadeguate (Cherubini, Colella, Mangia, 2011; Govoni, 2006; Sesti, Moro, 2010). In modo particolare, nelle discipline scientifiche, tanti talenti femminili non sono potuti emergere proprio perché la cultura ufficiale ha negato loro l'accesso a questo mondo. In passato, le donne che hanno cercato di affermarsi nella scienza, spesso non erano accolte nelle università proprio perché donne, hanno dovuto firmare i loro lavori con un nome maschile, ed essere protette da un uomo, spesso il marito, il padre o il fratello. Ne sono degli esempi Sophie Germain, Caroline Herschel, Sofie Brahe e Marie Anne Paulze (Pantè, 2017; Tugnòli Pattaro, 2003). Come ha rilevato Sandra Harding (1986), «Le donne sono state escluse dalla pratica della scienza più sistematicamente di quanto siano state escluse dall'esercizio di qualunque altra attività sociale, con la possibile eccezione della guerra in prima linea» (p. 31). Oggi naturalmente la situazione è molto diversa, le donne possono accedere a tutti gli studi e raggiungere posizioni di prestigio anche se, la loro presenza in alcuni settori e soprattutto ad alti livelli dirigenziali e nella ricerca, rimane molto inferiore a quella maschile.

I dati relativi alle scelte universitarie in Italia (Miur, 2016) evidenziano una netta separazione tra maschi e femmine nelle carriere e questo evidentemente ha una ripercussione nella realtà lavorativa e sociale. Il fatto che una metà del genere umano sia assai sottorappresentata nel settore scientifico rappresenta un limite per la società stessa. Nello stesso tempo, la scarsa presenza maschile nelle professioni di cura rappresenta un limite anche per l'altro sesso.

Nell'ambito accademico, ad esempio, anche se molte donne trovano spazio, poche riescono a superare quella barriera invisibile – quel “soffitto di cristallo” – che impedisce loro di giungere ai vertici delle carriere ed il settore più problematico rimane quello delle discipline scientifiche (Obsera, 2017, 2018; European Commission, 2015). In Italia, tra i docenti universitari italiani di discipline STEM, complessivamente solo il 37,4% è donna: guardando però ai diversi ruoli è possibile osservare che le docenti di prima fascia sono solo il 18,3% mentre salgono a 33% nel ruolo di docenti di seconda fascia, le ricercatrici a tempo indeterminato sono il 42,1% (Miur, 2016).

Questa perdita progressiva riflette un fenomeno sociale riconoscibile, cioè la maggiore difficoltà di scommettere sulla professionalità delle donne, comune a tutti i settori, nella ricerca come nell'innovazione e nella dirigenza di industria e di impresa. Non è un caso che la medaglia Fields (il Nobel per la matematica) sia stata assegnata a una donna per la prima volta solo nel 2014.

Il problema della scarsa rappresentazione femminile nelle discipline scientifiche è ormai noto da tempo, anche a causa di una storica esclusione delle donne in un settore considerato appannaggio maschile proprio perché, si ritenevano solo gli uomini dotati di quella razionalità necessaria a lavorare in questo settore (Fox Keller, 1987; Noble, 1994; Lolli, 2000).

Lo sviluppo di capacità creative individuali è un delicato processo dinamico che richiede attenzioni, stimoli e incoraggiamenti costanti da parte dell'ambiente circostante, famiglia e scuola *in primis*. Il rischio, oggi, è di continuare a perpetuare lo stereotipo sulle capacità creative delle donne, considerate più inclini verso certi ambiti e discipline o tutt'al più alla trasmissione di un sapere già elaborato dagli uomini piuttosto che ad astrazione ed elaborazione di un nuovo sapere scientifico.

Da una ricerca, condotta da chi scrive, attraverso delle interviste semi-strutturate ad un campione di venti studentesse universitarie dell'Ateneo fiorentino, iscritte in percorsi scientifici, emerge l'importanza della formazione scolastica sin dai primi gradi dell'istruzione come elemento facilitatore nell'approccio con

le discipline scientifiche e la forte necessità che queste studentesse hanno avvertito di un orientamento alla scelta della facoltà universitaria, durante gli anni della scuola superiore. Gli obiettivi della ricerca sono stati:

- Scoprire le motivazioni alla base della scelta di studentesse universitarie iscritte in corsi di laurea scientifici, l'eventuale influenza della famiglia e della scuola, il rapporto con i docenti soprattutto in relazione alle discipline scientifiche.
- Scoprire come vivono la condizione attuale e quali sono le loro prospettive future.

Sono state realizzate delle interviste semi strutturate facendo riferimento all'orientamento metodologico della *Grounded Theory* per cogliere al massimo le testimonianze nella loro unicità (Tarozzi, 2008). Il campione è formato da venti studentesse di età compresa tra i 22 e i 28 anni iscritte in Ingegneria (meccanica, civile e ambientale), Matematica, Fisica e Biotecnologie nell'Ateneo fiorentino.

Dai loro racconti emerge come esse siano sempre state molto appassionate alle discipline scientifiche ed abbiano ottenuto notevoli successi grazie anche al loro costante impegno e al sostegno della famiglia che le ha incoraggiate nello studio. Il ruolo degli insegnanti risulta determinante nel far piacere o meno una disciplina e, conseguentemente, nella motivazione verso lo studio della disciplina stessa:

Ricordo molto positivamente l'insegnante di matematica delle scuole medie e superiori, negativamente l'insegnante di italiano delle superiori. Credo che aver avuto insegnanti di matematica molto positive abbia influito molto nella mia scelta. Anche il mio profitto, che era migliore nelle materie scientifiche, probabilmente è stato anche grazie a un metodo di insegnamento più efficace. Sentirsi brava aiuta ad essere più sicura e dare di più; è un sistema circolare di influenza reciproca quello tra apprendimento, impegno e lavoro dell'insegnante (studentessa di Ingegneria Meccanica).

Credo che il rapporto con gli insegnanti sia veramente importante: il modo di porsi di un docente è fondamentale [...], ad esempio, l'insegnante di fisica che ho avuto al liceo, che ritengo il migliore tra gli insegnanti incontrati, trovava sempre il modo per farci appassionare alla materia e per aiutarci a capire che cosa ci interessasse di più (studentessa in Fisica).

Il rapporto con l'insegnante è fondamentale, in particolare in Italia, credo che le discipline scientifiche siano trascurate a favore della trazione umanistica, invece credo che per un insegnante sia importante far capire come la matematica e la fisica entrano nella nostra vita quotidiana e non siano solo teoremi astratti che riempiono le pagine dei libri (studentessa in Matematica).

Se sono arrivata a questo punto, è dovuto anche alla spinta delle compagne e dei professori delle scuole medie che mi hanno convinta ad iscrivermi al liceo, io probabilmente mi sarei iscritta all'istituto tecnico per geometri e poi non avrei fatto l'università (studentessa in Ingegneria Civile).

Da ragazzina non pensavo di fare l'ingegnere, poi, visto che il mio profitto era migliore nelle materie scientifiche mi sono orientata sempre più in questo settore. Certamente il fatto che mio padre sia un ingegnere mi ha aiutato meglio a capire le caratteristiche di questo tipo di studi, anche se mi sono sentita libera nella scelta. Lui non mi ha spinto ad iscrivermi ma mi ha chiarito molti interrogativi, mi ha facilitato il cammino (studentessa in Ingegneria Civile).

Da queste interviste emergono delle interessanti considerazioni sul lavoro femminile in questi settori, in particolare, si denota la loro consapevolezza di dover faticare di più degli uomini per affermarsi: le donne partono svantaggiate a priori perché lo stereotipo diffuso le considera meno adatte per certi tipi di lavori. Anche per iscriversi nei percorsi STEM, all'università, le ragazze lo fanno solo se sentono di essere veramente all'altezza e se hanno una valutazione molto alta all'esame di maturità.

Sono convinta che una donna per avere gli stessi riconoscimenti di un uomo nell'ingegneria debba impegnarsi il doppio di lui, qualcosa sta cambiando ma molto lentamente e tanti pregiudizi ci sono ancora. Anche nell'ambiente della ricerca, ad esempio, le donne stanno aumentando, ma se l'ambiente scientifico viene gestito esclusivamente da uomini è chiaro che le donne tendono ad essere escluse (studentessa in Biotecnologie).

Infine, l'aspetto più "preoccupante" che emerge da queste interviste, sono le considerazioni che le studentesse sviluppano riguardo alla loro realtà universitaria, poiché, talvolta, avvertono forme di discriminazione di genere anche da parte degli stessi docenti. Qualcuna le ha avvertite in modo più forte, qualcuna un po' meno, ma la considerazione generale è che, soprattutto nei primi due anni, le studentesse sono viste con maggior diffidenza e sfiducia da parte dei docenti e devono faticare di più degli studenti per "conquistarsi" la stima e la fiducia dei professori:

Le materie di studio sono neutre anche se a volte sono i professori a non renderle tali comportandosi in maniera diversa con le ragazze, facendole sentire meno adatte per questo tipo di studi (studentessa in Ingegneria Meccanica).

Generalmente qua sia studenti che professori si sentono molto più all'altezza rispetto alle donne, creando una serie di meccanismi sbagliati poi nelle relazioni tra noi e facendoci sentire a disagio noi stesse (studentessa in Ingegneria Civile).

I nostri colleghi maschi hanno difficoltà a darci ragione nelle materie di studio, si fidano meno di noi. Se noi sosteniamo un'idea, prima di darci ragione, vogliono controllare ed essere certi, per principio sono diffidenti (studentessa In Ingegneria Civile).

Soprattutto durante la laurea triennale, alcuni professori si sono comportati in maniera diversa con le ragazze, della serie "sei una donna, dove credi di andare...", questo si notava a livello di atteggiamento, qualcuno addirittura faceva domande più facili agli esami, e questo non è assolutamente giusto. Nella laurea specialistica va decisamente meglio, ormai ce l'abbiamo fatta (studentessa in Fisica).

Queste testimonianze evidenziano come esistano ancora oggi degli stereotipi che limitano il pieno sviluppo delle potenzialità delle donne che vogliono intraprendere una professione nel settore scientifico. Inoltre, il ruolo della scuola e in particolare degli insegnanti, appare cruciale per acquisire fin dall'adolescenza l'autostima, la passione e la motivazione necessarie per proseguire negli studi universitari. Inoltre, dalle loro storie formative, emerge come oltre alle loro capacità individuali, per arrivare al successo scolastico sia stata necessaria una sinergia di elementi quali lo studio e l'esercizio, la collaborazione e il sostegno tra pari, il supporto della famiglia e degli insegnanti, che confermano sempre più

un'idea di talento quale risultante di componenti individuali e adeguate stimolazioni esterne.

3. Lo sviluppo del talento in un'ottica di genere. Il ruolo della scuola oggi

Il dibattito attuale sulla formazione scolastica evidenzia il passaggio e ormai l'affermazione da un'impostazione centrata sulle conoscenze a un'impostazione centrata sulle competenze, termine che ormai caratterizza la vita scolastica dalla progettazione alla valutazione delle attività formative (Baldacci 2014; Margiotta 2018). Compito della scuola attuale è «assicurare ai suoi allievi 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. Soltanto "entrando dentro" la fitta trama dei saperi e dei problemi socioculturali del proprio ambiente di vita è possibile corredare il curriculum di conoscenze dirette, problematiche, plurali, mobili e trasformarle in competenze» (Margiotta, 2016b, p. 177).

Se consideriamo il talento come le potenzialità specifiche di ogni soggetto che la scuola deve contribuire a far emergere, la teoria dello sviluppo umano appare la più appropriata per ripensare alle modalità e agli obiettivi della formazione scolastica attuale (Baldacci, 2014; Alessandrini, 2014; Margiotta, 2018).

L'approccio educativo basato sul modello dello sviluppo umano, i cui principi si ritrovano nelle teorie di Amartya Sen (2000) e Martha Nussbaum (2000, 2012), sostiene lo sviluppo in termini di espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani (Baldacci, 2014, p. 58). Si riferisce a singole e specifiche libertà di realizzazione degli esseri umani, che, soprattutto per il genere femminile, talvolta sono venute meno. Questo approccio cambia completamente il senso della formazione scolastica: non si tratta di far raggiungere agli individui delle competenze per saper rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, ma di formarsi un sistema di competenze che permetteranno, durante l'arco della vita, di saper cogliere le opportunità di cui si dispone (e questo dipende molto anche dall'ambiente in cui ci si trova a vivere), espandendo le proprie libertà sostanziali e dunque l'effettiva possibilità di realizzare il proprio progetto di vita. Tale concezione, garantisce la possibilità a tutti, uomini e donne, di scegliere liberamente il proprio percorso professionale e di vita.

Poiché solo una parte dell'apprendimento avviene in ambito scolastico, è opportuno che la scuola rimanga in stretto rapporto con l'extra-scuola, ancor di più oggi, in una realtà caratterizzata da innumerevoli stimoli e opportunità di apprendere e dove i nuovi media occupano molte ore della vita dei giovani.

Il macrosistema, ovvero l'insieme di credenze, risorse, stili di vita, rischi e opportunità, opzioni e modelli è fondamentale per lo sviluppo del talento, in quanto influenza i livelli inferiori (Bronfenbrenner, 1986, p. 228). È all'interno del macrosistema che si elaborano le opinioni culturali relative all'educazione dei figli, al concetto di super dotazione e talento, alle scelte educative dei genitori.

La scuola dei talenti è una scuola che dovrebbe promuovere l'autonomia di pensiero e di scelta, è una scuola che stimola tutti e tutte alla partecipazione attiva, a saper prendere la parola e difendere le proprie idee, in particolare dovrebbe aiutare proprio i soggetti che tendono a rimanere in ombra ed a non partecipare, ad avere un ruolo attivo nei lavori in classe. Rispetto ad altre realtà europee (Eurydice, 2010), la scuola italiana manca di riferimenti normativi e iniziative specifiche contro la discriminazione di genere, soprattutto per quanto riguarda l'orientamento. Solo con la Legge 107/2015 (art. 1, comma 16), diviene obbligato-

rio, per la scuola italiana di ogni ordine e grado, progettare attività volte alla prevenzione ed eliminazione del bullismo, della violenza di genere e mirate al raggiungimento della parità tra i sessi. Oltre a questo importante riferimento legislativo, successivamente, sono state emanate delle Linee guida nazionali proprio perché mancano delle indicazioni operative ed un'adeguata formazione dei docenti per poter includere la dimensione di genere all'interno di ogni curricolo disciplinare e far sì che essa non rimanga un progetto affidato a specialisti esterni ma sia un modo nuovo di percepire i saperi e le relazioni tra uomini e donne. Le indicazioni, sottolineano la necessità e l'urgenza di combattere, da un punto di vista educativo, contro ogni forma di discriminazione di genere, la violenza e il femminicidio in modo particolare ed il bullismo attraverso la rete, la prevenzione è focalizzata verso le forme più gravi ed evidenti di violenza, manca invece la percezione di tutte le discriminazioni più o meno sottili ed evidenti che possono esistere attraverso la relazione educativa e i condizionamenti sociali e familiari che di fatto limitano il pieno sviluppo del talento individuale.

Gli/le insegnanti, per primi, attraverso la loro relazione educativa con la classe dovrebbero cercare di incoraggiare e incentivare tutti e tutte nelle varie materie, in particolare gratificando ciascuno per le proprie potenzialità.

Occorre pensare a un modello educativo che sia in grado di integrare criticamente i saperi formali, non formali e informali e soprattutto, che educi le giovani generazioni a saper leggere in modo critico i messaggi che arrivano dalla realtà circostante. In particolare, per quanto riguarda gli stereotipi di genere, è molto facile, soprattutto attraverso i media e la pubblicità, vedere immagini stereotipate di bambine, ragazze e donne, impegnate in attività domestiche, nelle professioni di cura, o in contesti che esaltano la bellezza del corpo come l'elemento caratterizzante la loro persona. Ma anche nell'ambito formale, la cultura trasmessa dai libri di testo non è immune da tale rischio: recenti ricerche (Pace, 1986; Biemmi, 2010; Guerrini, 2017) hanno dimostrato come i libri di testo, soprattutto della scuola primaria, presentino letture ricche di figure maschili e femminili stereotipate, i primi impegnati in molte varietà di professioni e di spazi, le seconde relegate per lo più a mansioni di cura, di insegnamento ed in ambienti chiusi e domestici (Biemmi, 2010). Anche le discipline come storia, geografia e scienze non offrono contenuti e immagini paritarie per uomini e donne (Guerrini, 2017). Dunque il lavoro di prevenzione e contrasto degli stereotipi per valorizzare le potenzialità individuali è complesso e coinvolge molti attori: insegnanti, dirigenti scolastici, decisori politici, genitori. Dopo secoli di lotte per il riscatto da una condizione femminile minoritaria, ancora oggi, la ricerca educativa e la didattica devono elaborare strategie per eliminare retaggi sessisti presenti nella realtà e nella relazione educativa (Minello, 2016).

Una didattica metacognitiva che aiuti i soggetti ad acquisire consapevolezza sui processi cognitivi e metacognitivi dovrebbe tenere conto anche degli specifici contesti di relazione educativa entro cui gli apprendimenti maturano e, in particolare, per quanto riguarda gli stereotipi di genere. Il percorso di formazione scolastica dovrebbe accompagnare all'autorealizzazione personale, e quindi, in riferimento alla parità di genere, particolare attenzione dovrà essere posta da parte dei docenti, proprio a decostruire certi condizionamenti e rendere i soggetti *empowered* per poter così agire liberamente e secondo i loro desideri. Tutto questo richiede un'adeguata formazione del corpo docente, un ripensamento sulla loro identità di genere, sulle motivazioni e sugli eventuali condizionamenti che hanno influito nella loro scelta professionale affinché non vi sia il rischio di una ricaduta dei loro stereotipi e condizionamenti sugli studenti e sulle studentesse.

Conclusioni

Il rapporto tra genere femminile e discipline scientifiche appare estremamente complesso e “appassionante”, poiché davanti ad un apparente mancanza di figure e di informazioni, si nascondono in realtà ricerche, volumi e testimonianze che rivelano quanti talenti femminili siano esistiti e come grazie alla loro determinazione, alla passione e al supporto e all’incoraggiamento di figure importanti (un docente, un familiare), siano riuscite ad affermarsi nel settore. Ciò che ci insegna queste storie è che il talento di alcune donne è riuscito ad esprimersi grazie ad una sinergia di elementi: la passione, le capacità cognitive e lo studio devono essere accompagnati da un ambiente “facilitante” che permetta agli individui di esprimere al massimo le proprie potenzialità. Oggi, rispetto al passato, almeno in Italia, vi è una grande opportunità: la scuola che educa tutti senza discriminazioni di sesso, etnia, religione... e spetta proprio alla scuola il compito di scoprire, valorizzare e facilitare la crescita del talento individuale, soprattutto cercando di eliminare gli svantaggi familiari e sociali in cui alcuni soggetti possono trovarsi a vivere.

I talenti sono il bagaglio che ognuno porta con sé come persona unica e insostituibile, la scuola deve riconoscere e valorizzare le single specificità. Per quanto riguarda l’eliminazione delle discriminazioni di genere, la consapevolezza del problema è assai recente e non è ancora totalmente raggiunta. Dietro ad un’apparente parità garantita dalla Costituzione e dalle leggi, non è semplice distinguere le sottili discriminazioni presenti nell’educazione formale, informale e non formale. La nostra cultura occidentale per millenni è stata costruita sull’unità che riassume tutto in sé, obliando le differenze, percepite come minacce all’assoluto (Ulivieri, 1995, 2007). Certamente è necessario partire dalla formazione dei docenti della scuola di ogni ordine e grado, in quanto principali attori della più importante agenzia educativa formale, questo non basterà per eliminare forme di condizionamento sessista se non vengono coinvolti gli altri interlocutori con cui gli insegnanti interagiscono come dirigenti scolastici, genitori e famiglie, educatori, operatori extrascolastici, per proporre forme di educazione autentica che permettano a tutti, ragazzi e ragazze, uomini e donne, di esprimere al meglio le proprie potenzialità e realizzare il loro progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cherubini, A.M., Colella, P., & Mangia, G. (a cura di) (2011). *Empowerment e orientamento di genere nella scienza*. Milano: Franco Angeli.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell’eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea, (2010). *Differenze di genere nei risultati educativi. Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*. Bruxelles: Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi, la cultura.
- Delors, J. (1997). *Nell’educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Fox Keller, E. (1987). *Sul genere e la scienza*. Milano: Garzanti.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

- Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- Govoni, P. (a cura di) (2006). *Storia, scienza e società*. Bologna: Cis.
- Guerrini, V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Guerrini, V. (2017). Che genere di discipline? Un'analisi dei sussidiari nella scuola primaria. In A.G. Lopez (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile* (pp. 125-144). Pisa: ETS.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. London: Cornell University Press.
- Lolli, G. (2003). *La crisalide e la farfalla. Donne e matematica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lopez, A.G. (2009). *Donne ai margini della scienza*. Milano: Unicopli.
- Lopez, A.G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2016a), La scuola come laboratorio per la formazione dei talenti. In B. A. Escolano, *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia* (pp.241-255), vol. 3. Ferrara: Edizioni Volta la Carta.
- Margiotta, U. (2016b), Una scuola secondaria che formi talenti. In L. Dozza & S. Ulivieri, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 173-182), Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Minello, R. (a cura di) (2017). *Educazione di genere e inclusione. Come ricomporre le frontiere della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Miur (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Noble, D. (1994). *Un mondo senza donne: la cultura maschile della Chiesa e la scienza occidentale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pace, R. (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Commissione Nazionale per la parità tra uomo e donna.
- Pantè, M.R. (2017). *La scienza delle donne*. Milano: Hoepli.
- Robinson, A., Shore B.M. & Enersen D.L. (2009). *Best practices in gifted education*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sesti, S. & Moro L. (2010). *Donne di scienza*. Milano: Pristem.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Gounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tugnòli Pattaro, S. (2003). *A proposito delle donne nella scienza*. Bologna: Clueb.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. ETS: Pisa.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Guerrini: Milano.

Riferimenti sitografici

- <http://www.observa.it/annuario-scienza-tecnologia-e-societa-undicesima-edizione/> [ultima consultazione il 15/05/2018].
- <http://www.observa.it/annuario-scienza-tecnologia-e-societa-2016/> [ultima consultazione il 15/05/2018].
- <http://www.observa.it/annuario-scienza-tecnologia-e-societa-tredicesima-edizione/> [ultima consultazione il 31 maggio 2018].
- <http://www.observa.it/annuario-scienza-tecnologia-societa-2018/> [ultima consultazione il 31 maggio 2018].
- https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf ultima consultazione il 30/05/2018.
- http://ustat.miur.it/media/1091/notiziario_1_2016.pdf ultima consultazione il 25/05/2018.



Sintesi, archivio, tracce, pensare, partecipare,
pareggiare, riconoscere.
Significati, nel tempo ed eterni, per la didattica. Esperimento
**Synthesis, archive, traces, thinking, participation,
equating, recognition.**
Significations, in time and eternal, for didactics. Experiment

Giuseppe Marchiori

MIUR

usep@inwind.it

ABSTRACT

Il paper mira a significare alcune parole didattiche. La ricerca è stata sviluppata seguendo tre guidelines: describing, explaining, experimenting. Esse corrispondono ai tre paragrafi. Il primo propone e connette sette aree semantiche: sintesi, archivio, tracce, pensare, partecipare, pareggiare, riconoscere. Il secondo mette in relazione quattro aree: significato, tempo, eternità, didattica. Il terzo illustra e unisce sette aree: cose, tradizioni, leggere, scrivere, calcolare, disegnare, comunicare.

The paper aspires to give a meaning for some didactic words. The inquiry has been developed in reference to three guidelines: describing, explaining, experimenting. They correspond to the three paragraphs. The first proposes and connects seven semantic areas: synthesis, archive, traces, thinking, participation, equating and recognition. The second relates four areas: significance, time, eternity and didactics. The third illustrates and unites seven areas: things, traditions, reading, writing, calculation, designing and communication.

KEYWORDS

Didactics, Meanings, Time, Eternity, Things.
Didattica, Significati, Tempo, Eternità, Cose.

1.

Un'idea per il futuro è l'intelligenza sintetica (Gardner, 2007, pp. 55-85). Essa è definibile come «la capacità di tessere in un insieme coerente informazioni provenienti dalle fonti più diverse» (p. 56). Categorie della sintesi sono le narrazioni, le tassonomie, i concetti complessi, i proverbi e gli aforismi, le metafore, le immagini e le tematiche suggestive, le opere d'arte, le teorie, le metateorie. Sintetizzare significa discernere e unificare, individuare la differenza e ricercare il tessuto connettivo, distinguere e connettere, collegare e integrare, anche mediante l'uso di strategie e strumenti. La capacità sintetica è finalità educativa e formativa ed è in sinergia con le altre intelligenze: disciplinare, creativa, rispettosa, etica.

Una sintesi per il futuro è l'archivio (Foucault, 2009, pp. 169-176). Esso è un campo di enunciati, un volume complesso, a priori, che, come forma di positività, differenzia sistemi linguistici. L'archivio rende possibile l'insegnamento e l'apprendimento, le regolarità discorsive, la composizione della molteplicità. È «il sistema generale della formazione e della trasformazione degli enunciati» (p. 174). È indescrivibile come totalità e richiede un approccio storico, l'avvicinamento a un orizzonte, a una regione che delimita. La descrizione, archeologica, allontana dalle continuità e dal trascendentale, interroga la differenza delle ragioni, le teorie e le strategie, i concetti, gli stili, gli oggetti. L'archivio è studiabile e aggiornabile.

Un archivio per il futuro può configurare delle tracce (Severino, 2016, pp. 180-199). Esse sono l'esistere degli essenti in ogni altro essente e riguardano le determinazioni della struttura originaria del destino: la terra, iposintassi, per esempio cielo e stelle; lo sfondo, persintassi, verità della totalità, per esempio l'eternità, la relazione necessaria, la Gioia dell'apparire infinito. Le determinazioni esistono le une nelle altre, concretamente e astrattamente. Quelle persintattiche, anzitutto l'identità dell'essente, $dp(E=E)$, sono fondate sulla dimensione originaria del destino della necessità. Quelle iposintattiche sono il contenuto di una fede. Il tramontare e il sopraggiungere delle terre aprono alle costellazioni della Gloria.

Tracce per il futuro sono riconoscibili nel pensare (Gates, 2017, p. 19). Per esempio, in un'intervista (*ivi*, pp. 35-75), temi umanitari e demografici, ambientali ed economici, nel quadro delle relazioni internazionali, delle innovazioni scientifiche e delle tendenze in atto. Sviluppo tecnologico e complessità informano i rapporti di *leadership* e tra *partnerships*. Il «mondo è più connesso e accessibile oggi di quanto sia mai stato» (p. 53). La struttura della convivenza cambia, l'interdipendenza aumenta, il lavoro si modifica, la mobilità cresce. Emerge il bisogno di stabilizzare e migliorare, incrementare gli scambi, innovare e gestire, agire e cooperare, trasmettere i saperi e le competenze, promuovere la ricerca, educare, formare, istruire.

Pensare per il futuro può corrispondere a partecipare, della conoscenza e provvidenza divine (Tommaso d'Aquino, 1989b, pp. 218-225, capp. 14°, 15°). Ragione e fede, filosofia e teologia ispirano la scrittura tomista. Dio, *actus essendi* e *ipsum esse subsistens*, è onnisciente. L'esistenza è dimostrabile percorrendo le cinque vie. La sostanza è il pensiero (cfr. Aristot. *Metaph.* XII). Il pensare è partecipato: la virtù è estesa alla creazione *ex nihilo* e *ab aeterno* (cfr. Tommaso d'Aquino, 1982), l'essere partecipa della perfezione. Nella tradizione platonica è considerata la partecipazione al bene e nella filosofia aristotelica è sviluppato il tema della causalità e attualità di dio. Agostino ha scritto sulla *Genesi*, la storia, la provvidenza.

Partecipare del futuro può palesare delle determinazioni, il pareggiare (Severino, 2016, pp. 165-179; per la tradizione giuridica, cfr. Severino, 2015, pp. 346-348). Esso riguarda la possibilità che il contenuto dei cerchi delle destinazioni sia pareggiato. Una metafora, la verticalità, descrive la sequenza, l'apparire e l'oltrepassare. Le costellazioni dei cerchi appaiono insieme lungo il cammino, la con-

cretezza cresce infinitamente «in relazione a ogni dimensione del Tutto» (p. 172). La diacronia e la serie, lo sviluppo del linguaggio, la comunicazione e il dialogo, l'incontrovertibilità e il destino della verità, l'esser sé e l'eternità dell'essente includono il pareggiamento (sull'essenza, cfr. Severino 1992, pp. 188ss.).

Pareggiare nel futuro può implicare un riconoscere (Ricoeur, 2005). I percorsi del riconoscimento, attraversati in tre studi sulla polisemia della parola, sono dedicati rispettivamente all'identificazione, alle forme del riconoscersi, alla reciprocità. Il primo studio è in dialogo con due pensatori (*ivi*, pp. 27-63). Descartes sviluppa il discorso sul metodo, riflette sulla metafisica, elabora una teoria della conoscenza e del giudizio e pone l'accento sulla distinzione: «distinguere il vero dal falso» (pp. 35ss.). Kant propone una filosofia trascendentale e teoretica, considera i piani della sensibilità e dell'intelletto, le categorie e l'appercezione, l'immaginazione e lo schematismo, il «collegare sotto la condizione del tempo» (pp. 45ss.).

2.

Sintesi, archivio, tracce, pensare, partecipare, pareggiare, riconoscere sono dei significati, come ente ed essenza, prime nozioni dell'intelletto anche per Avicenna (Tommaso d'Aquino 2002, Prol. e cap. 1). L'ente è detto in due modi, illustrati a partire dalla filosofia aristotelica (cfr. *Metaph.* V 7): il primo è riferito alle dieci categorie, all'essere reale, *in re*, e in atto; il secondo, logico, è in relazione con la verità della proposizione e gli enti di ragione. L'essenza è detta nel primo modo, riguarda la definizione ed è denominabile quiddità o, come dice Aristotele, "ciò che era l'essere" (cfr. *Metaph.* VII). È forma, natura, potenza, capacità di operare, principio di determinazione e individuazione insieme a materia ed esistenza.

I significati sono nel tempo (Aristot. *Phys.* IV 12). Mito, fisica e dialettica, natura, tecnica e razionalità, struttura dell'esistente e infinito caratterizzano le ricerche sul tempo, studiato come esperienza della coscienza in una riflessione di tipo linguistico e fenomenologico. È continuo e divisibile. Implica l'istante, "ora", inteso come limite. Tempo e movimento si determinano reciprocamente e numericamente (cfr. *Phys.* VIII 1-3). Essere nel tempo corrisponde a essere misurato ed essere nel numero. Le cose che sono sempre, quelle che non si muovono né sono in riposo e quelle inesistenti sono fuori del tempo. Esso è "estatico", irreversibile, numero del movimento secondo il prima e il poi. Ciò che non è contenuto, né era né sarà.

Il numero può appartenere agli enti matematici (Aristot. *Metaph.* VI 1). Essi hanno principi, elementi, cause. Le scienze muovono da un abito conoscitivo, il *nous*, operano una delimitazione, assumono l'esistenza e la definizione degli oggetti, partono dall'essenza e dal "che cos'è", procedono in modo dimostrativo. Le forme di razionalità sono tre: pratica, produttrice, teoretica. La prima è relativa all'azione, fine a sé stessa, e alla scelta. Nella seconda l'attività è un'arte o una tecnica. La terza è distinta in fisica, matematica e scienza prima o teologica. Il discorso fisico verte sulla *phusis* e vale "per lo più", le matematiche astraggono e applicano, la filosofia contempla la verità, il divino, la sostanza, l'ente in quanto ente.

Il divino è eternamente (Aristot., *Metaph.* XII 6-7). La teoresi verte sulla conoscenza dei principi e delle cause. Universo, cosmo, tempo e movimento sono perpetui. La continuità è l'effetto di un principio in atto, comparabile con l'opera di un intelletto e con l'*anima mundi* di cui parla Platone (cfr. *Leg.* e *Tim.*). L'attività è considerata nel pensiero di Empedocle, Leucippo e Democrito. I motori, intelligibili, sono il fine. L'ente necessario, immutabile, è perfezione nella felicità e nella contemplazione. Essa è teorizzata dai Pitagorici. Il dio pensa sé stesso, è intelligenza di intelligenza. Conosce le essenze e le cose che sono sempre (cfr. *Metaph.* II 1). È in modo meraviglioso, vita eterna (su tempo ed eternità, cfr. Berti 1998).

I significati, nel tempo ed eterni, sono per la didattica. Essa riguarda l'apprendimento, inteso come reminiscenza e ricordo (Plat., *Meno* 82 B – 86 C). Socrate dialoga sull'essenza della virtù. Offre una dimostrazione maieutica e pone una questione geometrica: trovare la misura del lato di un quadrato con superficie doppia rispetto a un quadrato dato. Sviluppa la ricerca, riflette sul procedimento e sulla valenza euristica del dubbio. Riprende la dimostrazione e trova la misura cercata, la diagonale. Medita sul percorso conoscitivo: esso ha portato al sapere e alla scienza nel dialogare; apprendere è ricordare quanto acquisito da sempre; l'anima, immortale, è fortificata dal rammemorare e cercare.

La didattica è insegnamento, della virtù (*ivi*, 86 C – 89 B). Raggiunto l'accordo sul significato dell'apprendere e del conoscere, Socrate propone una ricerca inerente al "che cos'è" e sviluppabile mediante la dialettica e un linguaggio comune. Si può esaminare se la virtù sia per natura. Il dialogo procede in modo ipotetico: se la scienza comprende in sé ogni bene, pensando la virtù come una scienza «faremo una esatta supposizione» (87 D). La virtù, data per «sorte divina» (*ivi*, 99 E, 100 B), è causa della bontà e dell'utile. Riguarda le «cose relative all'anima», «temperanza, giustizia, forza, facilità nell'apprendere, memoria e magnanimità» (88 A). È caratterizzata dall'eccellenza ed è descrivibile come disposizione, intelligenza, sapienza, saggezza, conoscenza.

Insegnamento e apprendimento riguardano educazione, formazione, istruzione (Plat. *Resp.* VII 521 C – 541 B; sul pensiero platonico e l'educazione arte ministeriale, cfr. Maritain 1996, pp. 49-52). Socrate propone una narrazione e riflette sulla cultura, le scienze e le discipline: ginnastica, musica, matematica. Considera l'aritmetica, la geometria, l'astronomia e lo studio della natura. Tematizza la conversione dell'anima e la contemplazione dell'intelligibile. Illustra la dialettica, ricapitola l'epistemologia, conversa sull'«Idea del Bene» (534 B). Parla del percorso, della preparazione, di interdisciplinarietà, costanza e gradualità. Dialoga sulle regole, l'esperienza, le competenze pratiche, teoriche, relazionali e di cittadinanza.

Didattica, educazione, formazione, istruzione sono significati, segni, interpretazioni (Agostino, *Conf.* XII). Essi sono veri, come l'eternità divina, le determinazioni trinitarie, le Scritture. Il racconto biblico, la testimonianza della rivelazione, narra la creazione del tempo, della luce, del mondo. La narrazione chiede l'intelligenza e la partecipazione dell'anima, memoria del passato, intuizione e coscienza del presente, attesa del futuro. La conoscenza è illuminata. Il mistero delle parole e del linguaggio rende complessa l'esegesi. Essa segue regole e canoni filosofici, teologici, letterari e filologici. Lo studio, letterale e figurato, ricerca nel testo, nella scrittura di Mosè, la volontà divina. Il variare delle ipotesi e il concordare delle idee poggiano sulla fede e sulla grazia.

3.

La didattica è *experimenting* (per una ricostruzione del pensiero di F. Bacone, cfr. Dewey, 2008, pp. 43ss.; per un esempio, riferito a un *social network*, cfr. Walter 2013, pp. 21ss.). L'elaborazione del modello prevede: *epistemology* (Plat. *Resp.* VI 509 D – 511 E; sul pensiero platonico, cfr. Reale 2008); *spaces* (Margiotta 2015, pp. 191ss.); *meanings* (Rivoltella, 2016, pp. 54ss.); *methods* (Galliani & De Rossi 2014); *links* (Berners-Lee, 2001). L'assioma è composto da equazioni ispirate al pensiero antico (cfr. Aristot., *De int.*), a un opuscolo filosofico (Tommaso d'Aquino 1989a), all'eternità dell'essente (Severino 2016, pp. 200ss.): (*semantic = formative*) = (*educational = instructive*) = (*teaching, learning and training = didactic*). Il principio è trasponibile in un sistema di funzioni matematiche: $x=y$; $x=y$; $x=y$ (sui principi, cfr. Berti, 1989; sul possibile, cfr. Bruner 2009 e Leopardi, *L'infinito*; per la matematica, cfr. le ricerche di Russell, Einstein e Gödel). Nella risultante i documenti sono

teorizzati come cose, *tradizionali, leggibili, scrivibili, elaborabili, colorabili, comunicabili* (per la teoria dell'educazione, cfr. Dewey, 2012; sulla *res*, cfr. Tommaso d'Aquino, 2002; sul reale e la realtà, cfr. Peirce, 2000).

Le cose sono mistiche (Cacciari, 2004, pp. 417-429; cfr. *digital e Internet of things*; per le cose iniziali e aziendali, cfr. *startups e brands*). Esse si riferiscono al *mystérion* e sono rituali. La dinamica conosce due movimenti: l'*ékstasis* come spiritualizzazione e l'*assimilatio* a Dio. L'ascesi, filosofica e religiosa, segue un itinerario e consegue un risultato. Il mistico si dà sia come «differenza tra pensiero e pensato, *noûs e noetón*», che appaiono intrascendibili (p. 422), sia come «Grazia imperscrutabile», dono del pregare (p. 423). Nel pensiero di Platone, Plotino e Meister Eckhart vi sono apporti alla tradizione. Le variazioni semantiche di *homoíosis* e *hénosis* attraversano la storia del misticismo e rinviano all'idea di libertà, all'infinito della trascendenza, alla singolarità dell'esperienza mistica.

Le tradizioni sono anche asiatiche (Sen, 1998; per la tradizione ecologica e cibernetica, cfr. Bateson, 2013). Paese «prevalentemente induista» e in parte musulmano, l'India ha prodotto una letteratura varia e laica: una molteplicità di intenti è «il tratto più saliente delle tradizioni intellettuali indiane» (p. 53). La dialettica dei rapporti con l'immaginario occidentale ha sottolineato la spiritualità. Nel corso della storia la cultura indiana è stata descritta e trasmessa negli studi arabi, cinesi ed europei riguardanti la matematica, la logica, la medicina, le scienze, la letteratura, il buddismo, il sanscrito. Sono noti l'invenzione del sistema decimale e gli studi astronomici: Alberuni, viaggiatore arabo-iraniano, scrisse *La storia dell'India* (XI sec.). Tradizione razionalista e sapienziale, umanesimo e atteggiamento mistico hanno interagito sin dall'antichità. Il pluralismo ha caratterizzato la formazione dell'identità culturale, interna ed esterna, implicante tradizioni di scuola, scientifiche, letterarie, religiose, valoriali.

Il leggere, *reading and the read*, è pensabile come visione, interpretazione, intonazione (Wittgenstein, 1983, Parte seconda, XI, pp. 255-298; cfr. Voltolini, 2006; su *vision*, cfr. *mission, organizational culture, management e charisma, views, posting, applications e Internet platforms*). Le ricerche grammaticali sul vedere sono riferite alla parola, al concetto, all'esperienza. I giochi linguistici, le forme di vita e gli usi semantizzano il termine nel modo del "notare un aspetto", "vedere come", "improvvisamente", "in tre dimensioni", "così", "chiaramente". Somiglianze, affinità e familiarità connettono la determinazione concettuale con l'interpretare, il pensare, il seguire delle regole. Il pensiero, come il colore, ha delle tonalità, la sicurezza e la credenza. La descrizione, esperienziale e fenomenica, mette in evidenza la percezione, l'espressione e la comunicazione (sul linguaggio privato, cfr. Wittgenstein, 1983, §§ 202, 243ss.; sul pubblico, cfr. Kant, 1993). La scrittura, *writing and the written*, è storica e biografica (Brandt, 2010, pp. 17-30; cfr. Agostino, *Conf.*; sulle evoluzioni, cfr. *blogging, chatting, messaging, tweeting*). Larry Page e Sergey Brin formano l'*entrepreneurial spirit* durante gli studi presso la Stanford University. Frequentano il dottorato in informatica e iniziano a collaborare nel 1995 nell'area del *Science Citation Index* (per l'*information retrieval* nella Biblioteca di Alessandria, III sec. a.C., cfr. pp. 17-18). Studiano Internet, lavorano sul software, mirano a costruire una tecnologia per il ritrovamento di contenuti e informazioni. Inventano, programmano, implementano. Creano un motore di ricerca, effettuano il *naming*, cercano *business angels* e società di *venture capital*. Sviluppano l'*entrepreneurship* e la *partnership* (sul *cooperating* nell'Accademia di Platone, cfr. Berti, 2012; nelle *scholae* e negli *studia*, cfr. *lectiones e quaestiones*; nella filosofia del Novecento, cfr. le ricerche di Popper ed Eccles, Russell e Whitehead, Adorno & Horkheimer, 1997, Dewey & Bentley, 1974).

L'elaborazione è anche calcolo (von Neumann, 1965a, pp. 186-221; sul lavoro semiologico, cfr. Barthes, 2002 e *the paper and electronic dictionaries*). Esso è studiabile attraverso la comparazione tra fenomeni neurali e macchine calcolatrici. Processualità e complessità, forme di memoria, operazioni numeriche e logiche caratterizzano l'attività cerebrale e i procedimenti meccanici. Turing ha studiato la codificazione e le macchine pensanti (cfr. Turing, 1965). Nel sistema nervoso l'affidabilità dei processi logici interagisce con la precisione di quelli aritmetici e con la profondità degli schemi seriali. Aspetti statistici connotano la trasmissione dell'informazione. Comunicazioni di istruzioni e di numeri, logica e aritmetica, lingue e matematica, in quanto espressioni storiche, sono forme corrispondenti al codice e al linguaggio utilizzati dal cervello (per la logica dell'automazione, cfr. von Neumann 1965b).

La colorazione è pensabile come un disegnare (Vygotskij, 1987, pp. 153-172; per la fenomenologia e grammatica dei colori, cfr. Wittgenstein, 2000; sulle evoluzioni, cfr. *industrial design* e *computer animation*). Esso appartiene all'apprendimento del linguaggio. Lo sviluppo segue in connessione con la capacità di simbolizzazione: segni, strumenti, gioco, memoria e astrazione interagiscono. L'attività mediata, l'imitazione e l'interiorizzazione portano allo scrivere (cfr. *media* e *literacy*). In accordo con il pensiero della Montessori e in corrispondenza con la *zone of proximal development*, la scrittura può essere insegnata come un disegno delle parole (cfr. il pensiero di Comenio, Rousseau, Freud, Dewey, Piaget, Bruner, Gardner e *learning sciences*; sulla *proximity*, cfr. *next* e *following*).

La comunicazione è riferibile all'interiorità, alla conversione (Agostino, *Conf.* VIII; sulle telecomunicazioni, cfr. *ICT* e *online*). Essa è narrata, dialogata, voluta. È fede, lode, celebrazione ed elevazione a Dio. Il racconto interpreta le Scritture, spiega e descrive degli incontri. Parla di Gesù e dell'illuminazione divina. Dialogo e ascolto, ricordi, progetti e letture portano al cambiamento: le parole dei Padri, la «Chiesa di Cristo» (2), una biografia religiosa. L'*Ortensio* di Cicerone avvicina alla filosofia, gli insegnamenti platonici producono una trasformazione. La molteplicità delle ragioni e delle volontà è superata nella grazia, nella libertà, nella decisione, nel distendersi dei cammini: *intentio* e *distentio animi* (*Conf.* XI 23ss.). La *conversio* è meditata, comunicata, scritta.

Comunicare è intendere (Tommaso d'Aquino, 1989a, pp. 126-136, cap. 3°; cfr. §§ 109, 116 e *theories, models, standards*). Esso è l'atto proprio dell'intelletto, è naturale e individuale: «hic homo singularis intelligit» (cfr. § 61). Il *De anima* di Aristotele, filosofia e teologia sono le fonti dello scritto tomista. L'intelletto è forma del corpo e principio dell'intellezione, è possibile e agente, una facoltà dell'anima, *quodammodo omnia* (p. 81; cfr.: § 73; *De an.* III 4 e 8). Intendere equivale a conoscere, distinguere, unire, agire. L'anima è immateriale, metacognitiva, forma sostanziale e sussistente, creata ed eterna. *L'intelligere*, descritto nel dialogo con Temistio, Aristotele e Platone, è paragonabile con il vedere e l'illuminare (§§ 49, 83, 116).

Il modello è plurale, sviluppabile, libero (Sen, 2000; cfr. *free encyclopedia* e *Wikipedia*, *prolegomena* e Kant, 1997). Lo sviluppo è illustrabile con tre *capabilities*. La prima è un testo antico nel quale è raccontato un dialogo intorno alla libertà, ai mezzi e ai fini. È posta una domanda: «Che ne farei delle ricchezze, se esse non possono rendermi immortale?» (p. 19). La seconda è una parabola asiatica. Annapurna effettua una ricerca, considera i principi e gli argomenti, valuta le informazioni, interroga, riflette e decide sulla base della «ragione pratica» (p. 60). La terza è la *Teoria dei sentimenti morali* (pp. 97ss.): Adam Smith propone un esperimento e utilizza una metafora per studiare e descrivere la simpatia, la virtù delle regole e l'equità.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, Th.W., & Horkheimer, M. (1997). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Giulio Einaudi (edd. orr. 1944, 1969).
- Agostino (1989). *Confessioni*. Introd. di S. Pittaluga, trad., note e commenti di R. De Monticelli. Milano: Garzanti.
- Aristotele (2017). *Metafisica*. Trad., introd. e note di E. Berti. Bari-Roma: Gius. Laterza & Figli.
- Aristotele (2006). *L'anima*. A cura di M. Zanatta con la coll. di R. Grasso. Roma: Aracne.
- Aristotele (1995). *Fisica*. Saggio introd., trad., note e apparati di L. Ruggiu. Milano: Rusconi.
- Aristotele (1992). *Dell'interpretazione*. Introd., trad. e comm. di M. Zanatta. Milano: RCS.
- Barthes, R. (2002). *Elementi di semiologia*. A cura di G. Marrone. Torino: Giulio Einaudi (ed. or. 1964).
- Bateson, G. (2013). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (ed. or. 1972).
- Berners-Lee, T. (2001). *L'architettura del nuovo Web. Dall'inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa*. In collab. con M. Fischetti. Milano: Giangiacomo Feltrinelli (ed. or. 2000).
- Berti, E. (2012). *Sumphilosophiein. La vita nell'Accademia di Platone*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Berti, E. (1998). *Tempo ed eternità*. In Ruggiu, L. (a cura di) (1998). *Filosofia del tempo*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 12-26.
- Berti, E. (1989). *Le ragioni di Aristotele*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Brandt, R.L. (2010). *Larry e Sergey, le menti di Google. Come pensano i fenomeni che hanno rivoluzionato il business*. Milano: RCS (ed. or. 2009).
- Bruner, J. (2009). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli (ed. or. 1986).
- Cacciari, M. (2004). *Della cosa ultima*. Milano: Adelphi.
- Dewey, J. (2012). *Democrazia e educazione*. Con un saggio introd. di C. Sini. Milano: Sansoni (ed. or. 1916).
- Dewey, J. (2008). *Rifare la filosofia*. Pref. di A. Massarenti. Roma: Donzelli (edd. orr. 1920, 1948).
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Pres. di M. Dal Pra. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1946).
- Foucault, M. (2009). *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*. Milano: RCS (ed. or. 1969).
- Galliani, L., & De Rossi, M. (a cura di) (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli (ed. or. 2006).
- Gates, B. (2017). *Sono un ottimista globale. Conversazione con Massimo Franco*. Milano: il Saggiatore.
- Kant, I. (1997). *Prolegomeni ad ogni futura metafisica che potrà presentarsi come scienza*. A cura di M. Ruggenini, trad. e app. di G.L. Paltrinieri. Milano: Bruno Mondadori (ed. or. 1783).
- Kant, I. (1993). *Per la pace perpetua*. Pref. di S. Veca, trad. di R. Bordiga, con un saggio di A. Burgio. Milano: Giangiacomo Feltrinelli (ed. or. 1795).
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maritain, J. (1996). *L'educazione al bivio*. Pref. di A. Agazzi. Brescia: La Scuola (edd. orr. 1943, 1947, 1959, 1969).
- von Neumann, J. (1965a). *Il calcolatore e il cervello*. In Somenzi 1965, pp. 157-221 (ed. or. 1958).
- von Neumann, J. (1965b). *La logica degli automi e la loro autoriproduzione*. In Somenzi 1965, pp. 222-245 (ed. or. 1948).
- Peirce, Ch.S. (2000). *Un argomento trascurato per la realtà di Dio*. In Id. (2000). *Pragmatismo e oltre*. Introd., trad. e apparati di G. Maddalena. Milano: RCS (pp. 127-187, ed. or. 1908).
- Platone (1992). *Tutti gli scritti*. A cura di G. Reale. Milano: Rusconi.
- Reale, G. (2008). *Platone. Alla ricerca della sapienza segreta*. Milano: RCS.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*. A cura di F. Polidori. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 2004).
- Rivoltella, P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: La Scuola.

- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Arnoldo Mondadori (ed. or. 1999).
- Sen, A. (1998). *Tradizioni indiane e immaginario occidentale*. In Id. (1998). *Laicismo indiano*. A cura di A. Massarenti. Milano: Giangiacomo Feltrinelli (pp. 53-74, ed. or. 1993).
- Severino, E. (2016). *Storia, gioia*. Milano: Adelphi.
- Severino, E. (2015). *Dike*. Milano: Adelphi.
- Severino, E. (1992). *Oltre il linguaggio*. Milano: Adelphi.
- Somenzi, V. (a cura di) (1965). *La filosofia degli automi*. Torino: Boringhieri.
- Tommaso d'Aquino (2002). *L'ente e l'essenza*. Introd., trad., note e apparati di P. Porro. Milano: RCS.
- Tommaso d'Aquino (1989). *Opuscoli filosofici*. Trad., introd. e note a cura di A. Lobato. Roma: Città Nuova.
- Tommaso d'Aquino (1989a). *L'unità dell'intelletto*. In Tommaso d'Aquino 1989, pp. 75-152.
- Tommaso d'Aquino (1989b). *Le sostanze separate*. In Tommaso d'Aquino 1989, pp. 153-248.
- Tommaso d'Aquino (1982). *L'eternità del mondo*. In Id. (1982). *L'uomo e l'universo. Opuscoli filosofici*. A cura di A. Tognolo. Milano: Rusconi (pp. 177-192).
- Turing, A.M. (1965). *Macchine calcolatrici e intelligenza*. In Somenzi 1965, pp. 116-156 (ed. or. 1950).
- Voltolini, A. (2006). *Guida alla lettura delle Ricerche filosofiche di Wittgenstein*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. A cura di M. Cole, S. Scribner, V. John-Steiner, E. Souberman. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1978).
- Walter, E. (2013). *Chi osa vince. I cinque segreti del business di Mark Zuckerberg*. Milano: Ulrico Hoepli (ed. or. 2013).
- Wittgenstein, L. (2000). *Osservazioni sui colori*. Introd. di A. Gargani. Torino: Giulio Einaudi (ed. or. 1977).
- Wittgenstein, L. (1983). *Ricerche filosofiche*. A cura di M. Trinchero. Torino: Giulio Einaudi (ed. or. 1953).



Un modello ludiforme di supporto alla didattica per l'accompagnamento allo studio universitario

A ludiform model of didactic support for the university study's accompaniment

Martina Marsano

Università degli Studi Roma Tre
martina.marsano@uniroma3.it

ABSTRACT

The university is an institution that plays a crucial role in the society as it has to train the citizens and workers of the future. Nevertheless, as noted by recent studies and reports, in Italy the percentage of students who decide to leave university is among the highest in Europe. The support services present in the universities play an important role, but often they are not known and advertised and are not always able to solve a series of problems encountered systematically by the students. It is therefore necessary to understand the most frequent difficulties that students have to face and consequently the ways by which to improve their experience of formal education. In this sense, we present a research that, through the use of elements taken by the world of video games, is focused on the construction of a ludiform model of didactic support, which aims to meet the needs of university students – especially those who encounter greater difficulties in the courses attendance and in the learning activities. The research is based on the belief that learning and play are deeply connected, although this can be rarely observed in formal learning settings, such as universities.

L'università è un'istituzione che riveste un ruolo cruciale all'interno della società in quanto ha il compito fondamentale di formare i cittadini e i lavoratori del futuro. Tuttavia, come rilevato da recenti ricerche e rapporti, in Italia la percentuale di studenti che decide di abbandonare gli studi universitari risulta essere tra le più alte d'Europa. I servizi di tutorato presenti nelle università svolgono un ruolo importante, ma talvolta sono poco conosciuti e pubblicizzati e non sono sempre in grado di risolvere una serie di problematiche riscontrate sistematicamente dagli studenti. Appare dunque necessario comprendere quali sono le difficoltà incontrate con più frequenza dagli studenti e di conseguenza le modalità attraverso cui migliorare la loro esperienza di studio. In tal senso, viene presentata una ricerca che, mediante l'utilizzo di elementi di derivazione videoludica, si focalizza sulla costruzione di un modello ludiforme di supporto alla didattica, che intende rispondere alle esigenze degli studenti universitari – in particolar modo di chi incontra maggiori difficoltà nella frequenza e nello studio. La ricerca poggia le sue basi sulla convinzione che apprendimento ed elemento ludico siano profondamente connessi, sebbene ciò sia raramente riscontrabile nei contesti formali dell'apprendimento, come l'università.

KEYWORDS

University, Didactic Support, Ludiform Model, Video Games, Gamification. Università, Supporto Didattico, Modello Ludiforme, Videogiochi, Gamification.

Introduzione

I recenti dati Eurostat (2017) e diverse ricerche condotte negli ultimi anni (Burgalassi et al., 2016) hanno messo in evidenza come, in Italia, il problema relativo all'abbandono degli studi universitari sia ancora estremamente attuale. Il nostro paese si posiziona al penultimo posto (seguito dalla Romania) per la percentuale di popolazione in possesso di un titolo di istruzione terziaria – 26,5% contro il 40% degli altri paesi europei. Invece, si posiziona al secondo posto – preceduto in questo caso dalla Francia – per il tasso di abbandono degli studi universitari. I dati provenienti dall'ultimo rapporto Anvur (2016) confermano il problema, infatti sebbene nell'A.A. 2015/2016 il numero degli immatricolati abbia subito un aumento, il tasso di abbandono risulta ancora elevato. L'abbandono avviene solitamente tra il primo e il secondo anno – si stima che una matricola su tre abbandoni o cambi corso di laurea durante il primo anno di università – per diverse ragioni: vi sono linee di pensiero che parlano di fattori sociali ed economici (l'Italia è la terza più cara d'Europa per quanto riguarda le rette universitarie) e altre che invece puntano su fattori motivazionali. Inoltre, spesso le lezioni universitarie sono frequentate da un numero molto esiguo di studenti, si stima infatti che a frequentare le lezioni siano meno della metà degli iscritti: ciò produce un meccanismo secondo il quale gli studenti non vivono a pieno la vita universitaria, spesso non riuscendo ad instaurare relazioni significative con i propri colleghi e/o docenti e non acquisendo gli strumenti necessari per muoversi in maniera adeguata all'interno del contesto accademico. A riprova di ciò, è stato appurato che quando si instaura un rapporto di qualità tra studente e docente vi è una maggiore motivazione nel portare a termine il proprio percorso di studi (Edwards et al., 2016). Ciò evidentemente appare difficile nel contesto italiano, nel quale, dal 2009, è avvenuta una diminuzione progressiva del numero dei docenti (un calo netto del 12%), che ha conseguentemente portato ad un innalzamento del rapporto docente/studente – si stima che per ogni docente vi siano 30 studenti, ma spesso tale numero cresce esponenzialmente.

1. Elemento ludico e apprendimento: dal gioco al videogioco

Da ciò che emerge dai dati riportati precedentemente appare chiaro come l'apprendimento, spesso, venga vissuto in maniera negativa o addirittura come una costrizione dagli studenti, soprattutto nei contesti formali dell'apprendimento. All'interno dell'università, inoltre, gli studenti si confrontano con un tipo di didattica in cui l'adozione della lezione frontale è predominante. Tale configurazione non consente al discente di apprendere dalla propria esperienza e di comprendere a pieno i concetti con i quali si confronta, che spesso infatti vengono imparati in maniera mnemonica per essere poi dimenticati in breve tempo.

Alla luce di tale scenario, riteniamo importante porre l'accento sul ruolo centrale dell'elemento ludico nell'apprendimento. Attraverso il gioco, il bambino apprende sin dai primissimi anni di vita, iniziando a conoscere sé stesso, gli altri e il mondo che lo circonda proprio mediante l'attività ludica (Piaget, 1972; Vygotskij, 1972). Tuttavia, il gioco continua a essere presente e a svolgere un ruolo di fondamentale importanza durante tutto il corso della vita dell'uomo, incidendo anche in maniera significativa sul suo apprendimento (Huizinga, 1946; Garvey, 1979; Brown, 2009).

Ormai da tempo, il videogioco, strumento che combina l'elemento ludico con quello tecnologico, riesce a coinvolgere bambini e adulti di tutte le età, facendo

sperimentare loro la dimensione ludica all'interno di un ambiente interattivo e stimolante. Numerosi studi e ricerche hanno comprovato il potenziale educativo dei videogiochi che grazie alle loro caratteristiche sono in grado di promuovere un apprendimento partecipativo, critico ed esperienziale (Steinkuehler & Squire, 2015; Granic et al., 2015), venendo utilizzati con sempre maggiore frequenza anche in ambito scolastico. È importante poi sottolineare che gli studenti di oggi sono soggetti nati e cresciuti in un ambiente altamente digitalizzato e abituati ad essere continuamente iperstimolati dai numerosi dispositivi elettronici che ormai sono entrati a far parte della loro vita quotidiana e che inevitabilmente tendono ad influenzare anche il loro modo di apprendere – tali individui sono stati definiti *nativi digitali* dall'autore statunitense Marc Prensky (2001).

2. Videogiochi, gamification e alternate reality game: nuovi modi di apprendere

Il videogioco possiede tutta una serie di caratteristiche che lo rendono particolarmente adatto alla promozione dell'apprendimento, tanto che il linguista Gee (2003) ha individuato ben 36 principi dell'apprendimento che possono essere rintracciati nei videogiochi *mainstream*. In primo luogo, il videogioco, grazie alla sua natura immersiva, consente al giocatore di agire in prima persona all'interno dell'ambiente virtuale, nel quale egli ha modo confrontarsi con situazioni che gli permettono di sviluppare abilità legate alla risoluzione dei problemi e alla presa decisionale – infatti il giocatore può osservare immediatamente le conseguenze che derivano dalle sue scelte (Bocci et al., 2016; De Castro et al., 2018a). Il giocatore si trova immerso all'interno di un ambiente governato da un sistema di regole che egli deve necessariamente rispettare per procedere nel gioco e che guidano la sua esperienza. Tali regole vengono apprese attraverso l'esperienza, quindi *per scoperta*, ciò significa che il giocatore non ha bisogno di consultare un manuale per impararle. Nel videogioco, poi, le azioni del giocatore sono orientate al raggiungimento di obiettivi specifici che gli consentono di sapere quali saranno i suoi prossimi passi e che lo guidano nella sua esperienza di gioco. Il sistema di feedback, poi, fornisce al soggetto suggerimenti e indicazioni, informandolo costantemente sul suo percorso: le informazioni necessarie al giocatore appaiono *just in time*, ossia esattamente nel momento in cui il soggetto ne ha più bisogno. Inoltre, ogni volta che egli raggiunge un obiettivo, il gioco lo ricompensa attraverso quelli che potremmo definire rinforzi positivi – premi in termini di punti, denaro virtuale, bonus e potenziamenti. Una delle caratteristiche che contraddistingue i videogiochi è senza dubbio la presenza dell'elemento sfidante, infatti il raggiungimento degli obiettivi è sempre legato al superamento di un certo numero di sfide, le quali non sono mai né troppo semplici, né troppo difficili, ma soltanto leggermente al di sopra delle capacità del giocatore, che per superarle deve mettersi alla prova. Nei videogiochi, infatti, è possibile rintracciare il concetto di *sfida ottimale*, ossia quella sfida che il soggetto porta avanti con sé stesso piuttosto che con gli altri (De Castro et al., 2018b). Quando poi il giocatore fallisce, egli ha modo di ricominciare e provare nuovamente, avendo a disposizione sempre nuove possibilità; nell'ambiente sicuro e protetto del videogioco l'errore non viene condannato, ma risulta invece necessario per il raggiungimento dell'obiettivo. Se nella vita reale il fallimento produce un effetto negativo, nel videogioco, invece, consente al giocatore di perfezionare le proprie abilità, spingendolo a compiere più tentativi: non a caso Gee (2003) definisce l'attività videoludica come “piacevolmente frustrante”. Nella situazione di gioco, è il soggetto a porsi in modo volontario in una situazione “stressante”, che tutta-

via egli è consapevole di poter fronteggiare in modo adeguato; in tale situazione infatti egli sperimenta il cosiddetto stress positivo, l'*eustress*, il quale produce sensazioni psico-fisiche gradevoli e stimolanti. Grazie alle loro caratteristiche, quindi, i videogiochi permettono al giocatore di sperimentare ciò che Csikszentmihalyi (1990) definisce esperienza di *flusso*, ossia quella condizione che si verifica nel momento in cui il soggetto è completamente assorto nell'attività che sta svolgendo, tanto da perdere completamente il senso del tempo e dello spazio.

Le caratteristiche che rendono i videogiochi così accattivanti possono essere trasferite nella realtà e applicate a situazioni della vita quotidiana al fine di generare cambiamenti comportamentali, per esempio rendendo maggiormente motivanti attività che normalmente possono risultare tediose o poco coinvolgenti (McGonigal, 2011). Si parla in questo caso di *gamification*, l'utilizzo di elementi ludici in contesti diversi da quelli del gioco, come ad esempio l'ambito lavorativo (Kapp, 2012). La *gamification* – utilizzata in diversi ambiti, da quello aziendale ed educativo a quello medico e militare – adotta principi di derivazione videoludica quali livelli, sistema di punti, feedback e reward e altri elementi come i badge o la barra di avanzamento per "ingaggiare" il soggetto e motivarlo nello svolgimento delle attività.

Anche gli *alternate reality game* (ARG) rappresentano una modalità interessante di applicazione dell'elemento ludico nella realtà: sono esperienze interattive che si servono sia di piattaforme digitali (siti web, social network, email) sia della realtà per coinvolgere il giocatore in una storia che si sviluppa contemporaneamente tra il reale e il virtuale (Szulborski, 2005). I giocatori collaborano al fine di risolvere enigmi e misteri e di recuperare gli indizi necessari per procedere con la narrazione, estrapolando le giuste informazioni presenti su diversi media, si parla infatti di *transmedia storytelling* (Jenkins, 2006). Gli ARG, sebbene in misura minore rispetto alla *gamification*, sono utilizzati anche in campo educativo con lo scopo di coinvolgere maggiormente gli studenti nel processo apprenditivo e di far sviluppare nuove forme di *literacy* (Bonsignore et al., 2013).

Dunque, il *fil rouge* che congiunge queste diverse prospettive è l'introduzione dell'elemento ludico nelle situazioni della vita quotidiana degli individui, elemento forse troppo poco presente nelle attività legate allo studio e al lavoro.

3. La ricerca

A partire da tali premesse teoriche, vengono ripotate di seguito le ipotesi che sono alla base della presente ricerca:

- Il gioco, sebbene venga spesso associato unicamente alla sfera dell'infanzia, svolge un ruolo centrale durante tutto il corso della vita degli individui ed è stato inoltre comprovato il suo forte legame con l'apprendimento;
- I videogiochi posseggono caratteristiche che appaiono cruciali per la promozione dell'apprendimento, in quanto consentono all'individuo di agire in prima persona e di imparare dalla propria esperienza;
- Attraverso il trasferimento delle caratteristiche tipiche dei videogiochi nella realtà, le attività della vita quotidiana, come il lavoro o lo studio, possono divenire intrinsecamente motivanti. Sembra essere infatti in continuo aumento l'utilizzo della *gamification* e degli *alternate reality game* nei settori educativi, con risultati positivi.

La ricerca, dunque, si propone il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- Rilevare le difficoltà che gli studenti incontrano più di frequente durante il percorso universitario;
- Ideare un modello ludiforme di supporto alla didattica, costituito da attività che abbiano come filo conduttore la presenza di elementi di derivazione videoludica;
- Verificare l'efficacia del modello ideato e individuarne i punti di forza e criticità.

3.1. Metodologia

La ricerca, che è di tipo esplorativo e utilizza strumenti quali-quantitativi, coinvolge un gruppo di studenti di diversi Corsi di Studi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e si articola in sette fasi: 1) vaglio della letteratura ed elaborazione dell'idea di progetto; 2) definizione delle caratteristiche principali del modello ludiforme; 3) mappatura delle difficoltà incontrate più di frequente dagli studenti e try-out di alcuni aspetti del modello ludiforme all'interno di diverse attività laboratoriali del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre; 4) ridefinizione del modello sulla base dei feedback ricevuti nell'ambito delle attività laboratoriali; 5) sperimentazione del modello su scala più ampia; 6) analisi dei dati e verifica dell'ipotesi progettuale; 7) disseminazione.

3.2. Risultati attesi

Sulla base di queste premesse, si ipotizza che il modello ludiforme possa essere in grado di rispondere alle esigenze degli studenti e di promuovere lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti dell'attività di studio e, di conseguenza, dare origine a una serie di azioni che possano portare gli studenti al raggiungimento degli obiettivi formativi attesi. In particolare, si suppone che il modello possa incidere in maniera positiva sulle seguenti dimensioni:

- interne: implementazione significativa delle competenze di autoregolazione (motivazione ad apprendere; orientamento; interessi e atteggiamenti; autoefficacia e agentività; realizzazione; relazioni sociali);
- esterne: incidenza significativa sulla frequenza delle lezioni, sul numero di esami sostenuti, sul rendimento con un miglioramento dei voti degli esami.

Conclusioni

Come messo in evidenza da diversi studi e ricerche sul campo, l'università italiana, istituzione che riveste un ruolo di primaria importanza per il singolo e per la collettività, sta attraversando una fase di transizione caratterizzata da diversi elementi di criticità (alto tasso di abbandoni, basso numero di laureandi, obsolescenza nelle pratiche didattiche, spazi non sempre consoni a una didattica partecipata e finalizzata alla co-costruzione dei percorsi di conoscenza, difficoltà nella personalizzazione dei curricula, ecc.). Rappresentando il luogo che ha lo scopo di formare i futuri cittadini e lavoratori (Alessandrini, 2012), l'università

non può ignorare le difficoltà che tanto frequentemente sono incontrate dagli studenti, i quali costituiscono il cuore pulsante di tale istituzione. Nel momento in cui l'università non riesce sempre (o come atteso) a rispondere alle esigenze degli studenti, si viene a determinare un discostamento (chiaramente con gradi diversi di intensità da realtà a realtà) alla sua *mission*, che è quella di promuovere un interesse *lifelong* per l'apprendimento (Alberici, 2002). Risulta dunque necessario interrogarsi su come poter agire al fine di migliorare l'esperienza di studio degli studenti e di supportarli durante il loro percorso universitario, dal momento che ognuno di loro ha il diritto di poter vivere un'esperienza di studio quanto più possibile piena, significativa e soddisfacente.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Roma: Mondadori.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2012). *La formazione al centro dello sviluppo umano: crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- ANVUR (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma: Anvur.
- Bocci, F., De Angelis, B., Fregola, C., Olmetti Peja, D., & Zona, U. (2016). *Rizodidattica: teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bonsignore, E., Derek, H., Kraus, K., & Ruppel, M. (2013). Alternate reality games as platforms for practicing 21st-century literacies. *International Journal of Learning and Media*, 4(1), 25-54.
- Brown, S. (2009). *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Avery.
- Burgalassi, M., Biasci, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9 (17), 105- 126.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- De Castro, M., Giumini, G., Marsano, M., Zona, U., & Bocci, F. (2018a). Una rilettura educativa dei videogame violenti tra potenziamento dell'apprendimento e nuovo romanzo di formazione. *Ricerche Pedagogiche*, 52(207), 77-94.
- De Castro, M., Marsano, M., Zona, U., & Bocci, F. (2018b). Video game dynamic in unplugged mode for innovative and inclusive teaching. *Education Science & Society*, 9(1), 96-108.
- Edwards, D., Radloff, A., & McMillan, J. (2016). University experience in Australia and Japan: Using a common survey to understand similarities and differences. *Australian Council for Educational Research (ACER)*, https://research.acer.edu.au/joining_the_dots/32/.
- Eurostat, (2017). *Education and training statistics at regional level*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_statistics_at_regional_level.
- Garvey, C. (1979). *Il gioco: l'attività ludica come apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2015). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kapp, K. M. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- McGonigal, J. (2011). *La realtà in gioco: perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*. Milano: Apogeo.

- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Steinkuehler, C., & Squire, K. (2015). Videogames and Learning. In K.R. Sawyer (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 377-394). New York: Cambridge University Press.
- Szulborski, D. (2005). *This is not a game: a guide to Alternate Reality Gaming*. Macungie, PA: New-Fiction Publishing.
- Vygotskij, L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.



Il self-assessment come strumento utile allo sviluppo del talento

Self-assessment as a useful tool for talent's development

Valentina Pagani

Università Cà Foscari, Venezia

valentina.pagani@unive.it

ABSTRACT

This research wants to demonstrate that self-assessment (SSA) needs to be implemented. Here, the term talent is understood as “personal training potential for development” (Tessaro 2011, pp. 355). It is linked to SSA, seen as “the qualitative assessment of learning processes and its final products” (Panadero, 2011, pp. 78) that a student acts. In order to demonstrate that self-assessment practices play a key role in student development and learning (Andrade & Valtcheva, 2009), 109 Italian university students took part, voluntarily, at the research. The first Research Question focuses on the benefits the SSA can bring. The second wants to reflect on the role of students and teachers within SSA practices. Despite the limitation of the research, the final diagram and the reported reflections can be useful to students and to university professors, to pedagogists and to all those interested in the topic, as a possible guideline to consider. They had been used as starting point for other researches, still ongoing.

L'obiettivo di questa ricerca è quello di mostrare che il self-assessment (SSA) ha la necessità di essere implementato. Il talento, inteso come “potenziale personale formativo di sviluppo” (Tessaro 2011, pp. 355), viene qui collegato al SSA, visto come “la valutazione qualitativa dei processi d'apprendimento e del suo prodotto finale” (Panadero, 2011, pp. 78) che lo studente fa. Per poter dimostrare che le pratiche auto-valutative hanno un ruolo fondamentale nello sviluppo e nell'apprendimento dello studente (Andrade & Valtcheva, 2009), 109 studenti universitari italiani hanno preso parte, volontariamente, alla ricerca. La prima domanda di ricerca si focalizza sui vantaggi che il SSA può portare. La seconda, invece, ha voluto riflettere sul ruolo dello studente e del docente all'interno di pratiche di SSA. Nonostante la limitazione della ricerca, lo schema finale e le riflessioni riportate possono essere utili a studenti e docenti universitari, a pedagogisti e a tutti coloro interessati all'argomento, come possibile linea-guida da considerare. Sono state utilizzate come punto di partenza per ulteriori ricerche, attualmente in fase di sviluppo.

KEYWORDS

Talent, Self-Assessment, Student, Teacher.

Talento, Self-Assessment, Studente, Docente.

Introduzione

Nonostante oggi il sistema di istruzione italiano si presenti profondamente rinnovato (Mangione & Maffei 2013), la letteratura di settore indica che la nostra scuola italiana è “rimasta profondamente ancorata a concezioni e prassi più attente al deficit che al potenziale” (Tessaro, 2011, pp. 358). In accordo con Tessaro (2011, pp. 355) “se non si riconosce e non si mobilita il talento dell’allievo, di ogni allievo, l’istruzione inganna la sua funzione educativa e spreca il suo senso formativo”. Questa ricerca parte dal presupposto che essendo “potenziale personale formativo di sviluppo” (Tessaro, 2011, pp. 355) il talento faccia riferimento a tutti quei fattori, capacità e competenze, abilità e attitudini, funzioni e disposizioni, motivazioni e bisogni, che ogni individuo, in maniera differente, porta con sé. Per poterlo maturare appieno, bisogna valorizzarlo. Ma, com’è possibile riconoscere il talento, svilupparlo e valorizzarlo? Partendo da questi quesiti, la ricerca vuole considerare il potenziale di sviluppo dell’individuo in relazione alle pratiche auto-valutative. L’auto-valutazione risulta essere sia una tecnica pedagogica attraverso la quale l’insegnante invita gli studenti a mettere in pratica processi auto-valutativi, sia una strategia di apprendimento che lo studente ha a disposizione (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Questo lavoro vede il SSA come una strategia a disposizione dello studente, poiché poggia la definizione di SSA inteso come “la valutazione qualitativa dei processi d’apprendimento e del suo prodotto finale” (Panadero 2011, pp. 78) che lo studente fa. Il docente però ha un ruolo fondamentale. Alla luce di ciò, gli obiettivi di questa ricerca sono due: presentare i vantaggi nell’utilizzare pratiche auto-valutative, e riflettere sul ruolo dello studente e del docente.

1. Lo studente

Quando il SSA è inteso come strategia di apprendimento che lo studente ha a disposizione, ci si collega alle teorie di autoregolamentazione. Il SSA infatti viene visto come il controllo che uno studente esercita sui propri pensieri, azioni, emozioni e motivazioni, attraverso delle strategie personali, per raggiungere i propri obiettivi (Zimmerman, 2000). Diversi studi hanno dimostrato che gli studenti, se pur attivamente coinvolti, potrebbero non essere disposti a investire le risorse necessarie per regolare il loro apprendimento in determinati contesti poiché richiederebbe loro uno sforzo maggiore in cui, la maggior parte delle volte, non ne conoscono la finalità (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Secondo Andrade e Valtcheva (2009), lo studente deve conoscere l’importanza e il valore del self-assessment, deve sapere i criteri di valutazione, deve avere una task specifica e chiara, e deve avere la possibilità di praticare strategie auto-valutative.

2. Il docente

Quando il SSA è inteso una tecnica pedagogica attraverso la quale l’insegnante invita gli studenti a mettere in pratica processi auto-valutativi, ci si collega alla valutazione formativa (Black & Wiliam, 1998) in cui l’obiettivo risulta essere quello di guidare lo studente ad auto-valutarsi. Riprendendo le condizioni di Andrade e Valtcheva (2009), è importante che il docente favorisca la consapevolezza del valore dell’auto-valutazione, dia accesso ai criteri, renda il compito specifico, e dia la possibilità allo studente di praticare fornendogli assistenza. Questo risulta es-

sere di fondamentale importanza: molti docenti infatti non sanno come poter incentivare pratiche auto-valutative perché non sanno come il SSA influenzi l'apprendimento dello studente (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

3. SSA: che vantaggi ha?

All'interno del processo di acquisizione, lo studente stabilisce obiettivi prossimali specifici, adotta strategie specifiche, monitora selettivamente le prestazioni, ristruttura il contesto per renderlo compatibile con gli obiettivi, gestisce in modo efficiente il proprio tempo, auto-valuta i propri metodi, attribuisce il nesso di causalità ai risultati, e adatta i metodi futuri (Schunk & Zimmerman, 1998). Quando questi processi vengono attuati e se il docente da costante sostegno e precisa istruzione, i benefici per lo studente risultano essere molteplici: aumento del suo coinvolgimento nel processo d'apprendimento e partecipazione attiva al processo poiché consapevole di quali strategie metacognitive usare, e quando usarle (McMillan & Hearn, 2008), sviluppo della capacità di giudicare la qualità e la quantità del suo stesso lavoro (Black & Harrison, 2001), e miglioramento delle proprie *self-regulated skills*, capacità di apprendimento auto-regolato come pensieri, sentimenti e azioni "auto-generati", sistematicamente orientati verso il raggiungimento dei propri obiettivi (Ramdass & Zimmerman, 2008). Nonostante i vantaggi si riferiscano allo studente, il raggiungimento di questi obiettivi dipenderà anche dall'insegnante che è stato capace di fornirgli le istruzioni, l'assistenza, gli spunti e le metodologie corrette.

4. La ricerca

Considerando che il pieno sviluppo della propria personalità nel rispetto delle differenze individuali è oggi legiferato nell'Art.3 della Costituzione Diritto di Eguaglianza, e nell'Art. 34 comma 3 della Costituzione Diritto allo Studio, e rimarcando il fatto che l'uso della valutazione formativa risulta essere elemento base nell'istruzione italiana secondo il Decreto n.122 del 22 giugno 2009 (Art. 1, comma 3) l'università vede la necessità di modernizzarsi, rinnovando le sue priorità strategiche. Il problema principale è che, a livello universitario, la valutazione continua a permanere una pratica gestita quasi totalmente dal docente e indirizzata esclusivamente all'assegnazione del voto (Grion, 2016). Ne scaturisce dunque la necessità di revisionare le pratiche legate ai processi valutativi, nella direzione dell'implementazione di pratiche valutative meno "tradizionali" e maggiormente orientate ad assegnare un ruolo attivo agli studenti all'interno degli stessi processi (Grion & Pagani, 2017).

4.1. Obiettivi

Il primo obiettivo di questa ricerca è quello di dimostrare che il SSA ha degli specifici vantaggi se utilizzato come strategia pedagogica per lo sviluppo del potenziale formativo e del talento dello studente. Il secondo obiettivo è quello di riflettere sui ruoli dei soggetti, sia studenti che docenti, all'interno delle pratiche auto-valutative. Rispecchiando questa finalità, le domande di ricerca sono state:

- RQ1: Che vantaggi ha il SSA?
- RQ2: Che ruolo hanno gli studenti e i docenti nelle pratiche di SSA?

4.2. Soggetti e metodologia

I partecipanti (tab. 1) sono stati tutti volontari e sono stati reclutati dalla popolazione studentesca di alcune università italiane per diretto contatto della ricercatrice, nel febbraio 2016.

Studenti italiani (<i>n</i> = 109)						
	Maschi (<i>n</i> = 42)			Femmine (<i>n</i> = 67)		
	18-23 anni	24-30 anni	31-40 anni	18-23 anni	24-30 anni	31-40 anni
Triennale	<i>n</i> 10	<i>n</i> 4	<i>n</i> 0	<i>n</i> 43	<i>n</i> 7	<i>n</i> 1
Magistrale	<i>n</i> 3	<i>n</i> 22	<i>n</i> 0	<i>n</i> 10	<i>n</i> 5	<i>n</i> 0
Dottorato	<i>n</i> 0	<i>n</i> 3	<i>n</i> 0	<i>n</i> 0	<i>n</i> 1	<i>n</i> 0

Tabella 1. Distribuzione degli studenti italiani divisi per età, sesso e corso universitario in frequenza. Dati riferiti ai dati quantitativi

Al campione è stato somministrato un questionario, distribuito sia in modalità online sia cartacea, a cui potevano rispondere su una scala Likert di 5 punti. Attraverso una fase iniziale pilota, il questionario è stato sottoposto ad un primo campione-esempio (5 studenti) per determinarne la sua comprensibilità e chiarezza. Nella sua riformulazione, le sezioni in analisi per questo lavoro sono state la seconda e la terza. Nello specifico, le domande di interesse sono state:

1. Credi che il SSA abbia dei vantaggi per lo studente?
2. I tuoi insegnanti incentivano l'uso di SSA?
3. I tuoi insegnanti dovrebbero incentivare l'uso di SSA?

Attraverso un'analisi di statistica descrittiva, si sono misurate le percentuali delle risposte per ciascun item. L'analisi dei dati quantitativi, se pur limitati, ha permesso le iniziali riflessioni sulle pratiche auto-valutative nel contesto italiano.

Fra i soggetti che avevano preso parte al questionario, coloro che avevano dato il loro consenso sono stati intervistati (febbraio 2016-novembre 2017). I soggetti in questione (*n*. 20) sono sia maschi che femmine, di diversa età e di diversi corsi accademici. L'intervista, semi-strutturata, si è focalizzata sull'approfondimento degli item del questionario. Ogni intervista è stata registrata, trascritta e successivamente codificata con Atlas.ti, all'interno di un'unica unità ermeneutica. L'analisi dei dati ha permesso di evidenziare alcuni elementi importanti sui vantaggi che il SSA ha, e sui ruoli di studenti e insegnanti all'interno delle pratiche auto-valutative.

4.3. Risultati

4.3.1. Analisi quantitativa

Nel primo item, il 92% dei partecipanti ha affermato che il SSA ha dei vantaggi positivi all'interno del loro percorso d'apprendimento. Nel secondo item, l'83%

dei soggetti ha dichiarato che i loro docenti non favoriscono/prevedono forme di auto-valutazione per gli studenti, o lo fanno relativamente poco. L'11% degli studenti ha affermato invece che i loro docenti lo incentivano, e il 6% ha sottolineato un forte incentivo del suo uso. Nell'ultimo item, l'87% dei soggetti ha affermato che i docenti dovrebbero prevedere e insegnare forme di auto-valutazione degli studenti come modalità per migliorare il loro apprendimento, contro un 2% che non ne ha dichiarato la necessità, e un 11% che ne ha dichiarato una leggera importanza. L'alpha di Crombach, per questi tre item, ha dato un valore sufficiente (0,71).

4.3.2. Analisi qualitativa

Tutti i soggetti intervistati hanno affermato che il SSA ha dei forti vantaggi per lo studente. Nello specifico, ne è emerso che il SSA: pone degli obiettivi, amplifica la conoscenza di loro stessi e la loro autonomia, implica l'uso di strategie e diventa uno strumento di controllo. Solo un soggetto ha dichiarato che il SSA, se non utilizzato correttamente, potrebbe portare svantaggio agli studenti più insicuri, dicendo: *"A volte ci sottovalutiamo. Se uno studente non si auto-valuta correttamente, potrebbe perdere ancora più stima in sé stesso"*. Più soggetti sottolineano che c'è la necessità di conoscere più approfonditamente l'uso delle pratiche auto-valutative, soprattutto inerenti al come e al quando auto-valutarsi correttamente, sottolineandone l'importanza del ruolo del docente nel processo di acquisizione: *"Il professore dovrebbe aiutarci a capire dove sbagliamo e perché. I professori hanno un ruolo fondamentale non solo per darci conoscenze nuove, ma soprattutto per renderci più autonomi"*. Aggiungono: *"Può essere vantaggioso anche per il docente: può capire meglio i punti su cui focalizzarsi e può migliorare la sua capacità di insegnamento, gestendo meglio il poco tempo a disposizione"*.

Nel secondo item, la maggior parte degli studenti ha riportato delle esperienze personali senza però esplicitamente affermare se attualmente i loro docenti incentivano forme di SSA. Per esempio: *"Normalmente nella prima lezione, l'insegnante ci dà una breve presentazione del corso: il programma, quali sono i libri necessari, i tempi e gli obiettivi finali del corso. Credo siano elementi fondamentali da sapere, per auto-valutarsi correttamente perché così facendo lo studente ha tutte le informazioni utili"*. Solo tre soggetti hanno affermato in modo convinto che i loro docenti incentivano l'uso di pratiche auto-valutative, dando loro dei feedback. Per esempio: *"A volte il professore ci fa lavorare in classe e chiede poi di esporre il lavoro. In questo modo il professore, e anche i nostri compagni, ci danno dei suggerimenti e dei commenti che sono utili per capire cos'è sbagliato e cos'è giusto"*.

Nel terzo item, la risposta è stata unanime, affermando che: *"Le pratiche auto-valutative dovrebbero venire incentivate, quotidianamente e da tutti"*.

4.4. Discussione

In relazione alla prima RQ, i dati emersi sia dall'analisi quantitativa che qualitativa hanno evidenziato sia che il SSA risulta essere uno strumento pedagogico che porta vantaggio allo studente e sia che necessita il supporto del docente, come affermano Panadero e Alonso-Tapia (2013). La ricerca ha trovato concordanza con i processi elencati da Schunk e Zimmerman (1998), in relazione ad obiettivi, stra-

tegie, controllo e autonomia. Nello specifico, è emerso che lo studente diventa più autonomo e più coinvolto nel proprio processo d'apprendimento come sottolineavano McMillan e Hearn (2008). Emerge inoltre che il vantaggio è anche per i docenti. A riguardo, Panadero e colleghi (2014) esplorarono le credenze degli insegnanti circa l'auto-valutazione dei loro studenti e le ragioni del suo utilizzo in classe. Gli insegnanti accordarono che il SSA influenzava: (a) la responsabilità degli studenti, (b) la correzione dei problemi, (c) il tempo a disposizione degli insegnanti e (d) l'apprendimento degli studenti. Vantaggi menzionati anche dai soggetti di questa ricerca.

In relazione alla seconda RQ, i dati quantitativi e qualitativi hanno dato la possibilità di portare alcune riflessioni. Se consideriamo il secondo item, sembrerebbe che alcune pratiche di SSA vengano di fatto suggerite. In realtà, pare più realistico affermare che vengono messe in atto delle metodologie nuove e diverse, orientate all'auto-analisi e all'auto-riflessione, ma che non rientrano completamente nelle pratiche di auto-valutazione. Questo perché il nostro sistema universitario mette in atto i processi valutativi esclusivamente come strumenti funzionali alla certificazione (Grion & Pagani, 2017). La Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione¹ sottolinea che la richiesta di competenza di livello superiore si prevede crescerà ulteriormente nel 2020. Pertanto, i sistemi di istruzione devono innalzare gli standard di qualità e il livello dei risultati di apprendimento, in modo da rispondere adeguatamente al bisogno di competenze e inserirsi così nel mondo lavorativo. Il terzo item evidenzia la necessità, espressa dagli studenti, di un maggior uso di pratiche auto-valutative, sottolineandone inoltre il bisogno di provarle e praticarle per poterle implementare e sviluppare correttamente.

Conclusione

Nella logica di *lifelong learning*, la valutazione risulta essere fondamentale per sviluppare le capacità cognitive di alto livello. È dimostrato che l'acquisizione di abilità auto-regolative richiede un maggior sforzo agli studenti (Panadero & Alonso-Tapia, 2013), ma che, una volta acquisite correttamente, vengono trasportate ad altre attività di apprendimento (Boud, 1995). Se ne deduce quindi la necessità di implementare pratiche auto-valutative fin dai primi anni accademici poiché più viene praticato, più diventa una capacità autonoma (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). La fig. 1, come conclusione di questo lavoro, dimostra che il SSA è un momento fondamentale nel processo d'apprendimento perché attiva la singola persona, sia essa studente o docente, ad usare le proprie capacità, abilità, bisogni, e motivazioni.

1 Guida operativa della scuola riguardante l'attività di alternanza scuola-lavoro, Ministero dell'istruzione, dell'Università, e della Ricerca (tratto da: www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf).

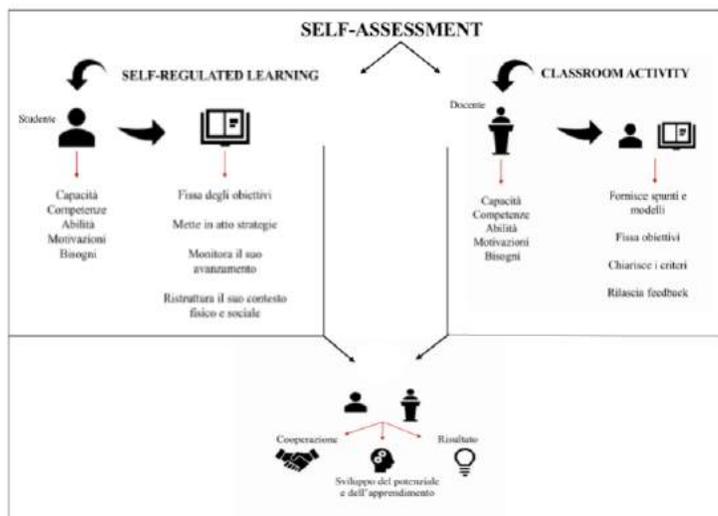


Figura 1. Self-assessment come self-regulated learning, all'interno di attività di classe

Nello specifico, nel processo di apprendimento, lo studente sviluppa le proprie capacità metacognitive attraverso un processo autoregolato in cui: 1) stabilisce obiettivi, 2) mette in atto precise strategie, 3) monitora costantemente il suo avanzamento, e 4) ristrutturata il suo contesto in modo da poterlo riadattare correttamente (Schunk & Zimmerman, 1998). Il docente, durante l'elaborazione del compito di uno studente, diventa figura fondamentale nel processo di acquisizione dello studente se 1) fissa gli obiettivi, 2) definisce in maniera chiara i criteri di valutazione, 3) fornisce spunti e modelli, e 4) rilascia feedback (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Così facendo, l'auto-valutazione risulterebbe correttamente sviluppata, incentivata e praticata. Come la ricerca vuole dimostrare, si crea un rapporto di cooperazione e il vantaggio risulta essere bidirezionale: lo studente diventa persona attiva, autonoma e centrale nel proprio processo di sviluppo e apprendimento (Mc Millan & Hearn, 2008) e il docente diventa di fondamentale supporto (Panadero & Alonso-Tapia, 2013) nell'intero processo di acquisizione.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19.
- Black, P., & Harrison, C. (2001). Self-and peer-assessment and taking responsibility: The science student's role in formative assessment. *School Science Review*, 83(302), 43-50.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary?. In P. Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*, (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In: M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di) (2016). *Coinvolgere per apprendere Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 289-318). Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., & Pagani, V. (2017). Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani. In A.M. Notti (a cura di). *La funzione educativa della valuta-*

zione. *Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 585-598). Lecce: Pensa Multimedia.

- Mangione, G.R. & Maffei, F., (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (11), 140-156.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. Ph.D. dissertation, Department of Educational and Developmental psychology, Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, How is it acquired and what to do to develop it in our students. *Journal of research in Education & Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E., Brown, G., Courtney, M., (2014): Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 365-383.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of advanced academics*, 20(1), 18-41.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press
- Tessaro, F. (2011). Scoperta e valorizzazione del talento Per la cittadinanza dell'allievo con disabilità, *Formazione & Insegnamento* (1), 351-371.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.



La leadership scolastica nell'aspetto trasformativale con una visione olistica ed etica rispetto ad un approccio di tipo mindfulness

Educational leadership in the transformational aspect with a holistic and ethical vision compared to a mindfulness approach

Luisa Bonfiglio

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • luisa.bonfiglio@unicusano.i

Luigi Piceci

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • heraclelab@unicusano.it

Francesco Peluso Cassese

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

ABSTRACT

Educational Leadership in the school has had undergone many changes. In Italy with the Law n. 107 of 2015 was changed the figure of the manager because the school has become similar to a private Company, where the student is centric exactly like a customer. In this study it would like to investigate the aspect of mindfulness leadership in education, linking her to ethics and to a holistic approach to be, on the whole, a big way to the necessary transformational leadership that the new rules needs, which require effective and efficient management. of the school in all aspects, managerial and pedagogical.

La leadership nel mondo della scuola ha subito molti cambiamenti. L'Italia con la Legge n. 107 del 2015 ha cambiato la figura del manager, portandolo a dover considerare tutti gli aspetti della scuola divenuta azienda, con al centro lo studente che ne è a tutti gli effetti il cliente. In questo studio si è voluto indagare sull'aspetto della mindfulness nella leadership scolastica legandola all'etica e ad un approccio olistico per essere, nel complesso, una grande strada verso la necessaria leadership trasformativale imposta dalle nuove regole, che richiedono una gestione efficace ed efficiente della scuola sotto tutti gli aspetti, gestionali e pedagogici.

KEYWORDS

Leadership, transformational leadership, holistic leadership, mindfulness leadership, educational leadership, management, ethics.

Leadership, leadership trasformativale, leadership olistica, leadership mindfulness, leadership educativa, management, etica.

Introduzione¹

La scuola costituisce uno dei pilastri portanti per lo sviluppo di una comunità nella sua capacità di formare adeguatamente le generazioni e poter così definirsi come un indicatore del grado di civiltà di un Paese. La Costituzione italiana nei suoi principi traccia le linee nodali di una scuola che si debba assumere la responsabilità riguardo il compito di accompagnare lo studente nelle tappe fondamentali del suo percorso formativo e consentire così la piena costruzione della sua personalità individuale e sociale. Quindi, in quest'ottica si può affermare che tra scuola e società esiste un'azione sinergica che si integra a diversi livelli sociali ed economici.

Nell'ambito di queste integrazioni si deve pensare la scuola come un contesto complesso nel quale il fattore preponderante è quello relazionale tra attori diversi che ne costituiscono il significato. Un significato di contenuto relazionale che vede diverse comunicazioni intrecciarsi tra loro: dirigente scolastico/insegnanti e personale non docente, studenti/famiglie ed insegnanti, insegnanti/insegnanti, studenti/famiglie e personale non docente, nelle quali vanno ad integrarsi le relazioni con il territorio, i servizi ed i diversi consulenti esterni. Nella considerazione di questi aspetti le ultime riforme, tra le quali si inserisce la L. n. 107/2015 della "buona scuola", hanno introdotto la legge dell'autonomia scolastica, che, diminuendo il peso degli organi centrali, rinvia al singolo istituto scolastico la decisione e la gestione riguardo tutte le complesse questioni organizzative, didattiche e relazionali in via trasformativa.

All'interno di questa trasformazione si muovono obiettivi che debbano essere focali per una scuola che esprima il contesto educativo come capace di attuare non solo "insegnare ad apprendere" ma anche "insegnare ad essere", quali:

- conferire "sensi" alla varietà delle esperienze degli alunni;
- fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole ed aperta;
- considerare che ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali del "vivere sociale";
- dedicare particolare cura alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi, inclusivi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti;
- costruire l'ambiente come un luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi;
- proporre un'educazione che spinga gli studenti a fare scelte autonome quale risultato di un confronto continuo della loro progettualità con i valori che orientano la società in cui vivono (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007).

Tutto questo viene affidato alla gestione ed organizzazione di un dirigente scolastico o "capo d'istituto" il quale rappresenta uno dei più importanti fattori, se non il principale, nel determinare l'efficienza della scuola. Un buon dirigente scolastico deve essere sia capace di stabilire un efficace lavoro di grup-

1 Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Luisa Bonfiglio introduzione, paragrafi 1 ed 1.1; Luigi Piceci paragrafi 2, 2.1, 2.2., le conclusioni di Francesco Peluso Cassese.

po, sia riuscire ad ottenere il riconoscimento delle sue competenze nella funzione di leader in un'ottica organizzativa (gestione efficace delle risorse umane, materiali e finanziarie) ed in un'ottica educativa (attraverso l'implementazione delle politiche educative). Queste due competenze dirigenziali rappresentano le due funzioni della leadership nel suo compito funzionale e relazionale (Delors, 1997).

Utilizzare una lente di ingrandimento sulla leadership nella scuola e nella formazione dovrebbe essere un assunto determinante che parta da osservazioni scientifiche di ricerca sul campo, perché l'innovazione non rimanga esclusiva delle politiche.

L'obiettivo di questo nostro articolo è mettere in luce, attraverso un breve excursus teorico sull'evoluzione storico e concettuale, cosa si intende per leadership in tutte le sue manifestazioni e cosa rappresenta in relazione al management, riferendoci alla figura della dirigenza scolastica, per comprendere come essa possa determinare una leadership efficace che valorizzi i processi di miglioramento nelle scuole sposando le caratteristiche dell'essere una leadership educativa, innovativa, basata sulla pratica mindfulness e protratta al cambiamento.

1. Evoluzione del concetto di leadership per l'apprendimento con riferimento legislativo e concettuale delle competenze dirigenziali

Ci si avvale del principio di *"potenziale di leadership"* della scuola, all'interno di una prospettiva educational leadership, non considerando il fenomeno come esclusivamente relativo alla dirigenza ma in una prospettiva più ampia, come processo di condivisione della responsabilità che coinvolge insieme al dirigente tutti gli attori della comunità scolastica. Così, il tema della leadership, che ha assunto una rilevanza all'interno di un interesse di analisi per le organizzazioni, cattura da qualche anno l'attenzione delle prospettive internazionali e nazionali nei confronti dei modi in cui sono dirette e coordinate le scuole, volendole studiare realizzando percorsi didattici che possano creare nuove competenze di leadership (Northous, 2004), (Barzanò, 2008).

Il mondo della scuola ha subito una trasformazione a partire dagli anni settanta, che ha portato il settore pubblico dell'istruzione ad essere molto simile al settore privato nello stesso ambito. Tali cambiamenti hanno spostato l'organizzazione, all'interno della struttura pubblica, da un modello gerarchico piramidale con pochi livelli interni a un sistema autonomo.

Con il conferimento dell'autonomia funzionale agli istituti scolastici è profondamente cambiato il ruolo del dirigente scolastico, prima considerato capo d'istituto. Passaggio di attribuzione che si inserisce dentro un processo che esplica la modernizzazione della Pubblica Amministrazione iniziato sul piano normativo con la Legge n. 421/1992 ed il conseguente decreto legislativo n. 29/1993 riguardante la riforma dell'organizzazione della Pubblica Amministrazione. La successiva legge n. 59/1997, esplica le condizioni dei passaggi dall'accentramento al decentramento gestionale, dalla settorialità alla concertazione (Stellacci, 2006).

La Legge n. 59/1997 affermava l'autonomia delle singole scuole rappresentando un'innovazione risolutiva che evidenziava il ribaltamento degli aspetti centralistici di tutti i processi scolastici sempre regolati dall'alto. Da qui, invece, per il dirigente non si tratta più di esplicitare capacità burocratiche ma di vestire i panni di un leader educativo con competenze manageriali agendo nel significato di cosa si intende scuola attraverso la trasparenza, la creatività, la motivazione e la fiducia restituita dagli attori del contesto verso le sue competenze. Nel Regola-

mento DPR 275/99 si trovano le norme fondanti dell'attuale sistema sostenuto dal D.L. vo 165/01 e dalla Legge n.107/2015, nei quali percorsi ciò che emerge sono:

- rendere il sistema educativo più efficace ed efficiente, anche in rapporto agli stakeholder locali attraverso la collocazione del capo di istituto nel ruolo dirigenziale ed il riconoscimento all'istituto delle autonomie didattiche, organizzative, gestionali, di ricerca e di sviluppo;
- contrastare la cultura autoreferenziale diffusa nella scuola attraverso la promozione del lavoro in team e dell'interdisciplinarietà;
- costruire una comunità scolastica collaborativa tessendo rapporti con il contesto sociale e la rete di scuole.
- diffondere la cultura di monitoraggio, valutazione e controllo attraverso l'autovalutazione come processo interno sistematico, attraverso l'analisi comparativa di confronto con altre scuole, la gestione strategica del cambiamento anche con tecniche di "business process reengineering" (Butera, 1999; Cocozza, 2012).

Inoltre, si attribuisce al dirigente scolastico il ruolo di responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali, dei risultati del servizio, (art. 25 del D.L. vo 165/01) e della valorizzazione delle risorse umane attraverso compiti e competenze di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento. Si evince che, il dirigente scolastico debba occuparsi della gestione su diversi livelli, avendo degli scambi con una matrice complessa di seguaci (o in un'accezione più moderna di "followers").

Le competenze e i compiti, sopra descritti, sono annoverati dalla Legge n. 107/2015 la quale al Comma 1 dà piena attuazione all'Autonomia delle Istituzioni scolastiche. Le competenze e i compiti del dirigente scolastico, descritte sinteticamente nel comma 78 della suddetta legge, proseguono nel solco tracciato dalle norme sopra citate: *"il dirigente scolastico, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio, garantisce un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali, nonché gli elementi comuni del sistema scolastico pubblico, assicurandone il buon andamento. A tale scopo, svolge compiti di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento ed è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio secondo quanto previsto dall'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, nonché della valorizzazione delle risorse umane."*

Le novità più rilevanti sono che il Dirigente Scolastico debba presentare un Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) avendo la possibilità di delineare in maniera significativa l'identità dell'Istituzione scolastica cui si è preposti e ponendo anche dare nomine direttamente.

Risulta evidente che, l'autonomia per essere efficace deve essere basata sulla valutazione e sull'assunzione di responsabilità istituzionale e professionale da parte di tutti gli attori, evitando l'autoreferenzialità e la mancata assunzione di responsabilità che conduce a comportamenti burocrati ed opportunistici.

Qual è, in questo quadro di riferimento, la possibile leadership educativa immersa e centrata sull'apprendimento?

Autori quali Bush e Glover (2003) nel loro studio mettono in evidenza l'analisi delle diverse definizioni di leadership scolastica per poi passare ad una definizione che ne estrapoli l'operatività. Essi considerano prima di tutto che: *"la leadership è un processo di influenza che conduce al raggiungimento degli obiettivi desiderati. I leader di successo elaborano per le loro scuole una vision basata su*

valori personali e professionali. Formulando questa vision in modo che si adatti ad ogni situazione e stimoli gli insegnanti e gli altri attori della scuola a condividerla". Gli autori evidenziano una tipologia di leadership che si articola in diverse teorie generali: Leadership centrata sull'istruzione; Leadership trasformativa, distribuita o condivisa; Leadership morale; Leadership partecipativa; Leadership manageriale; Leadership post-moderna; Leadership interpersonale; Leadership contingente; Leadership sull'apprendimento.

Questo elenco di possibili teorie mette in risalto che, nonostante la ricerca educativa e l'osservazione giornaliera del lavoro dei dirigenti possa tener conto che la leadership sia una componente chiave per una "buona scuola", non si riesca ad avere una visione unica su quale forma di leadership possa contribuire al miglioramento delle scuole una più dell'altra (Sammons et al., 2011; Hallinger et al., 2012), per cui "più che ricercare uno stile ottimale di leadership dovremmo guardare alla leadership come al risultato dell'interazione situazionale rispetto alle caratteristiche dei followers e del contesto" (Hargreaves et al., 2014).

1.1. Leadership istruzionale versus leadership trasformativa e distributiva: quale migliore leadership per l'educazione

Negli anni '80 la ricerca nel campo della leadership per l'apprendimento aveva come interesse l'osservazione del dirigente scolastico come leader che assume responsabilità dirette in visione del curriculum e della gestione della didattica, per cui si ci riferiva alla leadership istruzionale (Bossert et al., 1982). Successivamente si iniziò a condurre l'osservazione collocando il dirigente scolastico in posizione dinamica nella sua caratteristica competenza di definire obiettivi organizzativi, pianificare, selezionare insegnanti competenti, monitorare le prestazioni, quindi su l'agire influenzando il contesto pedagogico direttamente ed indirettamente. È da qui che si profila l'inizio dell'analisi sistematica di modelli alternativi di leadership come la leadership trasformativa e la leadership distribuita (Marks, Printy, 2003; Spillane, 2006; Hallinger, Heck, 2010; Harris, 2013).

È importante specificare che mentre in riferimento al contesto internazionale vi sono molteplici evidenze empiriche riguardanti la leadership nel contesto scolastico, in Europa la ricerca è priva di robuste evidenze quantitative.

Nella leadership istruzionale si profila un ruolo dirigenziale che si "preoccupi di promuovere e sviluppare le proprie scuole come organizzazioni che apprendono o comunità professionali in apprendimento, allo scopo di stabilire gli obiettivi d'apprendimento della scuola per gli alunni" (Hopkins, 2001).

Questa visione trova la sua radice nell'affermazione in ambito educativo del concetto di leadership degli anni '80, nel quale si dava importanza al ruolo del dirigente scolastico come quella persona capace di assumere una competenza direttiva e centralizzata, consapevolmente orientata ad incidere direttamente sui processi di insegnamento ed apprendimento. Hallinger (2011), specifica che l'interesse verso l'approccio della leadership istruzionale è cresciuto dalla convinzione che questo tipo di leadership potesse offrire maggiore garanzia a contesti dove erano necessari risanamenti scolastici e dove bisognava promuovere un'attenzione alle popolazioni più svantaggiate e con rendimenti insufficienti.

Nel percorso di questi anni sono stati proposti diversi approcci che si muovevano sotto questa influenza ma uno più di tutti è stato determinante sia sul piano della letteratura sia sul piano della pratica, questo modello è quello denominato PIMRS: "Principal Instructional Management Rating Scale" (Hallinger, Murphy, 1985).

Dalla somministrazione di questo questionario alla dirigenza scolastica, si estrapolarono comportamenti ed azioni del “leader didattico” riferendo l’interesse per quanto riguarda la definizione degli obiettivi della scuola; la gestione del curricolo e dei processi d’insegnamento ed apprendimento; la capacità di creare un clima scolastico positivo orientato al miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Gli autori, in una loro revisione della letteratura di tutti gli studi condotti sulla base del PIMRS pubblicata negli anni ‘90, evincono che: *“emerge una certa convergenza di risultati che supportano l’assunzione che il dirigente scolastico produce un effetto misurabile sull’efficacia della scuola ed i rendimenti scolastici degli studenti”* (Hallinger, Heck, 1996).

Altri studi di meta-analisi che si riferiscono alla leadership istruzionale, mettono in risalto che *“soltanto l’8% degli studi hanno individuato effetti positivi rispetto agli apprendimenti degli studenti, ... l’effetto medio è positivo ma molto piccolo”* in relazione a questa tipologia di leadership. Per cui bisogna considerare che le modalità indirette attraverso le quali il dirigente scolastico può influenzare gli apprendimenti non sono efficaci a tal punto da averne impatto positivo, quindi, modificando questa indiretta relazione si potrebbero avere sicuramente effetti più elevati che mettano in rilievo l’importanza del rapporto leadership ed apprendimenti (Scheerens et al., 2012). Riprendendo la vision degli autori Hallinger e Heck (1996) si può affermare che *“il rapporto tra leadership istruzionale ed apprendimento è mediato da diversi fattori quali: la scuola intesa nel suo clima e la classe intesa come efficacia degli insegnanti con la relativa soddisfazione al lavoro”*.

È la conoscenza degli effetti indiretti che ha dato la possibilità di studiare in maniera alternativa l’aspetto della leadership in campo educativo, portando l’interesse verso categorie concettuali derivanti dalla teoria generale dell’organizzazione traendone le definizioni di leadership transazionale, trasformativa e leadership distributiva.

Per cui, si considera leadership in termini di un processo che, lungo il corso del tempo, porta gli attori a ricoprire diversi ruoli legati da un insieme di condizionamenti contestuali, ambientali e culturali (Archer, 1997).

Nella leadership transazionale vi è insita la considerazione che gli obiettivi possano guidare il comportamento con le adeguate ricompense. Quindi il leader interviene in maniera reattiva lasciando che il gruppo possa agire ma tenendo presente sempre la negoziazione alle ricompense per rinforzare i comportamenti in linea con gli obiettivi.

Nella leadership trasformativa, invece, troviamo una visione che si lega al rapporto di fiducia e di stima tale da poter trasformare il modo di sentire di tutto il gruppo. Possiamo affermare che, la leadership trasformativa si verifica quando: *“una o più persone si impegnano con gli altri in modo tale che i leader ed i seguaci si innalzano reciprocamente verso più alti livelli di motivazione e di moralità”* (Burns, 1978; Burns, 2007), puntando al raggiungimento dell’autorealizzazione, della stima e della partecipazione andando oltre l’interesse personale spingendosi al bene comune delle organizzazioni a cui appartengono. Quindi, si esplica il ruolo del leader come “gestore di cultura” capace di attribuire significati ai comportamenti insiti di azioni che debbano essere motivanti all’accrescimento dell’organizzazione tutta, creando una visione di sviluppo che con il consenso interno collaborativo possa lavorare verso obiettivi comuni (Schein, 1992; Bass, Riggio, 2006).

Da questa estrapolazione che identifica due tipologie di leadership, vediamo come quella trasformativa si contraddistingue esprimendo un costrutto contrapposto a quello di leadership istruzionale (Leithwood et al., 1999; Hallinger, 2003; Shatzer et al., 2014). Inoltre, in letteratura, i ricercatori hanno impiegato lo stile tra-

sformativo e transattivo evidenziandone le contrapposizioni ma questa evidenza si è trasformata nella frattura tra leadership e management, dove per leadership si considerano le diverse teorie descrittive, mentre per management si associa la forma esclusiva di transattività come esercizio della leadership (Eagly, et al., 2003).

Nella concettualizzazione di leadership trasformativa troviamo come azione di cambiamento quello che mette in risalto una dirigenza che possa creare una visione di: sviluppo condiviso della scuola; costruire consenso interno riguardo gli obiettivi; fornire stimoli intellettuali agli insegnanti motivandoli ed apprezzandone le competenze ed il loro contributo; atteggiamenti di autocritica diretti al problem solving; rafforzamento della cultura della scuola. Vediamo come questa tipologia di leadership si contrappone oltre alla transattiva a quella istruzionale (Hallinger, 2003; Shatzer et al., 2014).

Hallinger (2003) specifica che l'approccio istruzionale è la forma di una gestione transattiva delle relazioni o di più è una forma che pone in rilievo il management scolastico secondo i principi di comando e controllo, di contro e più efficace troviamo la forma trasformativa che evidenzia la capacità del dirigente nel fornire incentivi motivazionali e basati sul raggiungimento degli obiettivi in una continua trasformazione in relazione ai significati dei diversi attori.

Si profila così il continuo mutamento riguardo il ruolo dirigenziale all'interno della scuola, che vede un leader competente nel contribuire alla creazione continua di una cultura collaborativa promuovendo lavori professionali di gruppo, basati sulla fiducia e competenze e che possano portare a riconoscere sia il valore della collegialità, sia l'emersione di una leadership distribuita o condivisa (Hallinger, Heck, 2010).

Parlando di leadership distribuita si fa riferimento alla complessa rete di relazioni all'interno della scuola, organizzati secondo il ruolo che ricoprono sia per competenza sia per autorevolezza. In questo senso la leadership trasformativa può intendersi come condivisa o distribuita perché si identificano i ruoli in termini di partecipazione così che non si avrà come riferimento esclusivo quello dirigenziale ma tutti parteciperanno alla qualità dell'organizzazione scuola (Louis, et al., 2010). L'evidenza suggerisce che la leadership distribuita offre un potenziale contributo per la trasformazione ed il cambiamento positivo dei sistemi scolastici (Harris, 2013), fermo restando che la sfida per la scuola oggi è il cambiamento in un'ottica progettuale, innovativa e basata sulla ricerca educativa.

Il Consiglio dell'Unione Europea (2014) sottolinea che *“la leadership scolastica richiede impegno professionale, capacità di motivare ed ispirare, nonché competenze per una sana gestione e capacità pedagogiche e comunicative. I buoni dirigenti scolastici sviluppano una visione strategica per i loro istituti. Essi, inoltre, ricoprono un ruolo importante nel creare collegamenti efficaci tra i diversi livelli di educazione e formazione, famiglie, mondo del lavoro e comunità locale, con l'obiettivo comune di aumentare il livello d'istruzione raggiunto dai discenti governando e non solo gestendo il processo di innovazione della scuola”*.

2. Le nuove componenti della leadership moderna/attuale

Tutti questi cambiamenti ed evoluzioni descritti, hanno posto l'attenzione ad altri importantissimi aspetti nella leadership che sono: la mindfulness e la visione olistica.

In tutti i campi sono anni che si ricerca la formula che permetta di avere dei manager che, allontanandosi dai vecchi schemi, abbraccino nuove formule che diano risultati positivi.

In ambito scolastico in un primo tempo, l'esistenza del "cuscino" pubblico, non ha permesso ad alcuni concetti moderni ed innovativi di avere la giusta considerazione e grazie alle successive riforme Istituzionali si è aperto un profondo e complesso meccanismo di ammodernamento in atto a tutt'oggi.

La moderna visione della leadership non può prescindere dalla capacità di orientare le proprie scelte a partire da se stessi. Questo non va a scapito del "noi" rispetto al gruppo, ma deve comunque tenere conto del leader in quanto individuo fatto di emozioni, sensazioni e stati d'animo. Proprio per questo il moderno leader deve essere in grado di allineare corpo, mente e spirito, acquisire intelligenza emotiva, una fede incrollabile nella propria intuizione e produrre risultati nel contesto delle capacità organizzative (Krosigk, B. Von, 2007).

I leader emotivamente consapevoli hanno un insieme di processi interni fatti di pensieri, emozioni che diventano comportamenti e trasmettono autenticità e responsabilità nei processi in cui sono chiamati ad operare, dimostrando anche la capacità di essere flessibili.

Il leader, come tutti gli esseri umani, può essere in balia di emozioni non volute e spiacevoli. La sua abilità è, partendo da se stesso e in un atteggiamento presente al momento, raggiungere il controllo sulla sua vita emotiva cosa che è possibile solo se conosce i numerosi fattori che insieme suscitano tali emozioni. Cameron-Bandler ha ipotizzato che un primo passo è rendersi conto che le emozioni siano soltanto il risultato dei ricordi del passato e dell'essere troppo proiettato al futuro mancando il presente. Rallentare l'intensità e il ritmo di un'esperienza spiacevole può trasformare la rabbia in insoddisfazione e aumentare l'intensità e il ritmo di una piacevole può trasformare la soddisfazione in eccitazione (Cameron-Bandler & Lebeau, 1986). Risulta chiaro che, è fondamentale fare un lavoro su sé stessi nell'esercizio del governare e dirigere un gruppo.

Negli Stati Uniti l'American Association of Community Colleges (AACC) ha creato le linee guida per individuare quali debbano essere le competenze dei manager a livello Universitario. Tale studio ha generato un ampio processo di raccolta dei dati, parte del progetto AACC che è stato poi pubblicato nel 2005 (AACC 2005). Tali competenze (Eddy, 2012) sono:

- organizational strategy;
- resource management;
- communication;
- collaboration;
- community college advocacy;
- professionalism.

2.1. La visione olistica

Gli anni novanta hanno visto un'impennata del concetto di analisi "olistica" intesa come osservazione di un evento inquadrandolo nell'ambito del sistema di riferimento e non come evento singolo verticale ed assestante.

Nan Ottenritter (2012), ricorda che la preparazione di un manager scolastico è fondamentale e richiama una citazione di Eisenhower che diceva che nella preparazione alla battaglia trovava "inutile" avere un piano ma che la pianificazione fosse "fondamentale". Eisenhower non aveva modo di sapere che i mari sarebbero stati instabili nella notte del 5 giugno 1944, ma la sua pianificazione per il D-Day fu ripagata. Allo stesso modo, un leader di un college non ha modo di sapere quale sarà la prossima situazione da risolvere ed è per questo che per poterlo af-

frontare dovrà avere una buona conoscenza del territorio, una solida base nella gamma di competenze necessarie, buona capacità di problem solving, essere pienamente coinvolto nell'esperienza e avere la necessaria fiducia in se stesso.

La sperimentazione sulle metodologie di apprendimento olistico ed esperienziali (somatic experience) (Bennett, 2012) nasce dall'esigenza di avere un'integrazione che consenta alle persone di accedere e incorporare un "modo di essere", una presenza allineata e uno scopo che abbraccia tutti i contesti in modo che l'individuo e il leader non siano entità separate ma piuttosto un sé pienamente coeso. Ciò si è reso necessario dall'osservazione che l'imprevedibilità della vita organizzativa e dei programmi di sviluppo della leadership basati su un'elaborazione cognitiva e sulla riflessione critica non siano più sufficienti (Brendel et al., 2016). Tuttavia, queste metodologie devono ancora essere pienamente radicate nell'apprendimento degli adulti e nelle migliori pratiche di leadership, nella ricerca empirica, nei principi mente-corpo e nelle prestazioni di leadership. Per tale ragione i ricercatori (Brendel et al., 2016) presentano un modello in cui il leader impara ad approfondire la consapevolezza, includendo mente e corpo, creando un unico sistema (olistico) interdipendente che gli permetta di migliorare le relazioni in ambienti complessi. Tutto questo attraverso l'elaborazione di una metodologia costruttiva di apprendimento evolutivo, che integra le pratiche di consapevolezza ed esperienziali trasformando il comportamento del leader nella relazione con i followers da "istintivo" (come automatismo di risposta) a "scelto" (consapevole).

2.2. Mindfulness e la leadership

Si è detto che il leader deve iniziare a prendere le decisioni e ad operare partendo da sé. Questo "partire da sé" è un concetto universalmente conosciuto o sentito che ha le fondamenta nella pratica del buddismo a cui molti si sono poi ispirati. Per partire da sé occorre avere sicuramente un buon equilibrio ma soprattutto "consapevolezza".

Fino a poco tempo fa il termine più in voga era "autostima," la cui etimologia è "auto" e "stima" quasi a dire che una parte del proprio valore fosse delegata ad un riconoscimento all'esterno. Il termine "consapevolezza" indica che "io so", ovvero riporta una parte del valore della persona al riconoscimento della stessa. Da qui nasce poi tutto il filone conosciuto come "mindfulness".

Jon Kabat-Zinn (1985) è considerato il primo studioso che ha creato un protocollo scientifico di applicazione utilizzando la mindfulness. Avendo lui fatto degli studi scientifici (Laurea in biologia molecolare) e frequentato dei corsi di meditazione e yoga aveva intravisto i benefici di tali pratiche in ambito medico. Ci si dedicò fino a creare un vero protocollo di intervento chiamato "Stress Reduction and Relaxation Program" (Kabat-Zinn et al., 1988) e anche un percorso di apprendimento chiamato MBSR "Mindfulness-Based Stress Reduction" (Kabat-Zinn, 2005) basato proprio sull'adattamento dei principi del buddismo e dello zen alla terapia. Si può quindi dire che, Jon Kabat-Zinn, ha avuto il merito (e il coraggio, visti il periodo di cui si parla) di portare all'attenzione del mondo scientifico occidentale le pratiche e gli effetti della meditazione da sempre appannaggio dei popoli orientali, con una metodologia "laica", strutturata e scientifica, così che potesse essere oggetto di validazione empirica nel trattamento di diverse problematiche psicologiche.

Oggi in molti corsi di formazione manageriali sono utilizzate tecniche tradizionali adattate alla situazione contingente, in cui sembra venga data priorità al-

l'acquisizione quasi meccanica di nozioni. Se il risultato che si vuole ottenere è "aggiornare" nel soggetto il modo di vedere il mondo dal punto di vista anche del comportamento, il voler "installare" conoscenza è di sicuro fallimentare (Kuechler et al., 2018).

Leadership, etica, gestione strategica e comunicazione sono alcune delle materie per le quali il cambiamento della visione del mondo è imperativo e le pedagogie tradizionali "inculcanti" della conoscenza sono inadeguate. Il tipo di ristrutturazione cognitiva richiesto per la comprensione profonda di questi argomenti è definito apprendimento trasformativo (Baumgartner, 2001) e tale tipo di apprendimento è intimamente legato al concetto di "consapevolezza" e quindi alla mindfulness.

Baumgartner per spiegare cosa sia l'apprendimento trasformativo fa un esempio di Steve, un attore ventenne e promettente che mentre lavora alla sua carriera gli viene diagnosticata una malattia grave. Lo shock della notizia porta Steve a dover ricalibrare la sua "bussola di vita" e quindi a dover aggiornare conoscenze e direzione. L'apprendimento trasformativo "cambia" il modo in cui le persone si vedono e il loro mondo (Clark, 1993). Steve prima di sapere di aver una malattia grave aveva l'obiettivo di diventare un grande attore. Dopo la diagnosi, è diventato più importante aiutare gli altri. Poiché la sua visione del mondo è cambiata. L'autore dice "*Literally, transformative learning puts the form itself at risk of change (and not just change but increased capacity)*" ovvero "Letteralmente, l'apprendimento trasformativo mette la forma stessa a rischio di cambiamento (e non solo di cambiamento ma di maggiore capacità)". Ciò non esclude che un individuo possa avere attive in contemporanea altre forme di apprendimento. Sempre nel nostro esempio, Steve ha dovuto aumentare le sue conoscenze rispetto alla malattia e confrontarsi con altri che fossero nella sua stessa situazione (apprendimento informativo Kegan, 2000) ed è sempre attivo il processo di apprendimento additivo che dura tutta la nostra vita. La novità è che il tutto debba essere "incluso" all'interno di noi stessi e quindi "consapevolizzato".

Kuechler (2018) nello studio sulla pratica del mindfulness nei corsi MBA, specifica che l'efficacia della pratica della consapevolezza aumenta i risultati e diminuisce la resistenza al "nuovo", intesa come resistenza a nuovi modi di fare e di vedere cose nuove.

Si è compreso che la mindfulness è un elemento innovativo ma anche necessario per il manager scolastico e deve tenere conto dei legami che ha questo concetto con l'apprendimento in genere ma ancora di più con quello trasformativo. Non si deve dimenticare che tale manager è comunque sottoposto ad una variabilità di eventi dove è richiesto il suo intervento, per cui è necessario anche spendere qualche riflessione sull'aspetto mindfulness, sul dominio verticale della gestione, dove il fattore che risulta essere importante rimane sempre la "flessibilità".

Molti autori si sono concentrati sugli effetti benefici della flessibilità nella leadership (Denison et al., 1995) quale capacità associata alla mindfulness. Baron et al. (2018) nello studio fatto proprio su questo argomento, utilizzarono due campioni composti rispettivamente da 100 manager e 62 studenti dell'MBA. I risultati ottenuti hanno dimostrato che, la consapevolezza è associata ad un punteggio positivo nella flessibilità del leader con le sue due dualità: auto-assertiva e direttiva in confronto a collaborativa e di supporto, e di strategia a lungo termine rispetto all'esecuzione a breve termine. Non reattività, non giudizio, agire con consapevolezza e descrizione, fattori tipici della consapevolezza si sono dimostrati correlati alla flessibilità. I risultati ottenuti da tale studio suggeriscono che, sviluppando la consapevolezza, i manager potrebbero essere maggiormente in grado di adattare il loro stile di leadership alle esigenze in diverse situazioni. Se

ne deduce che i leader efficaci devono possedere una grande flessibilità comportamentale in modo che si possano adattare facilmente alle molteplici esigenze delle persone e delle situazioni che li circondano.

Quando si parla di “consapevolezza” è intrinseco nel termine stesso parlare di qualcosa che è dentro la persona e quindi non si può prescindere dall’aspetto mentale. Nella leadership riveste grande importanza il feedback, ovvero, il riscontro che si ottiene dai followers rispetto alle proprie azioni. Danette Day e Jess Gregory (2017) esplorano questo ambito analizzando le connessioni tra la mentalità, l’ego e la consapevolezza che promuovono o inibiscono la capacità di un leader o di un educatore di usare il feedback per il proprio apprendimento. La consapevolezza, coltivare la capacità di prestare attenzione al “momento presente” in modo non giudicante, è un prerequisito fondamentale nell’uso del feedback per promuovere l’apprendimento professionale. La pratica della mindfulness applicata alla crescita professionale sembra poter aumentare le risposte dei followers trasformandole in azioni abili che si adattano alle risposte degli utenti (studenti e famiglie).

In ultimo, si deve fare un piccolo riferimento al rapporto tra mindfulness ed etica. Di etica se ne parla a tutti i livelli e non solo a carattere scientifico. Con il termine “etico” si intende quello che è giusto fare (oppure che è bene fare). Se un soggetto è in una situazione “top” di potere, come nel caso di un leader, dovrebbe tenere conto dell’etica nelle proprie azioni che hanno un effetto non solo sui followers ma anche su tutti i sistemi di riferimento degli stessi. Se si mette sotto pressione una persona, probabilmente questo agito avrà delle ripercussioni (per esempio) sul sistema famiglia dello stesso.

I comportamenti non etici sono all’ordine del giorno, basta leggere un giornale o ascoltare le notizie sembra che ci sia un dilagare di tali comportamenti. Uno studio ha accertato che oltre tre quarti degli studenti americani ha ammesso che ha praticato una qualche forma di disonestà accademica (McCabe e Trevin, 1997), per cui gli studiosi hanno indagato in tal senso ed in particolare Ruedy e Schweitzer (2010) la componente critica del processo decisionale etico: consapevolezza, auto-consapevolezza delle proprie esperienze presenti. Gli autori, nel loro studio, si riferiscono alla consapevolezza interna ed esterna dell’individuo e quindi rispettivamente ai propri pensieri e a ciò che sta accadendo nell’ambiente circostante. L’assenza di tale consapevolezza può portare (sempre secondo questi autori) a non riconoscere le sfide etiche o apprezzare i conflitti di interesse. È interessante notare che, gli individui più in alto nella mindfulness hanno riportato standard etici più elevati in un contesto negoziale, pur dando una chiara idea che più che voler apparire etici lo fossero. Questo ad indicare come se chi è più consapevole ed etico non si cura che questo traspaia all’esterno. Sono più nel fare che nell’apparire. I risultati dimostrano una connessione tra consapevolezza e decisione etica.

Le organizzazioni dovrebbero quindi promuovere la mindfulness per attivare un percorso virtuoso in relazione al processo decisionale etico e allo stesso tempo i manager dell’organizzazione stessa potrebbero incoraggiare i dipendenti a prendere alcuni momenti per portare attenzione sulla loro attuale esperienza ed osservando i loro processi mentali prima di prendere decisioni importanti.

Conclusioni

Risulta chiaro che il ruolo del leader nel mondo dell’educazione è oggi sempre più importante. Il manager deve essere in grado di poter operare nei due domini principali: quello della gestione delle risorse e quello pedagogico, lavorando co-

me un moderno funambolo nella convergenza di questi ambiti, che non sempre risultano su un binario perfettamente parallelo.

L'evidenza è che i dirigenti scolastici possono essere il motore per introdurre e far crescere il livello scolastico attuale e che non occorra chiedersi *“se i dirigenti fanno la “differenza”, ma in che modo, attraverso quali valori, qualità, pratiche contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci”* (Paletta, 2015).

Altro aspetto rilevante è individuare quale possa essere una leadership ottimale da utilizzare nell'ambito studiato, tenendo conto che se la legislazione ha di fatto richiesto un cambiamento a livello personale, al momento probabilmente è tutto troppo giovane per poterne trarre delle considerazioni o dei modelli da attuare.

Si ha la certezza che i manager scolastici sono chiamati a dare risposte sui risultati. Tale responsabilità rappresenta le fondamenta della *“accountability”*, nell'accezione generale che riguarda ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro utenti (Mulgan, 2000) e che quindi si lega alla responsabilità del leader, alla sua capacità di risposta e (molto di moda oggi) alla trasparenza, ovvero alla possibilità di rendere conto e dimostrare il proprio operato.

Si ha altrettanto la certezza che al centro si deve mettere lo studente, che rappresenta il *“cliente”*, ovvero linfa vitale per la stessa esistenza dello specifico Istituto, verso il quale si deve avere la responsabilità dalla crescita in termini di *“conoscenza”* da cui deriva il concetto di *“improvement”* inteso come un processo di miglioramento dello studente nel suo percorso di studio. Fattori che impongono una riflessione nel considerare quale tipologia di manager sia quella migliore. Ovvero se sia meglio un tipo di leadership trade-off tipica di un manager concentrato sull'insegnamento, o se risulta essere più efficace ed efficiente una leadership bottom-up che sposa la nuova pedagogia (Paletta, 2015).

Il campo di riflessione è talmente vasto che, in questo lavoro, si è voluto dare spazio a due piccoli componenti che si possono catalogare come dei *“pre-requisiti”* ovvero la *mindfulness* e l'approccio olistico, requisiti che non possono essere disgiunti da un comportamento etico e che sono la base per evitare una leadership dannosa che in inglese assume il nome di *“Toxic leadership”*.

Quest'ultimo è sicuramente un concetto interessante e pochissimo indagato dai ricercatori. Yavas (2015) la indica come *“dark side leadership”* (il lato oscuro della leadership) e nel suo studio la definisce come composta da tutta una serie di comportamenti del leader che portano a risultati negativi. L'impatto di una leadership di questo tipo può avere effetti negativi sull'efficienza del personale ed essere una delle probabili cause della mobilità e dell'assenteismo del personale stesso e del conseguente fallimento dei due concetti già visti di *accountability* e *improvement*.

Si crede, al contrario, che una leadership basata sul *mindfulness* e con approccio olistico, possa essere la strada per una leadership trasformazionale e che permetta di cambiare un'eventuale *“Toxic leadership”* in una *“Healthy leadership”*, andando ad ampliare, aggiornandolo, quanto affermato da O'Neil (2001).

Nel suo articolo chiamato *“Leading to well-being”* (conducendo al benessere) l'autore individua che le componenti della *“Healthy leadership”* sono: 1-Conoscere se stessi, 2-Azione strategica, 3-Comunicazione, 4-Creatività, 5-Gestione del cambiamento, ai quali, con il presente studio, si è voluto aggiungere l'etica e la visione olistica.

Si crede che un approccio teorico fondato sull'esplorazione olistica dello sviluppo della leadership possa portare solo a dei benefici, in quanto, promuove l'emergere di teorie fondate e libere da impossibilità pratiche.

Il change management dal punto di vista della e-leadership non è stato indagato ma rappresenta sicuramente un argomento da approfondire in un prossimo studio.

Riferimenti bibliografici

- American Association of Community Colleges. (2005). *Competencies for Community College Leaders*. Washington, D.C.: American Association of Community Colleges.
- Archer, M.S. (1997). *La morfogenesi della società*. Milano: Franco Angeli.
- Baron, L.; Rouleau, V.; Grégoire, S.; Baron, C. Mindfulness and leadership flexibility. *Journal of Management*, 37, 2, 165-177.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bass, B.M., Riggio, R.E. (2006). *Transformational leadership*. Hove: Psychology Press.
- Baumgartner, L. (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 15-24.
- Bennett, C. (2012). *The role of the body in leading and learning: A case study of a somatic leadership development program*. Teachers College, Columbia University.
- Brendel, W.; Bennett, C. (2016). Learning to Embody Leadership Through Mindfulness and Somatics Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 18, 3 409-425.
- Bossert, S.T., et al. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J.M. (2007). *Transforming leadership*. New York: Grove.
- Bush, T., Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.
- Butera, F. (1999). *Libro Verde della Pubblica Istruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Cameron-Bandler, L. & Lebeau, M. (1986). *The emotional hostage*. San Rafael: Future Pace.
- Clark, M. C. (1993). Transformational Learning. In S. B. Merriam (ed.), *An Update on Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 57.
- Cocozza, A. (2012). *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide Learning*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2014/ IC 30/02). *Conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione*.
- Day, D.; Gregory, J. (2017). Mindfulness as a Prerequisite to Effective Leadership; Exploring the Constructs that Foster Productive Use of Feedback for Professional Learning. *Interchange*, 48 4, 363-375.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Denison, D.R., Hooijberg, R. and Quinn, R.E. (1995). Paradox and performance: toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organization Science*, 6, 5, 524-540.
- Eagly, A.H., et al. (2003). Transformational, Transactional and Laissez-Faire Leadership Style: A metaAnalysis Comparing Women and Men. *Psychological Bulletin*, 129(4):569-91.
- Eddy, P. (2012). A Holistic Perspective of Leadership Competencies. *New Directions for Community Colleges*, 159, 29-39. Wiley Online Library.
- Gazzetta Ufficiale. (2015). *LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 3, 329-352.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 1, 5-44.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P., Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspective. *School Effectiveness and School Improvement*,

- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86, (2), 217-247.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 2, 125-142.
- Hargreaves, A., Boyle, A., et al. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Team and Communities Raise Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management, Administration & Leadership*, 41 (5), 545-554.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Falmer.
- Kabat-Zinn J, Chapman-Waldrop A. (1988). Compliance with an outpatient stress reduction program: rates and predictors of program completion. *J Behav Med.*, Aug;11(4), 333-352.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living*. New York. Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). *The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain*. *Journal of Behavioral Medicine*.
- Kegan, R. (2000). What 'Form' Transforms? A Constructive-Developmental Perspective on Transformational Learning. In J. Mezirow and Associates (eds.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krosigk, B. Von. (2007). A holistic exploration of leadership development. *Giornale del Sudafrica di gestione aziendale*, 38, 2, 25-31.
- Kuechler, W. Stedham, Y. (2018). Management Education and Transformational Learning: The Integration of Mindfulness in an MBA Course. *Journal of Management Education*, 42, 1, 8-33.
- Leithwood, K., et al. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Louis, K.S., et al. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Marks, H.M., Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance. *Educational Administration Quarterly*, Agosto.
- McCabe, D. L.; Trevino, L. K. (1997). Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-396.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *Indicazioni per il Curricolo per la scuola di infanzia e per il primo ciclo di Istruzione*. Roma.
- Mulgan, R. (2000), *Accountability: An Ever-Expanding Concept?* *Public Administration* 78 (3), 555-573.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*. Los Angeles: Sage.
- O'Neil, E. (2001). Leading to well-being. *Western Journal of Medicine*, 174, 1, 34-36.
- Ottenritter N. (2012). *Historic Overview of the AACR Competencies*. New Directions for Community Colleges 2012 (159): 7-17. [10.1002/cc.v2012.159](https://doi.org/10.1002/cc.v2012.159). Wiley Online Library.
- Paletta, A. (2015). Dirigenti scolastici leader nell'apprendimento: una ricerca nella provincia di Trento. *RicercaAzione*, 7, 1, 93-109.
- Parlamento.it, (1997). *Legge 15 marzo 1997, n. 59 – Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.
- Ruedy, N.E.; Schweitzer, M.E. (2010). In the Moment: The Effect of Mindfulness on Ethical Decision Making. *Journal of Business Ethics*, 73-87.
- Sammons, P., et al. (2011). *Exploring the impact of school leadership on pupil outcome: Results from a study of academically improved and effective schools in England*. *International Journal of Educational Management*.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shatzer, R.H, et al. (2014). *Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement*. *Educational Management Administration Leadership*.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stellacci, L. (2006). *Riforma dell'amministrazione*. In Cerini, G., Spinosi, M. (2013). *Voci della scuola. Strumenti e cultura della valutazione*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- Yavas, A. (2015). *Sectoral differences in the perception of toxic leadership*. Conference: 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management (ICLTIBM) Location: Istanbul, TURKEY.



Educazione al Talento Education to Talent

Giorgia Ruzzante
Università degli Studi di Padova
giorgia.ruzzante@gmail.com

ABSTRACT

The theme of giftedness and talent must be traced back to the broader theme of inclusion. Gifted children represent a challenge for the school. What does educating talent at school mean? And through which teaching methodologies can it be done within the school context?

La tematica della plusdotazione e del talento va ricondotta all'interno della più ampia tematica dell'inclusione. Gli alunni plusdotati rappresentano una sfida per la scuola. Cosa significa educare al talento a scuola? E attraverso quali metodologie didattiche è possibile farlo all'interno dei contesti scolastici?

KEYWORDS

Education, Talent, Students, Inclusion, School.
Educazione, Talento, Alunni, Inclusione, Scuola.

Introduzione

“Ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà tutta la vita a credersi stupido”

(Albert Einstein)

Soltanto negli ultimi anni il mondo accademico italiano, per quanto riguarda la ricerca nell'ambito sia della pedagogia che della psicologia, ha incominciato ad interessarsi della tematica del talento in educazione. Nella scuola italiana grande attenzione anche a livello storico è stata data all'inclusione degli alunni con disabilità, e soltanto negli ultimi anni è emerso all'interno del dibattito pedagogico nazionale l'attenzione nei confronti degli alunni talentuosi, riferendosi innanzitutto agli alunni cosiddetti *gifted* o *plusdotati*. La questione del talento riguarda tutti gli alunni, e rimanda alla *mission* della scuola rispetto al conseguimento del successo formativo di tutti gli alunni, inteso come “il pieno raggiungimento dello sviluppo della persona umana”, e quindi per la costruzione del sé, con benefici per l'intera società. Gli alunni *plusdotati* costituiscono dal 5 all'8% della popolazione scolastica.

Che cos'è il talento? E poi è più corretto parlare del talento, al singolare, o di talenti, al plurale? Esiste una definizione universale di talento oppure ognuno di noi esprime molteplici talenti? Il talento è dato, cioè è una dotazione innata, oppure è qualcosa che deve può essere coltivato ed educato? Si può parlare di educazione al talento? Con quale/i significato/i? Gagné definisce il talento come «il possesso di abilità o conoscenze che sistematicamente l'individuo sviluppa in un campo specifico» (2004), e Tessaro come «il potenziale personale formativo di sviluppo, e facciamo riferimento a tutti quei fattori, capacità e competenze, abilità e attitudini, funzioni e disposizioni, motivazioni e bisogni, costruiti nel suo vivere individuale specifico, che per una persona rappresentano il suo senso di vivere e il suo valore esistenziale, e che, a causa di molteplici cause esogene e/o endogene, non sono ancora consapevolmente o compiutamente riconosciuti, manifestati o realizzati» (2011, p.282). Il talento è quindi qualcosa che pian piano deve giungere al riconoscimento, da parte sia degli insegnanti che degli stessi studenti. L'educazione, infatti, ha il compito di individuare e poi valorizzare i differenti talenti degli alunni, siano essi più o meno ricchi. Il talento diviene, così, il capitale umano che ciascuno di noi possiede.

Un'altra questione fondante in prospettiva educativa è questa: tutti possediamo dei talenti? Pensiamo alle implicazioni educative che possiede questa domanda: quando ci troviamo in classe di fronte ai nostri alunni, per ognuno di loro siamo in grado di riconoscere un talento/dei talenti? A tal proposito si può ricordare il dibattito relativo all'utilizzo della parola “*diversabilità*”, oggetto di critiche soprattutto se utilizzato in riferimento alle persone con disabilità complesse; il termine era stato coniato per esprimere la personale espressione del talento. All'interno del termine “*differenze*”, declinato al plurale, ritroviamo tutti i diversi e molteplici bisogni educativi degli alunni. La didattica per gli alunni cosiddetti con bisogni educativi speciali si va declinando tra individualizzazione e personalizzazione (Baldacci, 2005), laddove è appunto con la personalizzazione che si attua la valorizzazione dei talenti e la definizione di traguardi formativi diversi. L'equità, intesa come la possibilità di garantire a ciascun alunno ciò di cui ha bisogno a partire dal suo punto di partenza e non da un generico punto di partenza uguale per tutti gli alunni, è infatti uno degli obiettivi primari della scuola. L'Italia da oltre quarant'anni lavora per l'inclusione scolastica degli alunni con di-

sabilità, e propone un modello di *full inclusion* che costituisce uno dei pochi esempi in ambito internazionale. Scarsa attenzione è invece stata riservata finora al tema diverso ma complementare degli alunni plusdotati: anche per loro si può parlare di inclusione, in quanto allo stesso modo degli alunni con disabilità sono alunni che presentano bisogni educativi speciali. Se si lavora nelle due ottiche complementari della personalizzazione e dell'individualizzazione dei percorsi formativi per tutti gli alunni, certamente non si potrà escludere dalla propria azione progettuale e didattica gli alunni ad alto potenziale, per i quali uno dei grossi pericoli incombenti è quello della "noia" sperimentata a scuola, con conseguente disinvestimento e perdita di motivazione.

Gli alunni definiti "ad alto potenziale cognitivo" hanno bisogno, affinché il loro potenziale si possa elicitarne al meglio, di avere il supporto di una didattica che sia in grado di riconoscere e valorizzare i loro talenti. La scuola fatica a riconoscere i talenti degli studenti, in quanto tende alla standardizzazione e alla normalizzazione e alla standardizzazione dei percorsi formativi, a proporre una didattica "one size fits all", quando invece ogni studente necessita della sua "taglia" didattica specifica, con percorsi formativi che siano capaci di rispondere alle differenti capacità degli studenti.

1. La didattica personalizzata per lo sviluppo dei talenti

Il primo passo consiste innanzitutto nel riconoscere precocemente i talenti, e per fare questo risulta fondamentale dare agli insegnanti una formazione in merito agli indicatori precoci che lo connotano. Imprescindibile risulta poi la collaborazione con i genitori, al fine di consentire l'invio presso centri specializzati nel riconoscimento e nella valorizzazione degli alunni ad alto potenziale cognitivo (ad esempio l'associazione Gate Italy a Padova e il Lab Talento a Pavia), attraverso programmi di potenziamento strutturati *ad hoc*. Che cosa significa promuovere ogni giorno in aula una didattica improntata alla valorizzazione dei talenti degli alunni? Ricordiamo che tra gli obiettivi della scuola vi è sicuramente quello di riconoscere e far riconoscere all'alunno stesso i propri talenti. Ma la scuola è in grado di riconoscere i talenti dei propri studenti? In caso di risposta affermativa, è in grado poi di coltivare i loro talenti? Tutti gli studenti hanno dei talenti? Come rispondere alle differenze degli alunni all'interno del contesto-classe? La domanda: è possibile educare al talento? riconduce più ampiamente alla questione relativa al come rispondere alle differenze degli alunni all'interno del contesto-classe, passando quindi dalle teorie pedagogiche alle metodologie didattiche da attuare nella pratica educativa. Mangione e Maffei ricordano che «la scuola è chiamata a gestire l'eterogeneità delle classi e a condurre contemporaneamente didattiche differenziate per andare incontro alle esigenze dei singoli, promuovendone il riconoscimento e la valorizzazione delle identità» (2013, p.141).

Riconoscere, valorizzare e sviluppare i talenti degli alunni, al fine di promuovere il capitale umano, ma soprattutto lo *human development* (Nussbaum, 2012) è uno dei compiti fondamentali della scuola. È necessario a tale scopo sviluppare idonee pratiche didattiche affinché per gli alunni il talento non diventi un ostacolo all'interno del contesto scolastico e poi nella vita. Il concetto di "successo formativo" riguarda tutti e ciascun studente. Le strategie didattiche da utilizzare per sostenere gli alunni con plusdotazione sono utili per tutti gli alunni, e possono essere ricondotte alle metodologie didattiche che vanno oltre la lezione frontale: il peer tutoring, il cooperative learning in piccoli gruppi eterogenei, la didattica per problemi, la didattica aperta, e poi proposte più specifiche quali at-

tività aggiuntive accattivanti per l'alunno ad alto potenziale e la possibilità di approfondire le tematiche affrontate nelle lezioni scolastiche. Il principio generale da adottare, per gli alunni con plusdotazione così come per tutti gli alunni, è quello della flessibilità e della pluralità delle metodologie didattiche da utilizzare in classe. La scuola tradizionalmente propone infatti una didattica uguale per tutti, una didattica standard per un ipotetico allievo standard, "normodotato", che non presenta eccellenza né difficoltà, ma che si colloca nella media statistica. Gli stessi insegnanti a volte, pur riconoscendo i talenti degli alunni, anche a causa della mancanza di una formazione adeguata, non riescono a promuovere una didattica adatta per i bisogni di questi alunni. Ogni percorso didattico inizia con il riconoscere e valorizzare le competenze già possedute dagli allievi, per poter in tal modo produrre dei percorsi didattici personalizzati. I bambini e ragazzi plusdotati spesso, infatti, come afferma Zanetti «hanno dovuto "adattarsi" e abbassare i loro bisogni di conoscenza e sete di sapere perché i contesti di crescita che li hanno accolti non sono ancora sufficientemente attrezzati a riconoscere e sostenere talenti e potenzialità di ciascuno» (2017, p.9).

Emerge la necessità di garantire a tutti gli alunni percorsi diversi di apprendimento, senza il bisogno di voler utilizzare per forza delle etichette per definire i loro diversi funzionamenti. La classe viene vista come realtà composita ed eterogenea, assegnando un valore positivo alle molteplici differenze presenti in classe e lavorando nell'ottica di una "didattica delle differenze". L'eterogeneità delle classi deve essere volta a promuovere l'idea della personalizzazione della didattica, attraverso la predisposizione di differenziazioni didattiche che riguardino tutti gli alunni, in quanto ciascuno dovrebbe trovare nella scuola un contesto nel quale poter esprimere i propri talenti. La didattica inclusiva, quale disciplina che si propone di garantire a tutti gli alunni l'equità, deve preoccuparsi tanto degli alunni con difficoltà di apprendimento quanto di quelli cosiddetti *gifted*. Gli alunni ad alto potenziale, infatti, al pari di quelli in difficoltà, incontrano ostacoli nella partecipazione all'interno del contesto scolastico, in quanto la tematica è poco conosciuta dagli insegnanti e scarsamente presente nel dibattito pedagogico italiano, anche se attualmente in via di sviluppo. Gli alunni plusdotati rappresentano peraltro una quota importante della popolazione scolastica, attestandosi circa all'8%. All'interno di una classe che attua una didattica inclusiva troviamo alunni con profili di funzionamento eterogenei che possono imparare insieme attraverso la creazione di ambienti di apprendimento capaci di rispondere alle differenze individuali. Infatti, una scuola ed una didattica inclusive sono attente alle "differenze" e non soltanto alle disabilità certificate, nell'ottica della valorizzazione di ciascun alunno. Ianes afferma che la scuola inclusiva verso cui dobbiamo tendere è una scuola che «riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane (dalle disabilità alle genialità, dalle differenze di pensiero e di apprendimento alle differenze di genere e orientamento sessuale, dalle differenze culturali e linguistiche a quelle familiari ed economiche, e così via) e non si limita a riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha qualche tipo di BES, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano "uguali". Una Scuola che vuole muoversi verso una sempre maggiore inclusività parte da una base di uguaglianza (siamo tutti uguali davanti alla/nella scuola...), accogliendo nella scuola di tutti ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo "funzionamento" in senso globale» (Ianes, 2015, p.13).

La prospettiva è quella dell'inclusione, secondo la definizione proposta dall'Index for Inclusion: «inclusione si riferisce all'educazione di *tutti* i bambini e ragazzi, con Bisogni Educativi Speciali e con apprendimento normale» (Booth, Ainscow, 2008, p.107). All'interno del contesto scolastico, a tutti gli alunni deve essere

riconosciuto il diritto alla piena partecipazione (OMS, 2001) e l'accesso ad un'istruzione di qualità calibrata sui propri talenti, in grado di accrescere il proprio apprendimento. Non si parla più infatti di garantire "pari opportunità", ma di "equità", che consiste nel dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, nell'ottica del riconoscimento delle differenze individuali. Per garantire ciò è necessario lavorare sulla modificazione dei contesti piuttosto che solamente sul singolo individuo.

Tradizionalmente, la pedagogia e la didattica "speciale" si sono occupate di persone con deficit, per poi ampliare il proprio oggetto d'indagine nella prospettiva della didattica inclusiva ad una didattica attenta a tutte le molteplici differenze degli alunni, alle loro differenti capacità, attraverso la proposta di percorsi didattici individualizzati/personalizzati. Dobbiamo infatti considerare la plusdotazione in un continuum tra la disabilità, la "normalità" e la plusdotazione. Gli alunni ad alto potenziale, al pari di quelli con difficoltà, incontrano ostacoli nella partecipazione all'interno del contesto scolastico, anche dovuta al fatto che la tematica è poco conosciuta dagli insegnanti e scarsamente presente nel dibattito pedagogico italiano, nonché per la perpetuazione di forme di didattiche basate essenzialmente sulla lezione frontale e sul predominio dell'insegnante che non consentono l'emergere dei talenti all'interno delle classi. Spesso gli alunni ad alto potenziale rischiano di venire «trascurati» dagli insegnanti, che sono tradizionalmente occupati e pre-occupati degli alunni in difficoltà in un'ottica di compensazione della disabilità/disturbo. Tessaro afferma che la scuola «potrebbe rappresentare un ottimo laboratorio di germinazione e di sperimentazione dei talenti personali; è compito degli insegnanti cercare, trovare, scoprire, disporre situazioni tali da far emergere i potenziali di sviluppo ed impostare azioni educative che valorizzino quei talenti e su quei talenti facciano leva per la promozione della persona come cittadino, nel percorso educativo di crescita intellettuale, affettiva, esperienziale, socio-relazionale» (2011, p.282).

2. La normativa di riferimento

L'Italia, rispetto alla maggior parte dei Paesi Europei e di molte altre nazioni del mondo, non ha ancora uno specifico indirizzo normativo relativo agli alunni plusdotati. L'unica eccezione è rappresentata dal Provvedimento regionale della Regione Veneto (1192/12). Nella Regione Veneto è stato avviato a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale il progetto Education to Talent che ha previsto la definizione di linee guida e la formazione degli insegnanti al fine di saper riconoscere e valorizzare gli alunni gifted, ma manca ancora la definizione di linee guida a livello nazionale.

Già nel 1994 la Raccomandazione n.1248 del Consiglio d'Europa affermava che «i bambini con talento dovrebbero poter accedere a condizioni educative pensate per far sviluppare completamente le loro potenzialità, a vantaggio del singolo e della società [...]. Nessun Paese può permettersi di sprecare dei talenti e sarebbe uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali».

Il Rapporto Eurydice (2006) *Misure educative specifiche per la promozione di tutti i talenti in Europa* (Specific Educational Measures to Promote All Forms of Giftedness at School in Europe) sottolinea la necessità di intervenire per rispondere ai bisogni educativi speciali degli alunni con talento, per garantire l'equità delle opportunità formative attraverso la proposta di misure educative a supporto degli alunni con talento. Il Rapporto afferma che tra le misure adottate dai diversi Paesi per gli alunni *gifted* vi sono il percorso di studio abbreviato, le attività

di livello avanzato e l'offerta formativa differenziata, così come la proposta di attività in ambito extrascolastico.

È possibile comunque rinvenire, all'interno delle normative scolastiche nazionali vigenti, alcuni riferimenti utili.

Il Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR 275/99), attraverso la flessibilità didattica e organizzativa, fornisce dei riferimenti normativi utili a tale scopo. L'articolo 4 afferma infatti che «è le istituzioni scolastiche riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo», e l'articolo 9 «l'autonomia si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti». Nella Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (legge 53/2003), all'art.2 troviamo che «sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali. Anche nelle Indicazioni per il curricolo 2012 alla voce «Definizione e realizzazione delle strategie educative e didattiche» si sottolinea il fatto di «sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità».

Altri riferimenti importanti per la personalizzazione/individualizzazione dei percorsi formativi e per il riconoscimento dei bisogni educativi speciali di tutti gli alunni li troviamo nella legge 170/2010 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico», nella Direttiva 27.12.2012 «Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» e nella CM n.8 del 6.03.2013 «Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica-Indicazioni operative».

La didattica del talento si riconduce alla questione della personalizzazione dei percorsi formativi, che ha come finalità proprio quella di sviluppare i peculiari talenti degli studenti, a differenza dell'individualizzazione che modifica le modalità ma mantiene inalterato il raggiunto dei traguardi formativi, che sono uguali per tutti (Baldacci, 2015).

Conclusioni

Riconoscere precocemente i talenti degli alunni consente di valorizzare dei talenti che saranno poi utili per lo sviluppo dell'intera società, determinando anche un valore per tutti oltre che per il singolo individuo, e consentendo di evitare la deriva della dispersione scolastica (*drop out*), che può costituire uno degli esiti fallimentari di un percorso scolastico dell'alunno ad alto potenziale cognitivo. Infatti, anche i bambini ad alto potenziale, come qualsiasi alunno, hanno bisogno di un contesto che li sostenga nello sviluppo dei loro talenti. Non è infatti solo il QI l'unico parametro di riferimento da adottare per poter parlare di plusdotazione (l'alto potenziale cognitivo ha un QI uguale o superiore a 130 nella curva della distribuzione dell'intelligenza): si ricorda infatti che molti sono i casi di *underachievement*, ossia di discrepanza tra il rendimento scolastico e il QI. Margiotta afferma che «la scuola, pertanto, produce e sviluppa i talenti dell'allie-

vo 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). Riconoscere, valorizzare e sviluppare i talenti degli alunni, al fine di promuovere lo *human development*, è uno dei compiti fondamentali della scuola e della società. È necessario a tale scopo sviluppare idonei percorsi formativi per i docenti e pratiche didattiche inclusive affinché per gli alunni il talento non diventi un ostacolo all'interno del contesto scolastico e poi nella vita, ma un *plus* per l'intera società.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *L'Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- DGR 1192/2012 Regione Veneto, *Direttiva per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo*
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Mangione, G.R., Maffei, F. (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI, 11.
- Margiotta, U. (a cura di, 1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Regione Veneto, Ufficio Scolastico Regione Veneto (2012), *Progetto "E.T. Education To Talent"*
- Tessaro, F. (2011). La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità. *Formazione e Insegnamento*, X/1.
- Zanetti, M.A. (a cura di, 2017). *Bambini e ragazzo ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.

Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe: un disegno di ricerca esplorativo-sequenziale

Considering strategically the issue of disability in the classroom: an exploratory

Nicole Bianquin

Università degli Studi della Valle d'Aosta • n.bianquin@univda.it

Fabio Sacchi

Università degli Studi di Bergamo • f.sacchi@univda.it

Serenella Besio

Università degli Studi di Bergamo • serenella.besio@unibg.it

ABSTRACT*

Tackling at school a sensitive subject like disability requires a willingness and awareness of the teachers about the importance of dealing with this subject and about the educational and didactic implications of such programs have on children. The Italian school, characterized by a long tradition of including children with disabilities, needs the structuring of specific proactive interventions, which provide children with a deeper understanding of disability. The design of such educational interventions can require a great commitment to teachers because it recalls a plurality of factors including those related to the identification of appropriate teaching strategies, the choice of possible mediators and the questioning about the availability, intentionality and opportunity to propose children a theme considered 'sensitive'. With the aim of knowing what the considerations of the teachers are, it was designed a sequential-exploratory research, composed by a qualitative and quantitative phase.

Affrontare a scuola un argomento complesso come quello della disabilità interpella sicuramente una riflessione e una consapevolezza da parte degli insegnanti sull'importanza di sviluppare tale argomento, sulle sue implicazioni educative e didattiche e sulle sue successive conseguenze. La scuola italiana, contraddistinta da una lunga tradizione rispetto ai processi inclusivi dei bambini con disabilità, sollecita alla strutturazione di specifici interventi proattivi che forniscano agli studenti un'approfondita comprensione e conoscenza della disabilità. La progettazione di simili percorsi postula un grande impegno da parte degli insegnanti poiché richiama ed esige una molteplicità di elementi quali, ad esempio, l'individuazione di strategie didattiche appropriate, la scelta di adeguati mediatori ma soprattutto la disponibilità, l'intenzionalità e l'opportunità di proporre nelle classi, in modo consapevole ed esplicito, un tema che è attualmente possibile definire come 'sensibile'. Con l'obiettivo di indagare le considerazioni e le opinioni degli insegnanti rispetto a tale possibilità, è stato elaborato un disegno di ricerca esplorativo-sequenziale, composto da una fase iniziale di tipo qualitativo e da una successiva fase quantitativa.

KEYWORDS

Disability, Inclusion, School, Exploratory-Sequential Design, Sensitive Subject.
Disabilità, Inclusione, Scuola, Disegno Esplorativo-Sequenziale, Argomento Sensibile.

* L'articolo è stato progettato e condiviso interamente dai due autori: i Capitoli 1 e 2 sono stati scritti da Fabio Sacchi mentre i Capitoli 3, 4 e 5 da Nicole Bianquin. I Capitoli 5 e 6 sono stati ideati e scritti da entrambi. La prof. Serenella Besio ha partecipato alla progettazione del disegno di ricerca e all'elaborazione della cornice teorica di riferimento, ha coordinato la stesura del presente contributo e revisionato ogni sua parte.

1. Introduzione

Perché parlare di disabilità in classe? Perché la disabilità porta con sé così tanti non-detti, non-esplicitati, sottintesi...? E perché l'irriducibile differenza delle persone con disabilità motoria, sensoriale, intellettiva può talvolta suscitare distacco, angoscia e persino spavento? Come riuscire a cambiare lo sguardo della società su queste persone che in alcune situazioni la nostra cultura dell'efficienza, dell'eccellenza e della competizione potrebbe relegare tra gli esseri umani più 'estranei'? O ancora, si pensa che parlare di disabilità sia troppo vicino a parlare di vita e di morte, e di non essere in grado di affrontare la vulnerabilità umana (Vanier & Kristeva, 2011)?

Affrontare il tema della disabilità in classe è di fondamentale importanza in prima istanza per profonde ragioni pedagogiche, che interessano la definizione e la coesione di un gruppo di alunni capace di accogliere con consapevolezza le differenze, tutte, comprese anche quelle più 'speciali' che riguardano la disabilità (Canevaro et al., 1997; Ianes, 2006), e di includerle in modo adeguato ed autentico (Sedran, 2003). Altre ragioni riguardano l'adozione di un atteggiamento di cura dell'adulto verso la crescita umana (Mortari, 2015) e civica di tutti alunni, che implica ovviamente anche lo sviluppo di atteggiamenti di co-responsabilità educativa tra pari (MIUR, 2012)¹.

È basilare trattare il tema della disabilità in classe anche alla luce di sollecitazioni sociologiche e di psicologia sociale applicate alla disabilità, poiché celando la menomazione o non riconoscendola si genera indubbiamente un grave danno alla crescita identitaria del singolo e alla presa di coscienza della comunità, che non viene sostenuta a percepire e trattare con naturalezza la disabilità (Stiker, 2013). Vi sono infine istanze legate alla politica educativa e didattica che hanno la finalità di sostenere e rivitalizzare (se non addirittura rifondare) la scelta inclusiva della scuola italiana, che pretende nuove energie che le restituiscano senso, e le permettano di affrontare gli ostacoli presenti nel suo cammino (Canevaro et al., 1997).

La disabilità così come la differenza e la diversità se non celate ma opportunamente narrate permettono di creare contesti scolastici capaci di promuovere il talento di tutti riconoscendo i bisogni di ognuno (Cocco, 2005) e di sviluppare competenze che portino alla progressiva realizzazione di ogni individuo, all'inclusione sociale e alla cittadinanza attiva (Margiotta, 2017).

2. La disabilità come elemento di mediazione e di sviluppo per l'educazione alla cittadinanza

Nel 1977 la normativa italiana ha legittimato gli studenti con e senza disabilità a convivere insieme nel contesto scolastico, attuando un processo inclusivo orientato a favorire in particolar modo relazionalità e soprattutto promozione di atteggiamenti di positiva e sensibile reciprocità. Grazie a questa interazione può concretizzarsi un percorso di consapevolezza, comprensione ed accettazione (Prater et al., 2006) rispondente ad accompagnare ognuno nel riconoscimento

1 MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*.

dell'identità dell'altro (Canevaro et al., 2011) all'interno di relazioni che sappiano accogliere ogni differenza, soprattutto quelle definite 'speciali' (lanes, 2006).

A quarant'anni di distanza dall'avvio di questo processo, gli italiani, come riportato dai dati forniti dalla Serono-CENSIS Foundation Survey (2010)², un'indagine relativa a conoscenze e atteggiamenti nei confronti della disabilità, hanno dichiarato di conoscere in modo limitato le tematiche relative alla disabilità, evidenziando inoltre come, per molti, permangano sia difficoltà nell'interagire adeguatamente con le persone con disabilità sia la convinzione che essa sia causa di forte discriminazione sociale e di disagio nelle relazioni interpersonali.

Cosa rimane dunque agli italiani di questi quarant'anni di esperienza inclusiva vissuta nella scuola? Si può asserire che la scuola abbia mancato un fondamentale traguardo educativo a fronte di investimenti in termini di risorse economiche, umane e formative?

Il nucleo della questione, in realtà, non è la messa in discussione del paradigma inclusivo, ma la riflessione su come questo possa conquistare una maggiore attuazione. Si tratta di una chiamata alla professionalità educativa e progettuale dei docenti delle scuole inclusive. Proprio queste, infatti, che rappresentano il mezzo più efficace per affrontare atteggiamenti discriminatori (UNESCO, 1994)³, sono oggi sollecitate a considerare la tematica della disabilità come strategica, in quanto promuovere una maggiore conoscenza e comprensione della disabilità tra tutti gli studenti implica dei benefici per la società in generale (*Disability Right Commission*, 2005)⁴. Soltanto investendo e realizzando un'autentica *full inclusion* è possibile rispondere al bisogno di una educazione alla conoscenza e consapevolezza della disabilità per tutti (Leicester, 2001).

Sottrarsi a una riflessione orientata alla valorizzazione della disabilità significherebbe privare, in tutto o in parte, i futuri cittadini italiani di quelle competenze sociali e civiche che rappresentano i nuclei fondanti di tutte le altre competenze. La direzione da seguire potrebbe essere delineata da quei percorsi di educazione alla cittadinanza e di educazione ai diritti umani (così come indicato all'interno della CM/Rec 2010-7)⁵ finalizzati a costruire competenze sociali e civiche che l'Unione Europea (2006)⁶ ha riconosciuto come fondamentali per ogni cittadino. Occorre però prendere atto che tali percorsi mancano di una imprescindibile visibilità e legittimità per essere concretamente realizzati, restando confinati alle sole intenzioni del decisore politico, in quanto sopraffatti dai curricula delle singole discipline.

La soluzione potrebbe allora essere rappresentata dall'integrazione, all'interno di ciascuna disciplina, di tematiche relative alla disabilità consentendole, così, di

2 Fondazione Cesare Serono (2010), La percezione e la stima della disabilità: un'indagine del Censis, <http://www.superando.it/2010/10/20/la-percezione-e-la-stima-della-disabilita-unindagine-del-censis/> (consultato in data 20/12/2017).

3 U.N.E.S.C.O., Dichiarazione di Salamanca, 1994.

4 Equality and Human Rights Commission (2005), *Disability Rights Commission (DRC)*, <https://www.equalityhumanrights.com/en> (consultato il 13.12.2017).

5 Council of Europe (2010), *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, <https://rm.coe.int/16803034e5> (consultato il 10 gennaio 2018).

6 Unione Europea (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <http://licei.umberto.gov.it/attachments/article/168/Competenze%20chiave.pdf> (consultato il 14.12.2017).

acquisire una sua ufficialità al fine di impattare in modo significativo nel processo di cambiamento e di costruzione di competenze sociali (Rieser, 2006). A partire da una riflessione su quest'ultime è possibile individuare un framework teorico nel quale inscrivere una progettazione trasversale relativa alle tematiche della disabilità che si avvalga del contributo di tutte le discipline evidenziandone, in tal modo, la loro 'valenza civico sociale' (MIUR, 2010), superando ogni forma di frammentazione e realizzando una dimensione specifica di educazione alla cittadinanza (Bianquin & Sacchi, 2018).

3. Pensare strategicamente alla tematica della disabilità: il ruolo della scuola

La *Disability Right Commission* (2005) sostiene che è fondamentale incoraggiare le istituzioni scolastiche a pensare strategicamente alla tematica della disabilità, poiché la promozione di una diffusa sensibilità, conoscenza e comprensione della disabilità per tutti implica dei benefici per la società in generale, favorendo lo sviluppo di atteggiamenti positivi e la riduzione di stereotipi e pregiudizi. La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006) attribuisce al sistema educativo un ruolo centrale nel rinforzare gli atteggiamenti positivi e nel rispetto, fin dalla più giovane età, attraverso la promozione di programmi formativi sulla disabilità, sulle persone con disabilità e sui loro diritti.

Alcuni studi (Ajzen & Madden, 1986) hanno esaminato le condizioni per trasformare gli atteggiamenti di un soggetto verso un referente come risultato della partecipazione a percorsi ideati intenzionalmente a questo scopo. Similmente altri studi hanno analizzato l'opportunità di modificare atteggiamenti negativi nei confronti delle persone con disabilità (Armstrong et al., 1987). Sono state condotte diverse ricerche (Krahé & Altwasser, 2006) per identificare le caratteristiche degli interventi più efficaci per promuovere i cambiamenti negli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità. Tra queste, emergono la necessità di una strutturazione adeguata, un incremento delle conoscenze sulle diverse tipologie e caratteristiche delle disabilità e la necessità di favorire momenti di interazione positiva al fine di consentire il riconoscimento del potenziale delle persone con disabilità (Nikolarazi et al., 2005).

Proprio per le loro finalità, la progettazione di simili interventi educativi (Bianquin & Sacchi, 2017) può richiedere un grande impegno ai docenti perché richiama una pluralità di fattori tra i quali quelli connessi all'individuazione di opportune strategie didattiche, alla scelta di possibili mediatori ma soprattutto all'interrogarsi sulla disponibilità, sull'intenzionalità e sull'opportunità da parte dei docenti stessi di proporre ai bambini una tematica inquadrata come 'sensibile'.

Proprio l'azione di interrogarsi porta all'esplicitazione di elementi di intenzionalità che si riflettono sul piano della progettazione didattica (Damiano, 2007).

La pluralità di fattori richiamati è fondamentale per comprendere più adeguatamente le modalità con cui si realizza il processo inclusivo nella scuola italiana, ma risulta ancora poco indagata mettendo in luce come «lo sviluppo di vari tipi di ricerche esplorative sia una realtà sempre più urgente» (Ianes et al., 2010:17).

Proprio con l'obiettivo di conoscere quali siano le considerazioni dei docenti su un piano personale, motivazionale e strettamente educativo-didattico in merito al parlare ai bambini della disabilità in generale e, laddove presente, della disabilità specifica di un loro compagno di scuola, è stato progettato il disegno di ricerca di seguito presentato.

4. Quadro metodologico

La ricerca inquadrerà un disegno di tipo esplorativo-sequenziale, con una prima fase qualitativa a cui farà seguito una seconda fase di tipo quantitativo.

4.1. Ricerca esplorativa-sequenziale: fase qualitativa

Obiettivo – Raccogliere dati qualitativi riguardanti: la disponibilità degli insegnanti a parlare di disabilità nelle classi; l'eventuale realizzazione/partecipazione di/a progettazioni didattiche su questo argomento; riflessioni ed opinioni in merito a strategie didattiche, mediatori didattici, elementi di criticità oppure di potenzialità connessi al trattare tematiche 'sensibili'.

Partecipanti – Insegnanti in possesso del titolo di specializzazione su posto di sostegno.

Tecniche di raccolta dati – Focus group, videoregistrazioni integrali.

Costruzione del dato – Trascrizione integrale secondo il sistema di notazione A.T.B. ed analisi di tipo quanti-qualitativa attraverso il software T-LAB (lessico di frequenza e analisi delle co-occorrenze). Content analysis basato sulla lettura dei testi trascritti per individuare concetti e categorie interpretative.

4.2. Ricerca esplorativa sequenziale: fase quantitativa

Obiettivo – Tramite la costruzione di un questionario a partire dai dati ottenuti dalla fase precedente indagare sul territorio valdostano la disponibilità degli insegnanti a parlare di disabilità; l'eventuale realizzazione/partecipazione, negli anni passati, di/a progettazioni didattiche su questo argomento; riflessioni ed opinioni in merito a strategie didattiche, mediatori didattici, ad elementi di criticità oppure di potenzialità connessi al trattare tematiche 'sensibili'.

Tecniche – Questionario con domande con risposte strutturate (scala Likert).

Costruzione del dato – I dati raccolti con il questionario verranno sottoposti ad analisi quantitativa e i risultati verranno riportati e discussi con il gruppo di lavoro degli insegnanti che hanno partecipato ai focus group. Sarà inoltre organizzato un incontro pubblico regionale, al fine di condividere i risultati con tutti gli insegnanti valdostani.

5. Risultati attesi

La ricerca permetterà di tracciare alcune linee di tendenza, relative al territorio valdostano, circa la disponibilità e intenzionalità degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria a trattare il tema della disabilità in classe; inoltre, sarà raccolto un elenco delle strategie e dei mediatori individuati come efficaci dagli insegnanti in relazione al tema della disabilità. Sebbene questo progetto sia una ricerca di tipo esplorativo è importante sottolineare che esso rappresenta l'inizio di un processo riflessivo da parte degli insegnanti, indotto dagli strumenti utilizzati, circa la possibilità e l'importanza di parlare di disabilità a scuola.

6. Conclusioni

Il progetto di ricerca presentato permetterà dunque di delineare un quadro delle idee degli insegnanti in merito alla possibilità e disponibilità di parlare di disabilità a scuola e di considerare la tematica come parte integrante del curriculum. Il progetto continuerà con la progettazione di specifici percorsi didattici dedicati a trattare il tema della disabilità in classe e vedrà il diretto coinvolgimento di insegnanti e futuri insegnanti. Questi percorsi di apprendimento avranno l'obiettivo di sviluppare consapevolezza, conoscenza e accettazione rispetto alla disabilità, al fine di rendere le classi luoghi di vera e autentica inclusione, in cui ognuno venga rispettato e possa partecipare a partire dalle proprie caratteristiche. Inoltre, il progetto rappresenterà anche una prima fase di un percorso più lungo che vedrà, nella sua azione successiva, la reale sperimentazione nelle classi di tali percorsi didattici programmati. Il processo di progettazione e sperimentazione verrà monitorato con strumenti puntuali e precisi e il prodotto finale rappresenterà una buona prassi da condividere sul territorio, al fine di arricchire il repertorio di percorsi didattici favorevoli all'inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal directed behaviour: Attitudes, intention and perceived behaviour control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Armstrong, R.W., Rosenbaum, P.L. & King, S.M. (1987). A randomized controlled trial of a 'buddy' programme to improve children's attitudes toward the disabled. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 29(3), 327-336.
- Bianquin, N. & Sacchi, F. (2018). Disabilità e curriculum: come promuovere atteggiamenti positivi nei confronti della disabilità a scuola. Una proposta per la scuola secondaria di primo grado. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 27-38.
- Bianquin, N. & Sacchi, F. (2017). *More Than Just Pictures: Using Picture Books to Broaden Young Learners' Disability Understanding*. In Proceedings in International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI? Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology, 1 (9), 890-900. Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings: Basel (CH).
- Canevaro, A., Balzaretto, C. & Rigon, G. (1997). *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cocco, G.C. (2005). *L'apprendimento come vantaggio competitivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Leicester, M. (2001). A moral education in an Ethical System, *Journal of Moral Education*, 30(3), 251.
- Krahé B. & Altwasser C. (2006), Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In Alessandrini G. (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro*, 129-152. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nikolaraizi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typical developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.

- Prater, M.A, Dyches, T.T. & Johnstun, M. (2006). Teaching Students about Learning Disabilities through Children's Literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24.
- Rieser, R. (2006). *Making it Happen: Implementing the Duty to promote Disability Equality in Secondary Schools and Local Authorities*. Disability Equality in Education, Course Book.
- Sedran, D. (2003). *L'autentico nella relazione educativa*. Perugia: Morlacchi.
- Stiker, H.J. (2013). *Corps infirmes et société: essais d'anthropologie historique*. Paris: Dunod.
- Vanier, J., & Kristeva, J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre*. Roma: Donzelli.



Riabilitazione del saper pensare.
Logica e modelli razionali di scelta e azione, come
strumento formativo nei contesti di apprendimento
Rehabilitation thinking.
**Logic and rational choice model as an educational
tool learning contexts**

Alessandra Signorile

Università Cattolica del sacro cuore

alessandra.s1985@libero.it

ABSTRACT

The teaching of logic, as part of the maths programmes has already been introduced in Italian schools since the nineties. The Association of Symbolic Logic (A.S.L., 1995) stresses the need for it not to be taught as a separate subject but to complement other parts of mathematics such as set theory, probabilistic calculations or computer science (Tortora, 1998).

Perhaps, it is necessary to take a step forward and consider applying logic to wider contexts in order to test the application of logic tools to the educational field. The idea is to verify the use of logic instruments in the area of training, because logic is not merely something in standard but a wide range of rational theories, useful to solving complex problems through the development of specific skills and without prejudice of imagined conflict between convergent and divergent thinking.

L'insegnamento della logica come parte del programma di matematica è stato già introdotto nella scuola italiana a partire dagli anni novanta. La Association of Symbolic Logic (A.S.L., 1995) sottolinea la necessità che essa non venga insegnata come materia a parte ma sia da complemento ad altre parti della matematica come ad esempio l'insiemistica, i calcoli probabilistici o l'informatica. (Tortora, 1998)

Occorre, forse, fare un passo avanti, e chiedersi se convenga l'applicazione della logica a contesti più estesi. L'idea è quella di verificare l'applicazione degli strumenti logici nel campo della formazione, dove per logica non si intende solo quella standard ma una vasta gamma di teorie razionali utili alla risoluzione intelligente di problemi complessi, tramite lo sviluppo di competenze specifiche e senza il pregiudizio di un presunto conflitto tra pensiero divergente e pensiero convergente.

KEYWORDS

Logic, Training, School, Skills, Model Rational Choice.

Logica, Formazione, Scuola, Skills, Modelli Razionali di Decisione.

1. Utilità didattica della logica formale

L'insegnamento della logica come parte del programma di matematica è stato già introdotto nella scuola italiana a partire dagli anni novanta. La *Association of Symbolic Logic* (A.S.L., 1995) sottolinea la necessità che essa non venga insegnata come materia a parte ma sia da complemento ad altre parti della matematica come ad esempio l'insiemistica, i calcoli probabilistici o l'informatica (Tortora 1998).

Occorre, forse, fare un passo avanti, e chiedersi se convenga l'applicazione della logica a contesti più estesi:

- Ancora, nell'ambito matematico, dove l'inferenza corretta non è solo affine a singole unità didattiche ma riveste importanza per l'intero processo di apprendimento della disciplina, poiché permette lo sviluppo di competenze nella formulazione di congetture e nella produzione di prove (favorendo in questo modo capacità di metodo o meglio ancora di *"Metodo scientifico"*). L'Istituto Comprensivo di Gambettola nel 2009 ha istituito un percorso didattico logico-matematico per la scuola primaria, con l'obiettivo, sia di stimolare lo sviluppo cognitivo del bambino (costruire ragionamenti; comprendere, interpretare, comunicare informazioni, formulare ipotesi e congetture; generalizzare; porre in relazione; rappresentare), sia di scoprire tempestivamente eventuali carenze e disturbi di apprendimento, che tramite test logici sarebbero stati facilmente smascherati (Golinucci 2009).

In una relazione del 2003, il Professor Dario Palladino dell'Università di Genova, propone un programma didattico di logica classica per scuole primarie e secondarie:

A livello di scuola elementare la trattazione andrebbe confinata al livello linguistico, educando all'uso appropriato di quei termini ("proprietà", "relazione", "e", "o", "non", "tutti") che determinano la forma logica delle proposizioni (e che saranno formalizzati nella scuola secondaria quando si esamineranno le regole di inferenza). A livello di scuola media ci sembra che quanto indicato nei programmi del '79 («Affermazioni del tipo vero/falso e affermazioni di tipo probabilistico. Uso corretto dei connettivi logici (e, o, non): loro interpretazione come operazioni su insiemi e applicazioni sui circuiti elettrici») sia adeguato e condivisibile. (Palladino, 2003, p. 10).

Oltre al proseguimento dell'analisi logica del linguaggio, secondo Palladino si potrebbe lavorare con semplici tavole di verità. A livello di scuola superiore, infine, la trattazione comprenderebbe la formalizzazione di semplici proposizioni e l'analisi della correttezza delle principali regole di inferenza. Nell'ultimo anno (almeno dei licei) si potrà riflettere su problemi metateorici quali la coerenza, l'indipendenza, la decidibilità dei sistemi assiomatici, e tutte queste indicazioni non sono rivolte solo a un'educazione liceale ma anche a quella maggiormente applicativa degli istituti tecnici, dove l'uso degli strumenti informatici presuppone una certa dimestichezza con i linguaggi di programmazione (logici). A proposito di questi ultimi, è interessante il contributo del MIUR, in collaborazione con il CINI – Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'informatica, nell'inserimento del coding (pensiero computazionale e linguaggio di programmazione) nelle scuole italiane. Il progetto, ispirato a una reale esperienza di successo, avviata già nel 2013 negli USA, è stato riconosciuto come iniziativa di eccellenza europea, per l'istruzione digitale nell'ambito degli European Digital Skills Awards 2016 (per uno sguardo al programma si rimanda al sito *Programmaitfuturo.it*).

Coding non significa solo programmare, è inteso come strumento didattico per la scuola e va oltre la sola scrittura del codice. Il vero scopo del coding è quello di imparare a ragionare sull'obiettivo che desideriamo raggiungere utilizzando la programmazione, sul modo migliore per farlo, sui possibili ostacoli. Il coding è un'abilità analitica e creativa insieme poiché non si eseguono semplicemente comandi, quando apprendo a scrivere il codice informatico, posso creare qualcosa che prima non c'era.

- Nella didattica di lingue e linguaggi e nelle problematiche ad essa connessi. La lingua naturale è un sistema simbolico permeato da codici culturali, estetici, dunque parecchio relativistici, questa però è la caratteristica dell'esecuzione del parlante; cosa diversa è la competenza innata in una specifica sintassi del pensiero, che se pur non rigida e assoluta, non è relativizzabile come la "Parole" di Saussure. Insomma la lingua è vestita dai colori del mondo ma sotto è nuda, anche un daltonico possiede gli occhi, cioè esiste una componente che è puramente formale, un insieme di moduli sintattici universali deputati alla cognizione (Chomsky 1957); la sintassi della lingua convive con la sintassi del ragionare e quest'ultima è l'impalcatura logica della parola, che facendo leva sui tratti universali e non sulle differenze, è tesa a favorire la padronanza linguistica.
- In ambiti pragmatici di vita reale come per esempio in tutti i contesti di formazione professionalizzante. Formalismo non vuol dire astrattismo, una competenza formale non è inutile, anzi, in nome della sua generalità, è applicabile a diverse circostanze specifiche e compatibile con più contenuti. È anche vero, però, che un apprendimento "Non situato", basato unicamente su nozioni di inferenze deduttive, risulterebbe sterile in quanto genererebbe strategie conservative ma non risolutive, rigide ma non creative, è vero che sapere è uguale a saper fare e che l'apprendimento vero è quello contestuale in cui il soggetto conosce grazie all'esperienza e i contesti di ragionamento pragmatico e ordinario, che impongono modelli decisionali non aventi le caratteristiche della logica tradizionale perché sono più intuitivi e flessibili...Ma tutto ciò non vuol dire ancora che le scelte siano irrazionali poiché esiste ancora la normatività di strategie ottimali o più razionali di altre: le fallacie logiche non sono solo errori, non sono casuali, sono parte di un sistema di comunicazione efficace e persuasiva che dovrebbe essere insegnata, le induzioni non garantiscono la verità ma permettono la scoperta, e l'inferenza alla migliore spiegazione è un'induzione fondamentale per il metodo scientifico. La teoria dei modelli mentali, le logiche *fuzzy* e le non monotone, sono tutti metodi razionali ma al contempo molto intuitivi, non ostacolano creatività e flessibilità cognitiva e quindi sono affini anche al pensiero divergente. L'idea in questione, quindi, è quella di verificare la possibilità di applicazione degli strumenti logici nel campo della formazione, dove per logica non va intesa solo quella standard ma una vasta gamma di teorie razionali utili alla risoluzione intelligente di problemi complessi.

2. Skills professionali, problem solving e creatività

Apprendere a formalizzare, a semplificare, a risolvere, a comunicare, è qualcosa di cui raramente fin ora, un contesto di formazione si è preoccupato davvero. Viviamo nell'era del pensiero divergente, della sensibilità creativa e dell'intelligenza emotiva, e questo ci induce a pensare il mondo matematico come qualcosa di

estraneo, soprattutto alla realtà psicologica del soggetto, ma come la mettiamo con il quasi simbiotico rapporto sussistente tra logica-elaborazione dati e psicologia cognitiva?

Tra le teorie sulle formalizzazioni e quelle sull'apprendimento? (Heap, Hollis, Lyons, Sugden, Weale 1996; Frixione 2007)

Chiediamoci quali skills vogliamo sviluppare in ambito scolastico e formativo...tra esse sicuramente apparirebbero:

- Problem solving
- Pensiero critico
- Comunicazione efficace
- Comprensione delle leggi Causa-effetto
- Dialettica
- Meta cognizione
- *Decision Making*

Non si tratta di irrigidire la mente o di banalizzare un sistema di competenze poiché l'intento non è quello di spazzar via i potenziali emotivi e creativi, anzi... si vuol credere che, in primis, i due sistemi, seppur antitetici, siano complementari, non esiste spazio creativo se non come risposta trasgressiva a uno spazio di regole, non esiste rivoluzione senza il bisogno di protesta verso un bagaglio autorevole già esistente e interiorizzato e, infatti, fra le problematiche d'apprendimento contemporanee, non sembra affatto mancare l'inabilità creativa (Gray 2006; Kyung 2011). In secondo luogo bisognerebbe rigettare l'intero mito su questa presunta dicotomia perché esistono casi di tanta arte nella scienza e tanta banalità e monotonia nelle scienze umanistiche tradizionali.

«Free production of variability through unfettered divergent thinking holds out the seductive promise of effortless creativity, but runs the risk of generating only quasicreativity or pseudocreativity if it is not adapted to reality. Thus, creative thinking seems to involve two components: generation of novelty (via divergent thinking) and evaluation of the novelty (via convergent thinking). In the area of convergent thinking, knowledge is of particular importance: It is a source of ideas, suggests pathways to solutions, and provides criteria of effectiveness and novelty. The way in which the two kinds of thinking work together can be understood in terms of thinking styles or of phases in the generation of creative products. In practical situations, divergent thinking without convergent thinking can cause a variety of problems including reckless change. None the less, care must be exercised by those who sing the praises of convergent thinking: Both too little and too much is bad for creativity.» (Crompton 2006, 391-404).

il 31 agosto 2011, il quotidiano *la Repubblica* ha pubblicato un interessante articolo dal titolo "Basta con la scuola del cuore, ricominciamo a far pensare". Autore dell'intervento è stato Marco Lodoli, scrittore, giornalista, ma soprattutto insegnante di lettere in un istituto professionale della periferia di Roma.

[...] Credo di aver analizzato bene in questi anni i nostri adolescenti e di aver individuato il punto dolente. Tutto è cominciato a precipitare nel momento in cui qualcuno ha stabilito che l'emotività è l'unico campo in cui si realizza il giovane. Sappiamo bene

l'importanza delle ragioni del cuore di Pascal, del pensiero emotivo, della forza creativa che vive nei sentimenti e certo non vogliamo che i nostri ragazzi a scuola divengano dei robot: però ho l'impressione che sia stata una debolezza micidiale la rinuncia alla logica, alla razionalità, all'analisi e alla sintesi, all'intelligenza che sa muovere i pezzi sulla scacchiera e le parole nel discorso e i numeri nei quaderni a quadretti.

La cultura è il tentativo di dare una forma e un ordine al caos. Per questo studiamo le tabelline e la sintassi, Aristotele e il sonetto, Dante e Kant e la storia e la chimica e la biologia. Chiunque ama l'arte sa che il disordine del dolore può essere la materia bruta dell'opera: ma perché ci sia un valore e un senso l'artista deve tirare fili invisibili, cucire, legare e slegare, mettere in prospettiva, unire ciò che pare crudelmente diviso. E la scuola questo deve riprendere a fare, contro la cultura del desiderio che vive di smanie istantanee, puntiformi e distruttive, contro chi agita nei ragazzi solo l'emotività, come se la vita fosse solo sbalzo, divertimento, notti da inghiottire e giorni da dormire e corri dove ti porta il cuore.

Tutta la pubblicità si muove nella direzione dei sentimenti più fasulli e ridicoli: la scuola deve andare nella direzione opposta, verso la ratio e il logos e l'arte dei nessi e delle consonanze. Il pensiero piccolo divide, il pensiero grande unisce, dice Lao-Tze. Intendiamoci: dare corso ai desideri fu un pensiero "rivoluzionario", 40 anni fa. Ma oggi, quando tutto si è ridotto a slogan suggestivo e vuoto, la vera rivoluzione è riappropriarsi della sostanza. (Lodoli 2011).

3. Conclusioni

L'auspicio per questo articolo, è soprattutto quello di ampliare il sistema di competenze nell'ambito sociale delle risorse umane (progetto già inaugurato nei contesti lavorativi privati ma ancora assente in quelli pubblici) Azioni dirigenziali, economiche, politiche, sociali, imprenditoriali o formative, necessitano di una didattica per problemi che deve essere intenzionale e funzionale rispetto agli obiettivi educativi e didattici da conseguire, in termini di conoscenze, competenze e capacità. L'epistemologo K. Popper sostiene che: «[...] la ricerca scientifica consiste nel risolvere problemi, [...] La vita è costituita da problemi da risolvere e apprendere a risolvere problemi significa apprendere a vivere [...]» (Popper, 1970, 5-31).

Riferimenti bibliografici

- A.S.L.: 1995, Guidelines for Logic Education. *Bulletin of Symbolic Logic*, 1, 4-7.
- Chomsky, N. (1957) Syntactic Structures. Parigi: Mouton, the Ague. trad. it. Antinucci F. (1974). Roma-Bari: Laterza.
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Research Journal*, 2006, 18, 391-404: University of Hamburg Creativity.
- Frixione, M. (2009). *Come ragioniamo*. Roma-Bari: Laterza, 2007.
- Heap, S. H., et al. (1992). *The theory of choice. A critical guide*. Trad. it. Ponti, G. Roma-Bari: Laterza, 1996.
- Kyung, H. K. (2011). La crisi della creatività: la diminuzione dei punteggi di pensiero creativo nei test di Torrance of Creative Thinking. *Diario di ricerca sulla creatività*, 23, 285-295. Noia.
- Lodoli, M. (2011). *Basta con la scuola del cuore, ricominciamo a pensare*. Roma: *La Repubblica*. 31/08/11.
- Palladino, D. (1997). Logica, dimostrazioni e teorie matematiche. *Atti del IV Corso MPI in Didattica della Matematica*. Lucca: Matteoni.

- Popper, K. (1970). *Logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi.
- Tortora, R. (1998). Logica e linguaggio. *Atti del IV Corso MPI in Didattica della Matematica*. Lucca: Matteoni.

Riferimenti sitografici

- Golinucci, F. (2009): Progetto Curriculum in Verticale. Scuola Primaria-Secondaria. *Logicamente*.
<http://docplayer.it/15657556-Progetto-curriculum-in-verticale-scuola-primaria-secondaria-logicamente.html>
- Gray P. (2012). Studio sul declino della creatività nei bambini. <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201209/children-s-freedom-has-declined-so-has-their-creativity>
- Palladino, D. (2003). Logica e didattica. Relazione 10/10/2003.
<http://www.dif.unige.it/epi/hp/pal/IRRE-RelazW8.pdf>



Storie di giovani esemplari: una rilettura secondo una prospettiva comunitaria

Stories of special young: a rereading from a community perspective

Alessia Travaglini

Università degli Studi Roma Tre
alessia.travaglini@uniroma3.it

ABSTRACT

Nowadays the concept of talent and merit is at the center of a broad discussion: in particular, we ask if and how institutions, firstly schools, should and could take initiatives aimed to raise and develop it. Starting from an analysis of the etymological meaning of terms such as talent and meritocracy, the article aims to investigate the relationship between individuals and communities in the genesis and promotion of talent. The re-reading of Malala Yousafzai and Iqbal Masih biographies, two young Pakistani activists who have spent their lives in improving the conditions of their peers and in implementing a more fair world, provides the opportunity for focusing on educational models and widespread formative approaches in current teaching practices.

Oggi il concetto di talento e di merito è al centro di un'ampia riflessione: ci si chiede, infatti, se e come le istituzioni, in primis la scuola, debbano e possano adottare iniziative volte alla sua promozione e diffusione. L'articolo, attraverso una riflessione etimologica sul significato di termini come talento e meritocrazia, si propone di indagare il ruolo dell'individuo e della collettività nella genesi e nella promozione del talento. La rilettura delle biografie di Malala Yousafzai e Iqbal Masih, due giovani attivisti pachistani che hanno speso la propria vita per migliorare le condizioni dei loro coetanei e per attuare un mondo più giusto, apre la strada a una riflessione sui modelli educativi e sulle logiche formative insiti nelle prassi didattiche attuali.

KEYWORDS

Talent, Meritocracy, Community, Educational Model.
Talento, Meritocrazia, Comunità, Modelli Educativi.

Introduzione

Uno dei termini maggiormente diffusi nel tempo attuale è quello di merito, al quale si richiamano parole utilizzate in modo più o meno equivalente come eccellenza, capacità, talento ed espressioni come *promuovere la meritocrazia*, *lasciare spazio ai giovani talentuosi*, ecc.

Questa ridondanza è presente anche nel linguaggio pedagogico-didattico. Quando si parla di scuola, infatti, spesso si accenna alla questione del merito.

La legge 107, ad esempio, fa riferimento al merito sia in relazione ai docenti sia a proposito degli allievi. Per quanto riguarda i primi, non manca di precisarne l'importanza nello svolgimento della professione, evidenziando che questo dovrebbe costituire l'unico fattore di avanzamento di carriera in quanto esso «serve per ridare dignità e fiducia alle decine di migliaia di insegnanti che ogni giorno si impegnano con competenza e passione a restare al passo coi tempi per assicurare che i ragazzi a cui insegnano crescano a loro volta sintonizzati col mondo di oggi» (cap. 2, p. 45). Da ciò la necessità di istituire un fondo specifico per la sua valorizzazione (La buona scuola in sintesi, p. 11). In relazione agli allievi, la sopracitata legge ne parla soprattutto in termini di *eccellenze*, che dovrebbero essere oggetto di interventi specifici in quanto la didattica tradizionale, ancorata a modalità trasmissive, rischia di non stimolare in modo adeguato coloro che presentano livelli di apprendimento maggiori. Nelle rappresentazioni collettive, in particolare cinematografiche, il concetto di merito è spesso associato a quello di ascesa sociale. Si pensi, ad esempio, al film di d'Alatri *The start up* (2017) che, seppur nell'intento di fornire un'esemplificazione di resilienza giovanile di fronte a una situazione di ingiustizia, pone in relazione biunivoca concetti come riconoscimento, merito, ascesa sociale. In un modo del tutto simile, quando si parla di lavoro, si fa riferimento al merito, secondo una concezione per la quale il diritto a svolgere una professione sia subordinato alla sussistenza nella persona di determinate qualità ascrivibili e riconducibili a questa dimensione.

L'ampio utilizzo di questo termine, e degli altri a esso connessi, a nostro avviso tuttavia risulta confusivo in quanto non tiene sufficientemente in considerazione gli sfondi interpretativi dai quali questi derivano e le implicazioni pedagogiche che vi sono associate.

L'obiettivo del presente contributo è quindi quello di riflettere, dopo un'analisi etimologica di questi termini, sui processi che danno vita alla formazione di capacità o talenti, per rispondere a una domanda fondamentale: ciò che è definito talento è una disposizione individuale? Quale è la relazione tra talento-individuo-comunità? Quali implicazioni ne derivano a livello dei processi di insegnamento-apprendimento?

L'analisi delle biografie di due giovanissimi attivisti pakistani le cui vicende sono da considerarsi esemplari – Malala, premio nobel per la pace nel 2014 e Iqbal Masih, ferito mortalmente nel 1995 nella lotta contro il lavoro minorile – rappresenta il filo conduttore sul quale si staglia la nostra analisi.

1. Merito, meritocrazia, talento, capacità

Nella nostra analisi, un primo riferimento è dovuto alla definizione del concetto di merito. Esso letteralmente significa «diritto alla stima, alla riconoscenza, alla giusta ricompensa acquisito in virtù delle proprie capacità, impegno, opere, prestazioni, qualità, valore» (Dizionario Sabatini Coletti). Meritocrazia, a sua volta (dal greco *krátos* = potere) indica la «concezione per cui debbono essere confe-

riti riconoscimenti di ordine morale o materiale (successo negli studi, responsabilità direttive, cariche pubbliche ecc.) soltanto in rapporto ai meriti individuali» (Dizionario Sabatini Coletti). In relazione a *talento*, è necessario invece condurre una riflessione più accurata, che non trascuri la dimensione storica. Questo infatti presso gli ebrei e i Greci indicava una moneta, divenendo successivamente sinonimo di «dote, propensione a qualcosa, capacità in un'attività, in un settore, ecc.» (Dizionario Sabatini Coletti).

Capacità, a sua volta, descrive l'«attitudine, l'abilità a fare qualcosa» (Dizionario Garzanti). Da queste definizioni scaturiscono essenzialmente tre idee di fondo: a) il talento, in analogia con la moneta del mondo antico, si traduce in un comportamento concreto, visibile e oggettivo; b) la meritocrazia indica uno stato di riconoscimento ottenuto da un individuo in corrispondenza dell'esercizio di una forma particolare di talento o merito; c) il possesso di una forma di talento o merito determina in modo necessario e automatico l'acquisizione di riconoscimenti e ricompense.

A nostro avviso, l'adesione a questi presupposti descrive un modello esplicativo riduttivo, che non tiene sufficientemente conto delle diverse dimensioni che influenzano e determinano il comportamento individuale.

L'aspetto maggiormente deficitario riguarda la visione diffusa che il talento indichi un *oggetto*, che l'individuo cerca di ottenere in vista del raggiungimento di uno *status*, che lo differenzi dagli altri, all'interno di un processo di apprendimento individuale. Il raggiungimento di uno status rappresenterebbe, allora, la motivazione principale di attivazione del processo di acquisizione del talento.

Questa vision in realtà, seppur diffusa nelle pratiche socio-educative attuali, descrive a nostro avviso un modello ampiamente superato in quanto presenta, come evidenziano vari approcci e autori che in questa sede proponiamo, numerosi limiti in relazione alla: a) natura; b) origine e c) finalità del talento.

In merito al primo aspetto, è dovuto un richiamo a Gardner, che attraverso la teoria delle intelligenze multiple (1994) mette in luce un concetto fondamentale: l'esistenza nell'individuo di una vasta pluralità di modalità di interagire *con* e *sul* mondo. Da qui si apre una prospettiva pluralista del talento, con la conseguente impossibilità di individuarne un'unica forma specifica. Studi confermativi in tale direzione provengono anche dai lavori di Johnson & Johnson sulla leadership (2005), che evidenziano come l'esercizio della leadership richieda lo svolgimento di funzioni tra loro diversificate che possono essere svolte contemporaneamente da persone diverse.

Per quel che concerne l'origine del talento, è innegabile non ritenere che la sua formazione si attui all'interno di una dimensione sociale, come illustrato da differenti approcci teorici. Ad esempio, il modello ecologico di Brofenbrenner riconosce il comportamento umano come la risultante di una fitta rete di relazioni tra l'individuo e l'ambiente (Brofenbrenner, 2002).

Vygotskij (1962), attraverso la teoria della Zona di Sviluppo Prossimo, evidenzia come la differenza tra uno stato di sviluppo attuale e potenziale nel bambino possa essere colmata dalla presenza di un *altro significativo* che assume la funzione di stimolo, sostegno, supporto. Claparède (1920) distingue a sua volta tra l'*attitudine*, che rappresenta «la disposizione naturale a comportarsi in un certo modo, a comprendere o a sentire di preferenza certe cose o a eseguire certe specie di lavori (attitudine alla musica, al calcolo, alle lingue straniere, ecc.» (p. 33) dall'*attrazione* o *interesse* che, al contrario, costituisce la risultante dell'intervento dell'educatore. Così, ad esempio, vi possono essere allievi che, pur possedendo particolari attitudini, non sviluppano interesse per l'ambito per il quale sarebbero portati, a causa di interventi formativi inappropriati. Cinque (2013) sot-

tolinea a tal proposito che è possibile distinguere tra una concezione *innata* del talento, per la quale questo termine si identifica con quello di ingegno, genialità, con una costruzione *sociale*, che lo percepisce piuttosto un fattore che nasce all'interno di una dimensione collettiva.

Interessanti ci sembrano anche alcuni contributi in merito all'ultimo aspetto richiamato, che concerne la finalità del talento, in relazione alla quale si pongono diversi interrogativi. La ricerca da parte di una persona di raggiungere il talento è dettata dal desiderio di potere (come suggerirebbe il termine meritocrazia) o da altri fattori? Per cercare di rispondere a questo interrogativo facciamo in questa sede riferimento al modello del Capability Approach, che ha introdotto una rilettura del concetto di capacità, definita come uno strumento a disposizione dell'uomo per agire in modo trasformativo sul mondo. Il modello tassonomico delle capacità di Nussbaum (2012), in particolare, riconosce nel *controllo del proprio ambiente politico e materiale* la massima espressione delle capacità, in quanto è grazie a esso che l'individuo può partecipare attivamente alla vita politica del proprio territorio, maturando concrete possibilità di accesso al lavoro e all'esercizio dei diritti di proprietà.

Gli studi sul comportamento prosociale si pongono in continuità con quanto osservato finora. Numerose ricerche hanno infatti individuato l'esistenza di una relazione tra la prosocialità e: l'apprendimento (Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri, & Vecchio, 2014), l'impegno nel volontariato (Marta & Scabini, 2003), l'*agentività morale* (Vecchio, Gerbino, Di Giunta, Castellani, & Pastorelli, 2008) e, infine, la promozione della salute, del benessere e della soddisfazione di vita (Piliavin, 2003; Van Willigen, 2000).

Nello stesso tempo, l'attivazione di comportamenti atti a beneficiare altre persone non deriva dalla presenza di riconoscimenti esterni in quanto, per essere realmente riconosciute come prosociali, le azioni non devono essere di per sé finalizzate a ottenere gratificazioni *estrinseche o materiali* (Roche, 2002, p. 24).

Queste premesse sono particolarmente rilevanti ai fini dell'analisi delle biografie che qui presentiamo e che ci consentiranno di riflettere se e come l'educazione possa rappresentare un sistema di valori che forma e sostiene lo sviluppo del talento (Bocci 2016).

2. Due modelli esemplari: Malala e Iqbal

Le biografie di Malala Yousafzai, premio Nobel per la pace nel 2014 per la sua campagna a favore dell'istruzione femminile, e Iqbal Masih, giovanissimo attivista nella lotta allo sfruttamento minorile, possono essere considerate esemplificative del nostro discorso. Entrambi giovani, entrambi pakistani, hanno creduto e lottato per dei grandi ideali senza temere di perdere (come in effetti è poi avvenuto per Iqbal) la propria vita. Sicuramente, possono essere considerati l'incarnazione di una serie di talenti, che alludono alla capacità di *problem solving*, dell'intelligenza inter e intrapersonale (Gardner, 1994), dell'intelligenza emotiva (Goleman, 1996), di un certo tipo di competenze (Malala nel saper utilizzare una comunicazione persuasiva, Iqbal nel saper svolgere in modo eccellente il lavoro di tessitura). Ma il filo comune tra le due storie può essere dato dal fatto che si tratta di due *eroi* – termine con il quale sono stati effettivamente descritti nelle rappresentazioni collettive – che non hanno agito in modo isolato, ma che hanno trovato all'interno della loro sfera di azione una comunità di persone che li hanno aiutati e sostenuti. Malala nella sua opera autobiografica *Io sono Malala* (2013), descrive il supporto ricevuto all'interno del proprio contesto sociale. Ecco

come si esprime, ad esempio, parlando della famiglia: «Sono stata fortunata a nascere da un padre che rispetta la mia libertà di pensiero e di espressione e che mi ha reso parte di questa carovana di pace e da una madre che mi ha sempre incoraggiata» (p. 280). Analoga gratitudine esprime nei confronti della scuola: «Ho avuto la benedizione di insegnanti che hanno saputo insegnarmi cose che non c'erano nemmeno sui libri di testo, come la pazienza e la tolleranza» (p. 280). Questa, in particolare, è ricordata come un luogo di esercizio del dialogo, della democrazia, della responsabilità condivisa, come trapela dal discorso pronunciato in occasione del conferimento del premio Nobel per la pace (2014): «Io e i miei compagni avevamo sete di educazione: il nostro futuro era proprio lì, in quella classe. Stavamo seduti a leggere e ad imparare insieme. Amavamo indossare uniformi scolastiche e ci sedevamo lì, con i grandi sogni nei nostri occhi». Un luogo dove progettare quindi la possibilità di un mondo migliore.

Nello stesso modo, le vicende di Iqbal sono intimamente legate a quelle del gruppo dei suoi compagni-schiavi, con i quali ha condiviso la sua prigionia. Tre sono, in particolare, i tratti salienti della sua biografia, come appaiono dall'opera di D'Adamo *Storia di Iqbal* (2001) che, seppur sotto forma di romanzo, illustra gli elementi principali del suo percorso formativo: il coraggio, la speranza nel futuro e l'amicizia. Così infatti è riportato nel libro: «Prima eravamo solo un gruppo di bambini che dividevano la stessa sorte e dove ognuno cercava di sopravvivere come poteva; adesso eravamo solidali, uniti, eravamo amici e anche qualcosa di più» (p. 70). L'intensità di questi legami ha fatto sì che Iqbal, una volta fuggito dalla segregazione, cercasse con ogni mezzo di orientare il proprio talento verso i propri compagni e la propria comunità.

In definitiva, è possibile affermare che le relazioni positive con gli altri sono state per i due giovani *causa* e *spinta* dell'azione, ma anche *scopo* verso cui tendere il desiderio di cambiamento.

Conclusioni

L'adesione a un modello per il quale il talento, o merito individuale nasce all'interno di una comunità, che costituisce la genesi e la finalità dell'esercizio del talento stesso – come dire, le mie capacità hanno la loro ragion d'essere all'interno di una collettività – modifica necessariamente il ruolo assegnato alla scuola in particolare e all'educazione in generale. Infatti, l'educazione assume il fine, come suggerisce la sua radice etimologica (dal latino *e* = fuori e *duco* = conduco), di far nascere tutti i talenti dell'individuo, che però possono svilupparsi all'interno di un contesto relazionale basato su dei valori specifici. Quanto detto pone alcuni interrogativi fondamentali sull'anacronismo di un sistema scolastico che non tiene sufficientemente conto di queste dimensioni. La scuola italiana, infatti, continua a essere considerata e, soprattutto, definita all'interno di una cornice di tipo individuale, organizzata da un modello di riferimento rigido, in cui, tra l'altro la sua efficacia rischia di essere considerata sotto il profilo strettamente quantitativo dei risultati a prove standardizzate (Corsini, 2014). Nonostante l'enfasi posta dalla Raccomandazione Europea (2006) a promuovere negli studenti le competenze chiave di cittadinanza, si avverte ancora la distanza da un modello di scuola intesa come luogo di educazione democratica, come già evidenziava Dewey nella sua opera *Democrazia e educazione* (1916). Né i numerosi dibattiti che ricorrono frequentemente nella scuola sull'introduzione o meno della disciplina Cittadinanza e Costituzione – che ha sostituito quella di educazione civica, sulla quale attualmente si sta riaprendo il dibattito politico – possono risolvere una

questione che, di fatto, non può trovare una risposta senza interpellare dal profondo i valori che animano la società e, di riflesso, la scuola (Losito, 2009). Si tratta, in altre parole, di riconoscere la pervasività di un modello e di una logica neoliberista e capitalista che ha attraversato e plasmato i nostri modelli educativi (Portera, 2015).

Un discorso analogo può essere fatto in relazione alla valutazione dell'agire dell'insegnante. La legge 107 parla della scuola come di «un sistema in cui la retribuzione valorizzi l'impegno di ogni insegnante e il suo contributo al miglioramento della propria scuola» (p. 7). A nostro avviso questo aspetto, seppur importante, non rende adeguatamente conto dell'agire di un docente che si trovi a operare all'interno di un sistema che dovrebbe configurarsi come una comunità di apprendimento (Sergiovanni, 2000), animata da centri di valori che seguono logiche umane, che non sono dettate esclusivamente da fattori di tipo economico-manageriale.

Alla luce di quanto detto, emerge la necessità di promuovere un modello di scuola che abbracci una prospettiva pluralista, evitando nello stesso tempo un *approccio tecnologico alla didattica*, che riduce l'insegnamento all'applicazione di mere tecniche (Bocci, 2017). Occorre, in altre parole, rilanciare l'idea che «Ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo cognitivo delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana» (Morin, 2000, pp. 55-56).

Ciò implica che, ai fini della promozione del talento, le dimensioni legate alla disponibilità, alla collaborazione e all'aiuto reciproco rappresentano degli elementi che di fatto non possono non essere considerati oggetto di attenzione e di insegnamento specifico.

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2016). Il campione tra dimensione individuale e dimensione sociale. Riflessioni educative. In M. Ruggiero, *Vince chi si alza prima* (pp. 167-185). Reggio Emilia: Aliberti.
- Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione, in A. Morganti & F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria* (pp.90-100). Firenze: Giunti Scuola.
- Brofenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caprara, G.V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Torino: Pearson.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Claparède, E. (1952). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsini, C. (2014). Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca. *Italian Journal of Educational Research*, 3, 2, 41-47.
- D'Adamo, F. (2008). *Storia di Iqbal*. San Dorligo della Valle: Einaudi.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: RCS.
- Johnson, D.W., & Johnson R.T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, 99-112.
- Marta, E. & Scabini, E. (2003). *Giovani volontari*. Milano: Giunti.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Piliavin, J.A. (2003). Doing Well by Doing Good: Benefits for the Benefactor. In L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.). *Flourishing: a Positive Psychology and the Life Well-Lived* (pp. 227-247). Washington: American Psychological Association.
- Portera, A. (2015). Educazione e pedagogia interculturale nella gestione delle diversità. In A. Portera, G. Albertini & S. Lamberti. *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale* (pp. 11-50). Milano: Franco Angeli.
- Roche Olivar, R. (2002). *L'intelligenza prosociale: imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 55(5), 308-318.
- Vecchio, G.M., Gerbino, M., Di Giunta, L., Castellani, V., & Pastorelli, C. (2008). Funzionamento morale e prosocialità: valori, ragionamento e «agentività» morale. *Psicologia dell'educazione*, 2, 1, 35-54.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Yousafzai, M. & Lamb, C. (2013). *Io sono Malala*. Milano: Garzanti.
- Yousafzai, M. (2014). *Discorso pronunciato in occasione del conferimento del Premio Nobel per la pace*. Disponibile su <http://www.corriereuniv.it/cms/2014/12/commovente-discorso-malala-difesa-dellistruzione> [ultimo accesso 14/06/2014].



Motor activity and academic achievement

The importance of movement from kindergarten to primary schools

Attività motoria e successo scolastico

Importanza del movimento dalla Scuola dell'Infanzia alla Primaria

Manuela Valentini

University of Urbino Carlo Bo, Urbino, Italy • manuela.valentini@uniurb.it

Fiammetta Galli

University of Urbino Carlo Bo, Urbino, Italy • fiammetta.galli@gmail.com

ABSTRACT

Physical activity is not always performed regularly, school disciplines based on verbal language are often preferred in favour of reading, writing and counting, and students sacrifice hours dedicated to game and movement. It is considered – wrongly – that motor education has a subordinate role compared to the other subjects included in the curriculum. Actually the body has a very important influence on the general growth of the child, also on cognitive functioning. Early years of life are a window of opportunities to encourage, promote and optimize motor, intellectual and social development, on which the academic achievement will depend on, later. There is a growing interest in the relationship between movement and school performance, studies have been conducted at international level to verify the positive combination. The purpose of this article is to analyze some research to confirm the relationship between movement and academic achievement in children from 3 to 10 years. A total of 16 studies were reported, 6 referring to the Kindergarten and 10 referring to the Primary School.

L'attività motoria non sempre viene svolta in modo regolare nelle scuole, spesso si prediligono le discipline scolastiche basate sul linguaggio verbale e si opta a sacrificare ore dedicate al gioco e al movimento a vantaggio del leggere, scrivere e far di conto. Si ritiene – erroneamente – che l'educazione motoria abbia un ruolo subalterno rispetto alle altre materie previste nei piani di studio. Il corpo, in realtà, ha un'influenza molto importante sulla crescita generale del bambino, anche sul cognitivo. I primi anni di vita sono una finestra di opportunità per spronare, favorire e ottimizzare lo sviluppo motorio, intellettuale e sociale, da cui dipenderà successivamente il successo scolastico. È cresciuto l'interesse sulla relazione tra movimento e prestazioni scolastiche, sono stati condotti degli studi a livello internazionale per verificarne il positivo connubio. Lo scopo di questo articolo è analizzare alcune ricerche per confermare la relazione tra movimento e successo scolastico nei bambini di età compresa tra i 3 e 10 anni. In totale sono stati riportati 16 studi, di cui 6 riferiti alla Scuola dell'Infanzia e 10 riferiti alla Scuola Primaria.

KEYWORDS

Motor Activity, Academic Achievement, Kindergarten, Primary School, Educational And Teaching Continuity.

Attività motoria, Successo scolastico, Scuola Infanzia, Scuola Primaria, Continuità educativa e didattica.

Introduction¹

Motor development is characterized by a series of steps, purposes that the child must reach before arriving at the taxonomically more complex ones; they depend extensively on stimulus, maturation, experience and motivation. The development is dedicated, for the most part, to the acquisition and refinement of the gross motor skills that involve the large muscle groups of upper and lower limbs; fine motor skills, however, include the ability to write, to draw, to color, to take objects or to tie shoes (Krog, 2015, p. 434).

Childhood is a delicate period for the structuring of motor skills, fundamental for physical, social and cognitive development. The body plays an integral role in all development processes, the body scheme will be the identity card that we will always carry with us, from birth to old age. It is therefore necessary to consider the first years of life as ideal opportunities to learn how to develop the control of muscles and movements (Krog, 2015, p. 426).

The psychomotor development, which indicates the progressive acquisition of skills concerning both mental and motor activities, organizes different skills necessary to ensure good academic performance (Teixeira Costa et al., 2015, p. 127).

In the early years of life, particularly between 3 and 4, children acquire a series of basic motor patterns (to walk, to run, to jump) making gradually able to perceive, to know and to control the body. This period is fundamental for the acquisition of general coordination skills (motor learning and control, adaptation and transformation of movement). Because children at this age are naturally curious and generally enjoy exploring, these skills develop easily, in particular when learning opportunities are offered and a physically and cognitively stimulating environment is established (Teixeira Costa et al., 2015, p. 127). The favourable period, privileged to develop having fun and motivating them, it is certainly starting immediately, in preeschool age. In the Kindergartens (not in all, thankfully!) it is sacrifice, it is keep a little aside unity of learning with objective contents inherent to the body, the movement. Children are not always able to develop their full potential in a natural way, it would be appropriate to offer effective stimulus from this point of view (Krog, 2015, p. 438).

A healthy fitness has been largely related to the improvement of cognitive skills, in particular with general academic achievement but also, not to be underestimated, to health. Practicing moderate to vigorous physical activity stimulates the brain in a positive way, specifically seems to initiate brain chemical changes that increase attention and could improve cognitive functions (Mullender-Wijnsma et al., 2015, p. 365).

Movement at school is usually associated with physical education. However, given its potential effects on learning, it could change moments into movements, during theoretical lessons, which combines some school concepts with motor performance, optimizing the results. Pause in which students have the possibility, in classrooms, to get up, do exercises with the upper and lower limbs, joint mobility, balance, general dynamic coordination, of spatio-temporal organization, also useful to simulate attention and memorization. In this way "save" time without necessarily having to choose between theoretical disciplines and physi-

1 This study, although being the result of common elaboration and sharing of formulation and contents, can be attributed as shown below: Fiammetta Galli: first part Manuela Valentini: second part.

cal activity, considering that often teachers prefer the former and ignore the latter (Mullender-Wijnsma et al., 2015, p. 366). Then leaving space for motor activity classes, regularly, at the gym. Talent doesn't happen by chance but must necessarily be cultivated, cared for, nurtured from an early age; talent isn't enough: educated, formed the individual as a whole, in a holistic, unitary conception of Person. We aren't for superman a one-off, but individuals with ingenuity, propensities that can put at the service of the community, daily in respect of everyone and everyone by promoting a positive quality of life, including environmental. Excellences of respect, sharing that are educated "immediately" where beyond the family, the school brings its strong contribution with all its content in an interdisciplinary perspective without exclusions.

1. Material and methods

In the present review 16 studies are reported, searched and found in the databases: Sport Discus, PubMed, Web of Science, Psycarticles. The articles were searched between June and November 2017.

2. Results

The studies reported in this systematic review were consulted: three from Web of Science, nine from Sport Discus, three from PubMed and one from Psycarticles. The studies, to be included in this paper, had to concern the effect of motor activity in academic performance in children of Kindergarten and Primary School, aged between 3 and 10 years. All the studies examined are in English and published between 2010 and 2017, except for one interesting study, conducted in 1996. The research had to adopt a transversal, longitudinal, interventional method or be reviewing studies related to the topic. The examined children had to belong to Kindergarten or Primary School and participate – in the case of interventional studies – in the proposed motor activity programs.

The articles were divided into two categories, depending on whether they belong to Kindergarten or Primary School.

Source	Country	Sample	Age range/ mean	Intervention	Main results	Journal	Search Engine
Connor-Kuntz F. J., e Dummer G. M., 1996	USA	72 children	5 years	30 minutes sessions delivered three times per week for 8 consecutive weeks	Language skills and difficulties improvement	Adapted Physical Activity Quarterly	Web of Science
Krog S., 2015	South Africa			Systematic review		African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance	Sport Discus

Teixeira Costa H. J. et al., 2015	Spain	324 children (I: 162, C: 162)	3-5 years	Physical education lessons twice a week, of 45 minutes long each, for 24 weeks	Motor development, physical fitness and cognitive function	Journal of Human Sport & Exercise	Web of Science
Pasichnyk V., et al., 2015	Ukraine	60 children (I: 15, C: 15)	5 years	"Smart Balls" Program	Physical fitness and cognitive function	Journal of Physical Education and Sport	Sport Discus
Rajovi R., et al., 2016	Slovenia	45 children	4-6 years	"NTC" exercise program for 6 months, 2-3 times a week for 10-15 minutes	Fine motor precision, manual dexterity and coordination	Physical Education and Sport	Sport Discus
Oberer N., Gashaj V., e Roebbers C. M., 2017	Switzerland	156 children	6.5 years	40 minutes circuit and six minutes run	Improvement of motor skills	Human Movement Science	Sport Discus

Table 1. Prospectus of the studies examined for the Kindergarten in order of year of publication. Source: own processing

Source	Country	Sample	Age range/mean	Intervention	Main results	Journal	Search Engine
Reed J. A. et al., 2010	USA	155 children	9-11 years	Physical activity 30 minutes a day, 3 days a week for 4 months	Pshysical activity, academic achievement and fluid intelligence	Journal of Physical Activity and Health	PubMed
Colquitt G. et al., 2011	USA	172 children	4-9 years		Physical fitness and academic achievement	Sport Scientific & Pratical Aspects	Sport Discus
Blom L. C. et al., 2011	USA			Systematic review		Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance	Sport Discus
Best J. R., 2012	USA	33 children	6-10 years	Videogame fisicamente attivi/sedentari	Attività fisica e funzionamento cognitivo	Developmental Psychology	Psycharticles
Käll L. B., Nilsson M., e Lindén T., 2013	Sweden	1965 children (I:408; C: 1557)	5-year longitudinal study	"School in Motion" Program	Academic achievement and motor activity	Journal of Health	Web of Science

Haapala E. A. et al., 2014	Finland	341 children	6-8 years		Motor activity, reading, comprehension and arithmetic skills	Medicine & Science in Sports & Exercise	PubMed
Telford D. et al., 2014	Australia	620 children	8-10 years	150 minutes for week of physical education for everyone and additional 90 minutes only for intervention group	Academic achievement and physical activity	Journal of Science and Medicine in Sport	PubMed
Mullender-Wijnsma M. J. et al., 2015	Netherlands	228 children	7-8 years	Lessons "Fit en Vaardig op school"	Physical education and academic achievement	Journal of School Health	Sport Discus
Haapala E. A. et al., 2017	Finland	150 children	6-8 years		Motor activity, reading and arithmetic skills	Journal of Science and Medicine in Sport	Sport Discus
Marques A. et al., 2017	Portugal			Systematic review		Retos	Sport Discus

Table 2. Prospectus of the studies examined for the Primary School in order of year of publication. Source: own processing

Physical activity, according to the researches consulted, has positive effects on some functions, in particular in disciplines as linguistic, logical-mathematical, social, cognitive, motor and executive skills, fluid intelligence and academic performance, as reported followed in the results comparison table for the Infant School and Primary School.

Infant School	Primary School
Children aged 4 to 6 years who have participated in the motor program with language-enrichment improved their linguistic and motor skills (Connor-Kuntz, e Dummer, 1996, p. 313).	Third-grade children who have participated in the physical activity program have improved fluid intelligence and academic performance, achieving higher scores in language/English, maths and science (Reed et al., 2010, p. 348).
Children who practice physical activity benefit from a better and faster brain integration (Krog, 2015, p. 439).	Primary children with a healthier physical fitness also perform better in language, reading and math (Colquitt et al., 2011, p. 9).
Children aged 3 to 5 years who have participated in a motor activity program have significantly improved their psychomotor profile and motor skills (Teixeira Costa et al., 2015, p. 135).	There is a positive and meaningful correlation between healthier physical fitness and better results in standard tests of linguistics and mathematical disciplines, and a negative correlation between these and the absences from school, among primary children (Blom et al., 2011, p. 18).

The 5-years-old children who have participated in "Smart Ball" program have achieved improvements in some cognitive functions, such as visual memory, in dialogue, in thought and in attention (Pasichnyk et al., 2015, p. 780).	Children assessed after they have performed physically active games showed improvement of executive functions, in particular: greater speed in resolution of the interference of conflicting visual-spatial stimulus. Response time, in general, was faster among older children than younger children (Best, 2012, p. 1507).
Children aged 4 to 6 who have participated in the NTC program implementation intervention group, improved motor performance and skills and overall health (Rajovi et al., 2016, p. 316).	Children who have followed the physical activity program have achieved improvements in academic performances, in Swedish, mathematics and English compared to those who had not participated (Käll, Nilsson, e Lindén, 2014, p. 478).
The 6-years-old children participated in a series of tasks and tests to assess the level of motor coordination and executive functions, and a positive correlation was found between the two variables (Oberer et al., 2017, p. 176).	The best outcome for motor tests in children aged 6 to 8 years was related to an improvement in reading ability, reading comprehension and arithmetic skills (Haapala et al., 2014, p. 1022).
	Learning among primary children has eased and improved considerably and facilitated as a result of participation in motor activities and physical education classes held by specialists in the field (Telford et al., 2014, p. 103).
	Participate to physical active lessons made learning and the performance in math and reading easier (Mullender-Wunsma et al., 2015, p. 370).
	Males, with little physical activity and higher sedentary time, were worse in reading performance (Haapala et al., 2017, p. 588).
	Children who participate in motor activity classes have better scholar and social performance than children who spend more time sitting down (Marques et al., 2017, p. 319).

Table 3. Comparison of the results of the protocols referred to Infancy School and the results of the protocols referred to Primary School. Source: own processing

3. Discussion

The studies examined showed that there is a relationship between movement and academic achievement. In the Kindergarten, and even more in Primary School, children who were educated in physical activity achieved better results in other didactic disciplines. Furthermore using movement as break between a lesson and another seems to be beneficial. Besides the academic achievement, motor activity improves children's physical fitness and socialization, especially when group activities are proposed in playful way. To motivate, to entertain, to play on the move is the first step to introduce a regular physical education program; too often it is seen as a less important discipline compared to the others and for this reason it is underestimated and greatly reduced, if not completely eliminated, used as educational blackmail with the students to keep them quiet during the theoretical explanations of other disciplines: "We will not go to the gym, if you are not alert!".

Cognitive development is eased by the movement and this has a positive impact on performance, especially in disciplines such as language, mathematics and social sciences. Specific learning units can also be implemented, in particular in Kindergarten, providing for the implementation of games associated with small tasks in order to facilitate the learning of concepts through physical exercises. In this way children learn while having fun, more easily, since they don't live the experience as another frontal lesson.

Do exercises is important to counteract another problem that in recent years afflicts the population, even children: obesity. The sedentary lifestyle has become the norm both at home and at school, for the many hours spent in front of the TV and sitting at the desks. The school should analyze, reflect and find solutions in balancing moments of sedentariness with others of movement.

It has been found that combining physical activity with some schoolwork can improve language skills, even improve some language difficulties (Connor-Kuntz, e Dummer, 1996) and this should be the norm in Kindergarten to allow optimal development and maximum potential by improving cognitive and motor skills (Krog, 2015). In fact, increasing weekly physical education hours has produced positive effects on performance and overall behavior (Teixeira Costa et al., 2015; Pasichnyk et al., 2015).

Specific exercises, moreover, are able to improve certain motor abilities, such as fine motor skills and manual dexterity, positively conditioning also the cognitive functions (Rajovi et al., 2016; Oberer et al., 2017).

As regards the studies examined in the Primary School, more structured interventions were proposed in which physical education hours were often substituted for theoretical lessons. Increasing motor activity improves performance and physical fitness, also helps mental well-being (Käll, Nilsson, e Lindén, 2014, Colquitt et al., 2011; Haapala et al., 2014; Telford et al., 2014; Marques et al., 2017). Furthermore implementing a program of simple exercises and walk has had positive effects on mathematics, in reading (Mullender-Wunsma et al., 2015) and also on intelligence, specifically fluid intelligence, which indicates the ability to reason quickly and in an abstract way to solve problems in new and never experienced situations (Reed et al., 2010). Motor activity has also a positive effect on executive functions (Best, 2012) and on school behaviour (Blom et al., 2011), while a sedentary lifestyle negatively correlates with academic achievement (Haapala et al., 2017).

Conclusion

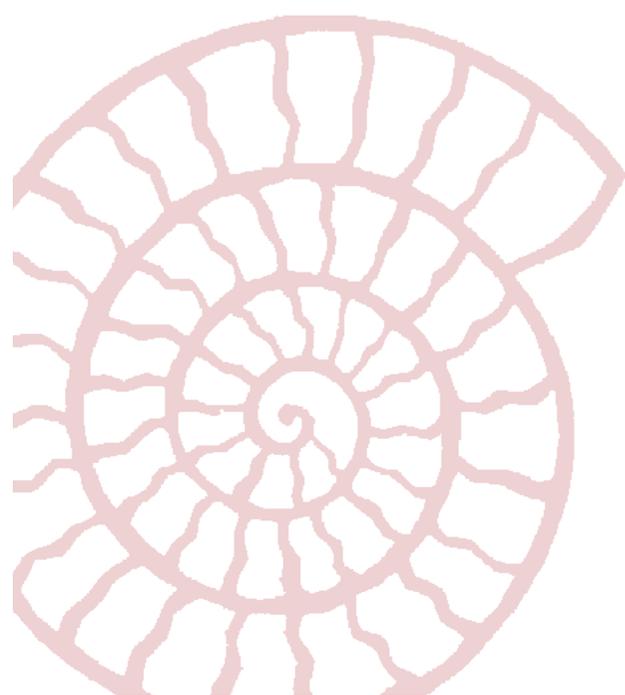
In a tweet of 26 April 2013 Pope Francis wrote: Dear young people, don't bury the talents, the gifts that God has given you! Don't be afraid to dream great things! To believe in one's own potential, also working on one's own limits, making oneself capable of growth for oneself and for others. Encouraging activities at school but also in motivating, active and fun free time combined with reflexivity and sharing. Adding verbal languages to not verbal ones will be useful for developing different intelligences, enhancing each person's talents. Cognitive, affective, motor, social and relational meet for a single objective: the formation of the Person. All the researches have provided evidence on the relationship between increased physical activity and academic achievement, especially in males and, in particular, in Primary Schools. Integrating more hours of exercise in the curriculum has led to a general improvement and in some works it is specifically evident in the linguistic disciplines, in mathematics and in social studies. Reducing physical activity, instead, involves physical risks: one of the main consequences is

obesity, whose likelihood of manifestation increases with the decrease of time dedicated to motor activity. In studies, therefore, an interconnection between motor abilities and academic skills emerges, in particular a positive impact of the first to the second. The improvement in academic performance in relation to physical activity is more evident among males aged between 7 and 10. The implementation of motor activity programs has made improvements on many fronts, a positive correlation has been observed between the academic performance, especially in Primary School children, and time dedicated to motor activities. A sedentary lifestyle is a serious problem affecting most people between the ages of 3 and 10 years (and not exclusively), the first precaution to be taken is to increase and stimulate motivation in dynamic activities. Contrary to common sense, the movement should not be seen in opposition to other disciplines, but as integral part of them, in a unity of knowledge that creates a balance between analogic language and verbal languages.

References

- Best J. R. (2012). Exergaming immediately enhances children's executive function. *Developmental psychology*, 48(5), 1501-1510.
- Blom L. C., Alvarez J., Zhang L., Kolbo J. (2011). Associations between health-related physical fitness, academic achievement and selected academic behaviors of elementary and middle school students in the state of Mississippi. *The ICHPER-SD Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 6(1), 13-19.
- Colquitt, G., Langdon, J., Hires, T., & Pritchard, T. (2011). The relationship between fitness and academic achievement in an urban school setting. *Sport Scientific & Practical Aspects*, 8(2), 5-13.
- Connor-Kuntz, F. J., & Dummer, G. M. (1996). Teaching across the curriculum: Language-enriched physical education for preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(3), 302-315.
- Haapala, E. A., Poikkeus, A. M., Tompuri, T., Kukkonen-Harjula, K., Leppänen, P. H., Lindi, V., & Lakka, T. A. (2014). Associations of motor and cardiovascular performance with academic skills in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 1016-1024.
- Haapala, E. A., Väistö, J., Lintu, N., Westgate, K., Ekelund, U., Poikkeus, A. M., Brage, S., & Lakka, T. A. (2017). Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *Journal of science and medicine in sport*, 20(6), 583-589.
- Käll, L. B., Nilsson, M., & Lindén, T. (2014). The impact of a physical activity intervention program on academic achievement in a Swedish elementary school setting. *Journal of School Health*, 84(8), 473-480.
- Krog, S. (2015). Movement activities: a critical link in developing motor skills and learning in early childhood: motor development. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 21(1.2), 426-443
- Marques, A., Gómez, F., Martins, J., Catunda, R., & Sarmento, H. (2017). Association between physical education, school-based physical activity, and academic performance: a systematic review (Asociación entre la educación física, la actividad física en la escuela, y el rendimiento académico: una revisión sistemática). *Retos*, (31), 316-320.
- Mullender Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). Improving academic performance of school age children by physical activity in the classroom: 1 year program evaluation. *Journal of school health*, 85(6), 365-371.
- Oberer, N., Gashaj, V., & Roebbers, C. M. (2017). Motor skills in kindergarten: Internal structure, cognitive correlates and relationships to background variables. *Human movement science*, 52, 170-180.
- Pasichnyk, V., Melnyk, V., Volodymyr, L., & Vasyl, K. (2015). Effectiveness of integral-developmental balls use in complex development of physical and mental abilities of senior preschool age children. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(4), 775-780.

- Rajovi , R., Beri , D., Brati , M., Živkovi , M., & Stojiljkovi , N. (2016). Effects of an “NTC” exercise program on the development of motor skills in preschool children. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 14(3) 315-329.
- Reed, J. A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V. P., & Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(3), 343-351.
- Teixeira Costa, H. J., Abelairas-Gomez, C., Arufe-Giráldez, V., Pazos-Couto, J., & Barcala-Furelos, R. (2015). Influence of a physical education plan on psychomotor development profiles of preschool children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 126-140.
- Telford, D., Cunningham, R., Abhayaratna, W., Telford, R., & Olive, L. (2014). Physical activity, physical education and academic performance. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, e65-e66.





Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti

Prejudice and labelling: the role of the teacher in the development of deviant behaviours

Margot Zanetti

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
margot.zanetti@unicusano.it

ABSTRACT

Social psychology defines prejudice as an innate mental construct with cultural contents. It has recognisable phases of inception and growth. The effects of prejudice and discriminatory behaviours on people who suffer them include a decrease of self-esteem and a worse conception of the Self. From a criminological point of view, prejudice can be defined by the labelling theory: it arises from social reaction to specific acts and social actors. The label applied to these people affects their identity and their conduct. As symbolic interactionism states, the Self is a construct formed by a continue interaction between Ego and Alter, through mechanisms of reflected appraisal. These processes can be found also in schools: teachers, with their beliefs, influence the cognitive growth of their students. Moreover, recent studies based on criminological theories, show that teachers can affect also a deviant behaviour's choice. Labelling students as less teachable, putting less effort and affect in teaching them, can condition their self-conception and, in consequence, their conduct. Schools in which there is a wide teachable culture show higher rates of self-reported misconduct.

La psicologia sociale riconosce il pregiudizio come un costrutto mentale innato ma con contenuti di matrice culturale. Sono state individuate precise fasi di nascita e sviluppo. Gli effetti del pregiudizio e dei comportamenti discriminatori per chi li subisce includono un abbassamento dell'autostima e una più negativa considerazione di sé. Dal punto di vista della criminologia e della teoria dell'etichettamento, il pregiudizio nasce da reazioni sociali a determinati eventi devianti e attori sociali. L'etichetta applicata a questi soggetti influisce sulla loro identità e la loro futura condotta. Ciò si fonda anche sull'interazionismo simbolico, che, tramite meccanismi di apprendimento riflesso, definisce il Sé come il frutto dell'interazione tra Ego ed Alter. Questi processi avvengono anche nel contesto scolastico: i professori influenzano lo sviluppo cognitivo degli alunni ma non solo. Recenti studi, basati sulle citate teorie criminologiche, mostrano che gli insegnanti hanno un ruolo determinante anche nella scelta di una condotta deviante da parte dell'alunno. Etichettandolo come poco propenso ad imparare e attribuendogli determinate caratteristiche, il corpo insegnante influisce sulla concezione che l'alunno ha di sé e sulla sua condotta, prestandogli meno attenzione ed impegnandosi meno nel trasmettergli informazioni. Scuole in cui gli insegnanti condividono largamente questo tipo di pregiudizi hanno mostrato una più alta percentuale di devianza e di propensione a comportamenti devianti.

KEYWORDS

Prejudice, labelling theory, symbolic interactionism, teaching labelling, deviant behaviour. Pregiudizio, teoria dell'etichettamento, interazionismo simbolico, etichettamento educativo, comportamento deviante.

Introduzione: Il pregiudizio, definizione ed eziologia

Nell'*Handbook of Prejudice, Stereotypes and Discrimination* il pregiudizio è definito come “un insieme di atteggiamenti negativi che si assumono nei confronti di un gruppo o di membri di un gruppo”, mentre gli stereotipi sono classificati come i tratti che si considerano caratteristici di gruppi sociali, membri di altri gruppi e, in particolare, quelle caratteristiche che differenziano un gruppo da un altro (Nelson, 2016). È stato osservato che entrambi si basano su strutture cognitive, schemi e modelli, che però risultano essere variabili in relazione ai diversi contesti in cui si formano (Cox, 2012). Recentemente si è notato come i pregiudizi esistano fin dall'infanzia (Levi, 2009). I bambini imparano molto velocemente categorizzazioni e con esse degli stereotipi che inizialmente sono molto difficili da demolire (Signorella, 1993). Le fonti di questo pregiudizio paiono essere genitori, gruppo dei pari e media. Ma la tendenza a categorizzare, per la necessità di organizzare il proprio mondo e l'esterno, pare innata. Per questa ragione si concorda oggi sul fatto che il pregiudizio sia in larga parte di origine evolutiva (Collins, 2006). Piace chi si percepisce come immediatamente simile e si tratta istintivamente come una minaccia chi è diverso. Se le basi dei processi legati al pregiudizio sono genetiche, i contenuti sono però strettamente legati alla cultura (Devine, 1989). Uno dei metodi utilizzati per spiegare come si crea un'impressione, poi un giudizio, sulle persone è la categorizzazione sociale. Le prime impressioni stanno alla base del processo di categorizzazione di un soggetto. In estrema sintesi possiamo citare il *Dual Process Model*: le percezioni sono formate da due momenti. Il primo momento vede la categorizzazione iniziale, istintiva, il secondo, il subentrare dei processi cognitivi. La prima rapida fase influenza il modo in cui avvengono quelle successive (Livingstone, 2002). Recente letteratura ha mostrato come il processo nella sua prima fase istintiva, basata anche sulla percezione razziale, sia in contrasto con i processi cognitivi successivi, che ricercano invece informazioni personali rilevanti per l'individuo (Sanders et al., 2004).

Non esistono dunque persone immuni al pregiudizio ed ai comportamenti, impliciti o espliciti, che ne derivano. Gli insegnanti, a cui oggi vengono affidati diversi ruoli nell'istruzione e nell'educazione dei ragazzi, non fanno eccezione.

1. Gli effetti del pregiudizio su chi ne è vittima

Il pregiudizio e le discriminazioni che ne derivano sono molto difficili da stabilire come fatti concreti. Le azioni, se considerate singolarmente, hanno spesso un gran numero di cause potenziali. Le valutazioni su fatti discriminatori, subiti ma anche osservati, sono dunque spesso soggettive, passibili di errore umano e discutibili. Le conseguenze di queste valutazioni però, hanno effetti concreti e sostanziali sugli individui. Non individuare il pregiudizio quando questo si traduce in azioni e comportamenti subiti può costare caro, così come vederlo quando invece non sussiste. Ciò può generare sentimenti di rabbia, ostilità e sospetto in chi è vittima. Se si pone che la vittima sia uno studente ad esempio, questo penserà di essere trattato ingiustamente e l'insegnante verrà percepito come un carnefice, rendendo di fatto difficile un rapporto sereno e di conseguenza l'apprendimento. Negli ultimi trent'anni la ricerca in materia si è focalizzata su tre temi principali: (a) fino a che punto i bersagli del pregiudizio si rendono conto di essere tali (ad es. Walker & Smith, 2002); (b) i fattori che aumentano la probabilità di attribuire eventi a discriminazioni (Major, Quinton & Shmader, 2003); (c) le conseguenze fisiche, psicologiche ed interpersonali del percepirsi come vittima

di comportamenti discriminatori (Major, 2007). L'ultimo punto è quello di maggior interesse per il presente contributo.

Una grande varietà di prospettive teoriche ha portato, nel corso degli anni, a predire che percepirsi come svalutati dalla società porterà ad autovalutazioni più negative e ad una bassa autostima. Uno dei fautori di queste teorie fu George Herbert Mead che con l'interazionismo simbolico, che verrà brevemente trattato in seguito, aprì la strada per nuove ricerche in molte discipline (Mead, 1934). Sperimentazioni più trasversali, che includono un maggior numero di variabili situazionali e personali degli individui (ad es. Sellers & Shelton, 2003) hanno mostrato che fattori personali, situazionali e strutturali mediano l'impatto delle percezioni e delle attribuzioni dei pregiudizi sull'autostima e sulle emozioni. Le discriminazioni basate sull'identità sociale di un soggetto e chiaramente riconosciute come tali possono addirittura proteggere l'autostima e portare una diminuzione delle emozioni negative correlate alla discriminazione (Major et al., 2007). Questo perché non è il proprio Sé ad essere direttamente attaccato ma il gruppo sociale di appartenenza. Anche risorse personali come una disposizione all'ottimismo ed una visione critica delle gerarchie e dello status quo contribuiscono a non intaccare l'autostima. D'altro canto però, persone provenienti da contesti di disagio o con un'identità non ancora formata, con una visione pessimistica della vita ed una grande identificazione in uno dei gruppi più bersagliati possono subire maggiormente gli effetti di comportamenti pregiudizievole (Major & Sawyer, 2009). Questo gruppo di individui, non possedendo le risorse per comprendere che i giudizi non sono rivolti a loro stessi in quanto tali ma a loro in quanto rappresentanti di una categoria, costruiscono su quelle discriminazioni la propria identità. Ciò può ben riflettersi in quella che nella criminologia di matrice sociologica è chiamata teoria dell'etichettamento che, in connessione con altre teorie sperimentate quali la teoria dei conflitti culturali e dell'anomia, può aiutare a comprendere molti dei fenomeni che avvengono anche nel microcosmo della classe.

2. Il pregiudizio in prospettiva criminologica

La criminologia statunitense degli anni Sessanta del Novecento ha delineato una visione della società travagliata da continue conflittualità tra le classi detentrici del potere e quelle che ne erano prive, definendo la devianza in parte come derivante da mere definizioni legislative, in parte come reazione sociale. Il *labelling approach* è proprio tra i protagonisti di queste, all'epoca nuove, concezioni (Ponti & Merzagora, 2008). I fattori caratterizzanti di questo movimento intellettuale sono: (a) Valorizzazione del concetto di reazione sociale. Questa sarebbe la risposta che la cultura dominante attiva nei confronti di chi devia dalla norma, tramite emarginazione, stigmatizzazione e sanzioni; (b) devianza e criminalità sono frutto di un etichettamento negativo e non fatti biasimevoli in sé (Lemert, 1967). Il pregiudizio sta dunque alla base della definizione di condotta deviante e lo stigma di cui è portatore chi commette alcuni reati lo rende un capro espiatorio di tutta la società.

Lungi dal voler proporre una visione di "determinismo sociologico" si ritiene che la considerazione delle variabili presentate da queste teorie possano ben integrare quelle derivanti da studi psicologici. Questa base teorica arricchita con le visioni presentate in seguito, forniscono le premesse essenziali alla comprensione degli studi che sono stati svolti sul possibile ruolo degli insegnanti nello sviluppo di una condotta deviante da parte degli alunni.

2.1. *L'interazionismo simbolico*

La teoria dell'etichettamento non possiede solo un'anima sociologica, ma vede le sue radici nella psicologia sociale. L'interazionismo simbolico, espressione coniata da Blumer, nasce negli Stati Uniti nella prima metà del Novecento. Dapprima insieme disomogeneo di teorie e contributi, viene riconosciuto come impianto teorico proprio nella Scuola di Chicago, luogo di nascita della criminologia sociologica (Blumer, 1969). Il massimo esponente di questa visione è, come noto, Robert Mead. Egli mette al centro della riflessione l'interazione sociale e l'interpretazione che di questa danno coloro che vi partecipano. Gli individui, secondo Mead, durante le interazioni svolgono una continua attività di simbolizzazione. Grazie a questo processo i soggetti imparano ad interpretare le esperienze proprie ed altrui (Mead, 1934). A determinare i significati di queste interpretazioni sono due istanze, Ego ed Alter, che definiscono le diverse situazioni in cui l'individuo si trova. Gli attori di una situazione sono in un continuo processo di interpretazione e negoziazione, della stessa, dei loro ruoli e di conseguenza della loro concezione di sé. La realtà sociale che emerge dunque ha una natura "negoziata" e non strettamente normativa come il sopraccitato determinismo sociologico proponeva. La condotta umana non si risolve in una reazione e definizione esterna ma ha una sua componente essenziale nella capacità di interpretare e simbolizzare del genere umano e del singolo. Basilare all'interno di questa analisi è quello che Mead chiama "atto sociale" (Mead, 1938), momento in cui si configura la risposta di un organismo a un altro: l'azione di Ego sollecita una reazione di Alter, che a sua volta ne stimolerà un'altra in Ego. Ciò è possibile solo se l'atto ha una valenza simbolica riconoscibile da entrambi i soggetti interagenti. Il simbolo significante del gesto assume una rilevanza semantica per Ego solo quando Alter, reagendo, gliene dà conferma. Se ne deduce che la mente non è una struttura interna ed immobile ma anzi, si forma proprio mentre tenta di anticipare e comprendere le mosse di Alter verso Ego/se stessa. È durante questo tentativo che avviene che Ego ed Alter si sovrappongono: Ego assume il ruolo di Alter dando luogo a quella conversazione interiorizzata che permette di oggettivare i propri gesti, valutandoli. Le risposte immediate di Alter vengono allora sistematizzate in termini universali, tipizzando un "Altro generalizzato". Uno degli esempi più rappresentativi di questi processi, secondo Mead, è quello che gioco dei bambini. Da ciò si risale ad una concezione del Sé profondamente radicata nell'interazione sociale e comprendente molte dimensioni. Risulta essere uno snodo fondamentale tra l'autocontrollo e il controllo sociale. Importante sottolineare che anche secondo questa visione l'autonomia del singolo è limitata da fattori esterni, che pur non essendo norme sociali ma individui, circoscrivono molto la libertà di autodeterminazione. Come è stato notato da Iagulli inoltre, la dimensione emotiva non è stata presa in considerazione da questa famiglia di teorie (Iagulli, 2012). In quegli anni d'altronde, l'attenzione per le emozioni come fattori rilevanti nella composizione del Sé era minima. Ad oggi l'interazionismo simbolico è stato arricchito di nuove componenti ma le sue basi hanno permesso e permettono tuttora lo studio di molti fenomeni sociali.

2.1.1. *L'apprendimento riflesso*

L'apprendimento riflesso è un processo ben noto in psicologia e che di recente sta trovando ulteriori approfondimenti e conferme nella ricerca neuroscientifica

(ad esempio Xu et al., 2015). Le origini di questo modello teorico si possono far risalire al 1902, quando Charles Cooley illustrò il concetto di *self looking glass* (Cooley, 1902). Il termine "*self-appraisal*" (Sullivan, 1947) stava ad indicare che gli individui formano un'immagine di sé stessi sulla base di quella che gli trasmettono i suoi altri significativi. Il *role-taking*, il processo tramite cui anche i bambini cercano di capire cosa pensano gli altri, proposto da Mead ha qui un naturale proseguimento.

La teoria è stata rielaborata in questi termini: (a) *Self-Appraisal*; (b) l'apprendimento concreto dagli altri significativi (*actual appraisal*); (c) la percezione di questo apprendimento da parte del soggetto (*reflected appraisal*) (Kinch, 1963). È dunque possibile postulare due affermazioni: l'apprendimento reale (*actual appraisal*), concreto influenza l'apprendimento riflesso (*reflected appraisal*) e a sua volta l'apprendimento riflesso condiziona la concezione di Sé (*Self appraisal*). Da questi postulati possiamo però farne derivare un terzo: anche l'*Actual Appraisal* può indirettamente influenzare il *Self Appraisal* (Felson, 2014).

Non ci si riferisce a criteri oggettivamente misurabili, come intende Richard Felson in uno studio degli anni Ottanta (Felson, 1985). Egli provò a misurare il reale effetto dell'apprendimento riflesso su delle performance con indicatori istituzionalizzati (ad esempio le performance dei giocatori di football). Trovò che il giudizio degli altri non influiva sulla valutazione che gli individui davano delle proprie capacità. In seguito pose al centro dell'attenzione il criterio dell'attrazione fisica. I risultati cambiarono. I ragazzini che si erano sottoposti allo studio presentavano una forte correlazione tra la concezione di sé e apprendimento riflesso. Ciò ha spinto l'autore a ritenere che l'apprendimento riflesso abbia molta più influenza nei contesti ambigui, in cui non vi sono oggettivi parametri valutativi (Felson, 1985). È stata individuata addirittura una correlazione inversa (Ichiyama, 1993): anche la concezione che si ha di sé influenza ciò che si crede che gli altri pensino. La formazione della propria identità non sarebbe dunque così passiva come la vorrebbe la scuola dell'interazionismo simbolico. Ma davvero si può ritenere che Mead intendesse Ego completamente passivo? Come esemplificato in precedenza, per quanto potere abbiano vari Alter, rimane essenziale la capacità interpretativa del soggetto (Mead, 1934). Questa capacità è sviluppata dal soggetto sulla base delle esperienze che gli vengono fatte compiere. È dunque plausibile ritenere che nel caso di bambini o ragazzi l'influenza degli altri significativi o generali sia di estrema valenza (Felson, 1989). Sono standard esterni di comparazione sociale condivisi a dare delle definizioni ai diversi Io, che si sia in grado di comprenderli correttamente o meno.

2.2. La teoria dell'etichettamento

La teoria dell'etichettamento ha le sue origini in quella che viene chiamata la criminologia del conflitto, che vede tra i teorici più rilevanti Lemert e Becker (Lemert, 1967; Becker, 1963). Dando un'essenziale importanza ad una visione dicotomica delle classi sociali, chi detiene il potere e chi ne è privo, questa teoria recupera alcune prospettive dell'interazionismo simbolico. In questo modo l'attenzione passa dal delinquente e dalle condizioni sociali che si credevano essere la causa del delinquere (conflitti culturali, povertà, anomia ecc.) alla reazione sociale. La definizione della devianza, prima che dalle norme, è data da come la società reagisce a determinati atti. Il deviante è tale solo perché li commette. Ciò implica che la devianza è creata dalla società stessa. La domanda da porsi dun-

que diventa: “come e perché una condotta è definita deviante?”¹. I termini della questione sono senz’altro diversi dai classici posti dalla prospettiva psicologica e antropologica. Non ci si interroga sulle ragioni interne per cui un individuo passa da una condotta giuridica ad una antigiuridica ma ci si chiede come e perché la società definisca alcune azioni in tal modo e le reprima. Con la “pura” teoria dell’etichettamento si arriva a quello che per le orecchie odierne può suonare scandaloso o paradossale: la condotta deviante è necessaria e utile alla società che proprio grazie a questa riesce a definirsi e a trovare i propri confini in conformità. Colui che devia deve essere creato per far sentire gli altri cittadini “nel giusto” (Williams & McShane, 2002). Come già accennato in precedenza inoltre, il deviante svolge il ruolo di capro espiatorio: polarizzando verso di lui tutta l’emotività negativa e il biasimo, le condotte devianti delle classe dominanti o certi reati (ad esempio quelli economici) non vengono notate. Trasponendo in un contesto più piccolo: se in classe un alunno picchia un suo coetaneo, l’insegnante accorre per sedare il conflitto e gli altri compagni non possono fare a meno di osservare. Nel frattempo può però essere sfuggito un alunno che esce di nascosto dall’aula o che riprende con il cellulare. Anche in seguito, il ragazzo che ha causato il conflitto fisico verrà tenuto molto più sotto controllo di quello che si è limitato ad andarsene senza permesso o a riprendere. Il delinquente dunque non è chi commette atti criminali ma chi ne commette alcuni.

Il consolidamento della devianza è un processo che avviene in diversi momenti: (a) alcune azioni stimolano una reazione sociale, che può essere punitiva, di emarginazione o censura; (b) questa reazione si rafforza ogni volta che l’azione viene ripetuta; (c) più la reazione è dura, più chi la commette è stigmatizzato; (d) il soggetto stigmatizzato, colpito dall’etichetta, mostra un atteggiamento sempre più oppositivo, facendolo diventare un’abitudine (Ponti & Merzagora, 2008; Becker, 1963). L’individuo etichettato come deviante tende ad assumere quel ruolo adattandovi anche il proprio sentimento di identità. Ecco la nascita di un lo deviante. Lemert distingue poi devianza primaria e devianza secondaria (Lemert, 1967). La devianza primaria riassume quell’insieme di condotte devianti che non suscitano reazioni sociali e di conseguenza non vengono sanzionate. In questo modo non viene modificato il ruolo di chi le compie ed il suo sentimento di identità, permettendo molto facilmente un rientro naturale nella conformità. Con la devianza secondaria invece, avviene una risposta sociale che spinge a quei particolari effetti di fissazione e assunzione di identità di cui sopra.

Questa teoria si presta bene a situazioni di devianza non criminose, poco gravi come quelle più tipiche dei giovani. Diversi autori hanno notato come negli adolescenti e giovani adulti lo stigma derivante dalla sanzione penale formale (carcere minorile, istituti correzionali) sia correlato ad una cronicizzazione della condotta deviante (si veda ad esempio Lopez et al., 2012; Bernburg & Krohn, 2006). Infine, si ritiene opportuno sottolineare che visioni completamente deterministiche dell’agito presente e futuro di una persona siano da evitare ma che sia rilevante capire i fattori di maggior influenza.

1 È fondamentale ricordare che delinquenza e devianza in generale non sono concetti sovrapponibili. Una condotta delinquenziale, criminale è un agito antigiuridico. Un’azione deviante può semplicemente intendersi come “deviante” dalla conformità.

3. La correlazione tra pregiudizio e devianza: il ruolo dell'insegnante

Le teorie esposte indicano come l'influenza degli Alter sia determinante nella costruzione dell'identità del singolo. Gli altri significativi, soprattutto nelle prime fasi della vita, possono ampiamente influenzare la concezione del Sé. I genitori, i propri pari e le figure di riferimento, esercitano un potere che spesso va oltre la loro percezione e possono, tramite i meccanismi dell'apprendimento riflesso, influenzare la nascita di atteggiamenti devianti² (Zhang, 2002; Brownfield & Thomposon, 2005; Liu, 2000; Matsueda, 1992). Gli insegnanti, persone con cui i ragazzi passano gran parte, se non la maggioranza, del loro tempo, vengono così ad assumere il ruolo di "altro significativo" con cui lo studente deve relazionarsi. Ma non solo: l'insegnante è la prima figura rappresentante l'autorità e la società ed ha un impatto profondo sulla crescita della persona anche prescindendo dai genitori e i pari (Jussim & Harber, 2005; Agirdag & Van Houtte, 2011). L'etichetta assegnata ad uno studente è estremamente rilevante ma, come è inevitabile, spesso quest'inquadramento può nascondere degli aspetti pregiudiziali. Un docente si trova di fronte a molti alunni e, almeno all'inizio, si trova a dover categorizzare ed inquadrare le proprie classi. Se si tiene conto di ciò che è stato esposto nel primo paragrafo di questo contributo, le fasi della formazione di un'impressione, si ricorderà come la prima immediata percezione influenzi tutte le fasi successive, seppur più consapevoli (Livingstone, 2002). Se si aggiunge la tendenza globale di ogni essere umano ad etichettare non pare improbabile che queste etichette nascano spesso da dei pregiudizi.

Il primo rilevante studio che ipotizzò che le etichette poste dagli insegnanti avessero delle correlazioni con comportamenti devianti fu quello di Schwartz e Striker (1970). Da questa ricerca, seppur parzialmente, risultò che i ragazzi etichettati come "cattivi" avevano una concezione di sé più povera ed incerta e che escludevano gli insegnanti dal gruppo degli altri significativi. Questi risultati hanno portato a collegare l'interazionismo simbolico e la teoria dell'etichettamento anche alla teoria dei legami sociali (Hirshi, 1969): i legami forti e positivi con il proprio contesto e i propri altri significativi evitano la tentazione di cedere a condotte devianti.

Quando gli insegnanti si assicurano che gli studenti si sentano supportati, "a casa" quando sono a scuola, questi sono meno propensi ad infrangere le regole (Freidenfelt Liljeberg et al., 2011). In un libro considerato molto influente, Rosenthal e Jacobson (1968), presentarono prove a sostegno della *Self-fulfilling prophecy* nell'ambito dell'istruzione: gli studenti presentano alcune caratteristiche utilizzate dai docenti come indicatori del loro futuro successo scolastico. Queste previsioni tendono spesso ad avverarsi ed è materia di studio capire se ciò sia per l'accuratezza del pregiudizio/etichetta messo da chi insegna o per l'etichetta stessa (Jussim & Harber, 2005). Questo studio suscitò molte controversie e spinse ad ulteriori ricerche sull'influenza degli insegnanti (ad es. Hinnant et al., 2009), che però si concentrarono soprattutto sulle risposte cognitive degli alunni. Nella *review* di Jussim e Harber si afferma che, nonostante le predizioni degli insegnanti siano per la maggior parte accurate, non vi è alcun dubbio sul fatto che esista una relazione tra gli atteggiamenti degli insegnanti e gli obiettivi raggiunti dagli studenti.

2 In questo caso l'aggettivo "deviante" può riferirsi sia all'infrangere le regole interne della scuola, sia alla commissione di veri e propri atti criminali (ad es. spaccio di sostanze).

La *self-fulfilling prophecy*, o effetto Pigmalione, si realizzerebbe in cinque fasi: (1) gli insegnanti si formano aspettative diverse delle performance degli studenti; (2) iniziano a trattare gli studenti diversamente in base a quelle aspettative; (3) i ragazzi rispondono in maniera diversa agli insegnanti in base al trattamento ricevuto; (4) sempre in risposta al trattamento ricevuto, il ragazzi manifestano comportamenti che completano o rinforzano quel particolare trattamento; (5) infine, i risultati degli studenti si adeguano all'aspettativa (Rosenthal & Jacobson, 1986). I fattori che si sono dimostrati avere una valenza mediatrice più forte sono due: l'attaccamento affettivo (*affect*), inteso come la tendenza degli insegnanti a creare un'atmosfera più calda, più socio- emotivamente confortevole per gli studenti di cui hanno aspettative più alte, e l'impegno (*effort*), riferito all'inclinazione ad insegnare più cose agli studenti "preferiti" (Rosenthal, 2002).

La percezione che di tutto ciò hanno gli studenti è ugualmente di cruciale importanza: infatti è solo percependo la differenza degli atteggiamenti che ci si può aspettare che si comportino di conseguenza. La percezione è importante soprattutto nel predire la propensione degli studenti alla devianza scolastica. Uno studio del 2011 ad esempio, ha mostrato che gli effetti delle pratiche degli insegnanti sugli studenti che avevano un comportamento di disturbo erano mediati dalla percezione che questi ultimi avevano dei docenti e della loro autorità (Way, 2011). Se gli studenti sentono che gli insegnanti mettono meno impegno nell'insegnare loro, si sentono bloccati nella realizzazione del loro pieno potenziale. Questo crea un'enorme tensione che può facilmente sfociare in una sentimento di futilità, anch'esso dimostrato in correlazione con la condotta deviante (Demanet & Van Houtte, 2011). Il sentimento di futilità comporta che il ragazzo senta che i suoi sforzi non hanno alcun senso e che non otterrà mai nulla dalla scuola. I professori diventano avversari da sfidare, nel tentativo di trovare un'identità positiva e autostima anche a prescindere dall'ambito scolastico.

Demanet e Van Houtte si sono occupati a lungo di questi temi ed hanno presentato uno degli studi più completi sul legame tra pregiudizio/ atteggiamenti degli insegnanti e condotte devianti (Demanet & Van Houtte, 2012). Hanno proposto l'introduzione del concetto di "cultura dell'insegnante", riferendosi alle credenze che sono condivise dagli insegnanti in una determinata scuola. Queste credenze sono poi collegate alle caratteristiche degli studenti tramite un sistema a molti livelli. Lo scopo è di indagare quella che gli autori chiamano "*teachability*", che potremmo tradurre come propensione ad imparare facilmente, e la correlazione tra essa e la condotta deviante. Sono quelle qualità tramite cui gli insegnanti riconoscono gli studenti a cui è più piacevole insegnare, in altre parole quelli che apprendono prima e meglio. Ricerche precedenti avevano mostrato come le credenze riguardanti "l'insegnabilità" degli studenti siano condivise largamente dall'ambiente scolastico (Agirdag & Van Houtte, 2011a). È stato poi osservato che i livelli di devianza variano da scuola a scuola in base alla diffusione di quelle credenze condivise (Demanet & Van Houtte, 2011b). I risultati di questo studio hanno prodotto diversi risultati interessanti, confermandone alcuni e portandone di nuovi: le credenze condivise dai professori nelle singole scuole sono associanti alla cattiva condotta degli studenti (Demanet & Van Houtte, 2012). Indipendentemente dagli ottenimenti precedenti degli studenti, le scuole in cui si credeva che questi fossero meno propensi ad imparare hanno mostrato un alto livello di devianza. È stato dimostrato inoltre, che il sentimento di futilità è ben correlato alle cattive condotte: gli studenti che sentono di non avere potere sui loro traguardi scolastici hanno un'alta propensione a mettere in atto agiti volti ad infrangere le regole. Il sentimento di futilità è risultato però avere meno influenza delle credenze degli insegnanti sulla "*teachability*" degli studenti. Anche gli

alunni non frustrati, ma immersi in una cultura di “insegnabilità” negativa, hanno alta probabilità di assumere atteggiamenti perturbatori (Demanet & Van Houtte, 2012). Un’analisi successiva ha suggerito che la percezione degli studenti è un’altra variabile fondamentale: è il fattore che media i valori di *teachability* manifestati dagli insegnanti e la condotta deviante. Nelle scuole in cui gli alunni percepiscono meno attaccamento da parte dei docenti, hanno una percentuale più alta di propensione alla devianza. Questi risultati sono di grande importanza. Se infatti fino ad ora la ricerca si è concentrata soprattutto sui risultati cognitivi derivanti dalle aspettative di chi insegna, ora è possibile aspettarsi che le conseguenze di tali atteggiamenti si concretizzino anche in vere e proprie condotte oppostive. Ciò significa che l’insegnante, tramite il suo supporto, può prevenire condotte devianti o non far sfociare una devianza primaria in una secondaria (Freidenfelt Liljeborg et al., 2011). Se l’alunno è immerso in credenze condivise che lo vedono meno propenso ad imparare, se percepisce che gli insegnanti mettono meno impegno ed attenzione nel trasmettergli conoscenza, incontrerà grandi difficoltà nel costruire legami di fiducia con essi, li escluderà dagli altri significativi o, includendoli, la sua autostima si abbasserà. Infrangere le regole dell’ambiente in cui sente di non riuscire potrebbe sembrare l’unica strada per costruire un Sé forte e positivo, con possibilità di realizzazione in “altre carriere” (Demanet & Van Houtte, 2012).

Sarebbe fuori luogo affermare un nesso di causalità. Si può constatare, ad esempio e come già accennato, che spesso i pregiudizi possono essere accurati. L’insegnante molte volte non sbaglia le proprie considerazioni e previsioni (Jussim & Harber, 2005). L’accuratezza del pregiudizio per altro, è uno dei tasti dolenti della ricerca sul tema anche in ambito psicologico- sociale.

L’attuale cultura occidentale ha mutato il modo di esprimere i pregiudizi (McConahay, 1983) ma questi spesso vanno oltre la coscienza di chi li porta e si manifestano in atteggiamenti impliciti. Questo sembra anche il caso degli insegnanti (Jones, 1989). Non si possono però ignorare i risultati di questi studi. Che il pregiudizio sia esplicito o implicito, accurato o meno, la percezione di esso da parte degli alunni influenza la loro crescita cognitiva e comportamentale e, in molti casi, può influenzare scelte di condotta deviante.

Conclusioni

Si sono prese in considerazione molte teorie di matrice diverse. Il pregiudizio analizzato da una prospettiva psicologico- sociale ha mostrato come questo sia innato, evolutivamente spiegabile ma culturalmente determinato (Collins, 2006). Sempre la psicologia sociale ha mostrato come queste prime impressioni e gli atteggiamenti conseguenti abbiano degli effetti su chi subisce atti discriminatori. Le conseguenze dipendono da caratteristiche del singolo individuo ma anche dalla situazione e dal contesto sociale (Felson, 2014). È in questo momento che psicologia sociale e sociologia possono fornire spiegazioni su diverse variabili che, essendo integrate, possono offrire una visione più ampia, seppur più complessa, della nascita e delle conseguenze del pregiudizio. L’etichettamento proposto dalla criminologia va oltre il pregiudizio classicamente inteso: esso viene applicato a determinate condotte e a determinati attori sociali, in base alla reazione delle classi che detengono il potere (Lemert, 1967). Ma, di maggior importanza per questo contributo, le etichette poste a causa di un singolo atto non vengono più rimosse dal soggetto che, secondo la prospettiva dell’interazionismo simbolico, le integra nella sua identità (Mead, 1934). Si avrebbe conferma

di questi meccanismi proprio dagli studi sull'apprendimento riflesso: ciò che un soggetto percepisce di come gli altri lo giudicano, entra a far parte della sua concezione di sé. Nella scuola l'apprendimento riflesso può tradursi in una *self-fulfilling prophecy*. Se un ragazzo a seguito di una condotta deviante, sente su di sé l'etichetta del delinquente, sarà più propenso a farla sua e a perseguire in quella condotta (Brownfield & Thomposon, 2005). Gli insegnanti rappresentano l'autorità e le loro reazioni sono quelle più rappresentative della società. Il giudizio dell'insegnante può considerarsi formale. Se il corpo insegnante dunque, ritiene e tratta uno studente come un deviante, il procedimento sarà lo stesso di quello esposto dalla teoria dell'etichettamento. Ma si è andati oltre: i docenti possono influire su una condotta deviante. I risultati sono stati chiari: che il giudizio dei docenti sia accurato o meno, esso entra in un circolo vizioso di risposte individuali e sociali che impatta notevolmente sulla crescita cognitiva e comportamentale dello studente (Jussim & Harber, 2005). Si è potuto constatare che scuole in cui si ritiene che i propri allievi non siano propensi ad imparare e con qualità negative, hanno un tasso di devianza più alto. L'influenza di questa cultura degli insegnanti si è mostrata anche più forte della variabili interne di uno studente, come il sentimento di futilità (Demanet & Van Houtte, 2012). Ciò sembra provare quello che l'interazionismo simbolico e la teoria dell'etichettamento hanno affermato: come gli Alter vedono Ego è determinante nella costruzione di sé.

Alla luce degli studi esposti, cosa potrebbe fare l'insegnante per attenuare le probabilità che un ragazzo delinqua? Innanzitutto, è fondamentale che egli rimanga tra gli altri significativi, ma in chiave positiva. Il primo punto su cui il docente può lavorare in questa prospettiva è quello dell'autostima. Dato che la bassa autostima ha mostrato di essere un fattore correlante alcune categorie di criminali adulti (Garofalo, 2016) e che già in bambini e giovani adulti si è dimostrata influente sui comportamenti devianti, non è un fattore che possa essere sottovalutato. L'insegnante può dunque riconoscere le qualità positive anche di chi risulta meno propenso ad imparare. Valutazioni oggettive e soggettive vanno integrate affinché il ragazzo senta di essere considerato nel suo insieme e di valere più dei suoi risultati (o comportamenti) negativi. Ciò può essere fatto anche proponendo attività extrascolastiche, volte ad incrementare i legami sociali positivi (Hirshi, 1969) tra lo studente e i suoi pari e lo studente e i professori. Risultati positivi in campo sportivo, artistico o manuale/pratico possono fornire al ragazzo un'immagine di sé comunque positiva e suggerirgli diverse carriere rispetto a quella deviante.

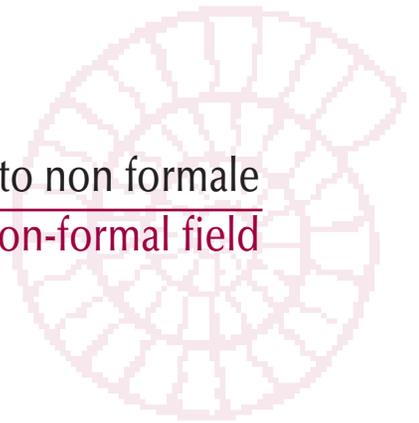
Nel caso particolare in cui i docenti si trovassero di fronte ragazzi con un'etichetta formale già applicata, come coloro con precedenti o affidati a comunità, di grande rilevanza può essere il come li si inoltra ai compagni e come li si approccia. Come già accennato, gli adolescenti che hanno sulle spalle un'etichetta formale, derivante da una sanzione penale, tendono a perseguire nella condotta criminale, identificandosi con essa (Lopez et al., 2012). Se l'insegnante riuscisse dunque a trattarlo, almeno in apparenza, come tutti gli altri o come se si aspettasse da lui grandi cose, potrebbe contrastare l'etichetta in atto. Non si propone qui di ignorare il passato e il presente degli alunni ma di prendersi il tempo di osservare il comportamento di questi ragazzi, presentargli stimoli diversi, adattare gli obiettivi agli individui e non dare per scontata la ricaduta.

Riferimenti bibliografici

- Agirdag, O., Van Houtte, M. (2011). Pygmalion goes to organizational level: a multi- method study on the mediating role of self- fulfilling prophecies in explaining the impact of school segregation. Paper presented at the 10th Conference of the European Sociological Association, Geneva (Switzerland), Sept. 7th- 10th 2011.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Bernburg J., Krohn M., Rivera C. (2006). Official labeling, criminal embeddedness, and subsequent delinquency: A longitudinal test of labeling theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43(1), 67-88.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hill.
- Bongiorno T., Lamertz K. (2015). House of Mirrors: A Contextual Model of Reflected Appraisal in Organizations. *Academy of Management Proceedings*, 2016, 1.
- Collins, E. C., Crandall, C. S., & Biernat, M. (2006). Stereotypes and implicit social comparison: Shifts in comparison-group focus. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(4), 452-459.
- Cox, W. T., Abramson, L. Y., Devine, P. G., & Hollon, S. D. (2012). Stereotypes, prejudice, and depression: The integrated perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 427-449.
- Demant, J., Van Houtte M. (2012). Teacher's attitude and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860-869.
- Demant, J., Van Houtte M. (2011a). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Demant, J., Van Houtte M. (2011b). Social- ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31, 224-256.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Felson, R. B. (2014). The (Somewhat) Social- Self: How others affect Self- Appraisal. *Psychological Perspective of the Self Vol. 4*, edited by Jerry Suls, New York: Psychology Press.
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 965-971.
- Felson, R. B. (1985). Reflected Appraisal and the Development of the Self. *Social Psychology Quarterly*, 48(1), 71-78.
- Freidenfelt Liljeberg, J., Eklund, J. M., Fritz, M. V., Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34(1), 1-9.
- Garofalo, C., Holden, C. J., Zeigler-Hill, V., Velotti, P. (2016). Understanding the connection between self esteem and aggression: The mediating role of emotion dysregulation. *Aggressive Behavior*, 42(1), 3-15.
- Hinnant, J., O'Brien, M. & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101, 662-670.
- Hirshi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Iagulli, P. (2012). Sé ed emozioni nell'interazionismo simbolico. *Studi di Sociologia*, 50, 3, 289-307.
- Joussim, L., Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self- fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Kinch, J. W. (1963). A Formalized Theory of the Self-Concept. *American Journal of Sociology*, 68(4), 481-486.
- Ichiyama, M. A. (1993). The Reflected- Appraisal Process in Small- Group Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 56(2), 87-99.
- Lemert, E. M. (1967). *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. tr. it. 1981, Milano: Giuffrè.
- Livingston, R. W., & Brewer, M. B. (2002). What are we really priming? Cue-based versus category-based processing of facial stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 5-18.
- Levi S. R., Haghés J. M. (2009). Development of Racial and Ethnic Prejudice among Children. In Nelson, T. D., *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 23-39). New York: Psychology Press, Taylor&Francis Group.

- Liu, X. (2000). The Conditional Effect of Peer Groups on the Relationship Between Parental Labeling and Youth Delinquency. *Sociological Perspectives*, 43, pp. 499-514.
- Lopes, G., Krohn, M. V., Lizotte, A. J. (2012). Labeling and Cumulative Disadvantage. The Impact of Formal Police Intervention on Life Chances and Crime During Emerging Adulthood. *Crime & Delinquency*, 58(3), 456-488.
- McConahay, J. B. (1983). Modern racism and modern discrimination: The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4), 551-558.
- Major, B., Sawyer, P. J. (2009). Attribution to Discrimination. Antecedents and Consequences. In Nelson T. D., *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 91-110). New York: Psychology Press, Taylor&Francis Group.
- Major, B., Kaiser, C. R., O'Brien, L. T., & McCoy, S. K. (2007). Perceived discrimination as worldview threat or worldview confirmation: Implications for self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1068-1086.
- Major, B., Quinton, W. J., & Schmader, T. (2003). Attributions to discrimination and self-esteem: Impact of group identification and situational ambiguity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 220-231.
- Major, B., McCoy, S. K., Kaiser, C. R., & Quinton, W. J. (2003). Prejudice and self-esteem: A transactional model. In Stroebe, W. & Hewstone M. (Eds.), *European review of social psychology*, 14, pp. 77-104.
- Matsueda, R. (1992). Reflected Appraisals, Parental Labeling, and Delinquency: Specifying a Symbolic Interactionist Theory. *American Journal of Sociology*, 97, 1577-1611.
- McConahay, J. B. (1983). Modern racism and modern discrimination: The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4), 551-558.
- Mead, G. H. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1936). *Movements of thought in the XIX century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, T. D. (2016). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination: 2nd edition*. New York: Psychology Press, Taylor&Francis Group.
- Ponti, G., Merzagora, B. I. (2008). *Compendio di criminologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore, quinta edizione.
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In Aronson, J. M. (ed), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 25-36). London Academic Press.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sanders, J. D., McClure, K. A., & Zárate, M. A. (2004). Cerebral hemispheric asymmetries in social perception: Perceiving and responding to the individual and the group. *Social Cognition*, 22(3), 279-291.
- Schwartz, M., Styker, S. (1970). *Deviance, Selves, and Others*. Washington, D.C.: American Sociological Association.
- Sellers, R. M., & Shelton, J. N. (2003). The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1079-1092.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effect of student perception. *Sociological Quarterly*, 52, 346-375.
- Walker, I., Smith, H. J. (2002). *Relative Deprivation: Specification, Development, and Integration*. Cambridge University Press.
- Williams, F. P., McShane, M. D. (2002). *Devianza e criminalità*. Tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Xu, X., Chen, Y., Zhao Y., Yang., J. (2015). The neural evidence of the reflected appraisal process as a main path for learning about one's self-knowledge of personality. *Biological Psychology*, 110, pp. 85-90.
- Zhang, L. (1997). Informal Reactions and Delinquency. *Criminal Justice and Behavior*, 24, 129-150.

Ricerca educativa in ambito non formale
Educatione research in non-formal field





La dialettica generale/specifico alla luce del costrutto didattico di ostacolo epistemologico

The general/specific dialectic in light of the educational construct of epistemological obstacle

Monica Tombolato

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
monica.tombolato@uniurb.it

ABSTRACT

This work proposes the epistemological obstacle as a teaching device focused on knowledge, whose aim is to link general and specific aspects of the cognitive process. In particular, the construct captures the intentional character of knowledge by problematizing the relationship between the epistemic practices of the subject and the object of knowledge that is constituted through them. In the first part the problem is presented from an epistemological and a didactic standpoint. Then the theoretical work hypotheses are formulated. Finally we discuss about the didactic role assumed by the concept of epistemological obstacle in the relationship between naive and expert physics. This paper opens up new directions of empirical research regarding the application of the concept of epistemological obstacle to the different teaching disciplines.

Il contributo propone l'ostacolo epistemologico come dispositivo didattico focalizzato sul sapere, finalizzato a coniugare aspetti generali e aspetti specifici del processo conoscitivo. In particolare, il costrutto coglie il carattere intenzionale della conoscenza problematizzando il rapporto tra le prassi epistemiche del soggetto e l'oggetto di sapere che attraverso di esse si costituisce. Nella prima parte si presenta il problema da un punto di vista epistemologico e didattico. Successivamente si formulano le ipotesi teoriche di lavoro. Infine si discute il ruolo didattico che il concetto di ostacolo epistemologico assume nel rapporto tra fisica ingenua e fisica esperta. Il contributo apre a nuove direzioni di ricerca empirica sull'applicazione del concetto di ostacolo epistemologico alle diverse discipline d'insegnamento.

KEYWORDS

Epistemological Obstacle, Naive Physics, Didactic Transposition, General Didactic and Subject Didactics, Intentional Theory of Knowledge. Ostacolo Epistemologico, Fisica Ingenua, Trasposizione Didattica, Didattica Generale e Didattiche Disciplinari, Teoria Intenzionale della Conoscenza.

1. Posizione del problema

Il presente contributo, che si colloca concettualmente nel particolare campo di riflessione pedagogica intitolato alla “pedagogia dei saperi” (Martini, 2011), intende tematizzare la dialettica generale/specifico nell’ambito della formazione alla conoscenza, individuando nei binomi antinomici disciplinare-interdisciplinare e specifico-trasversale (nel senso di a-specifico) due possibili piste interpretative di tale complesso rapporto.

In particolare applicheremo questa duplice chiave di lettura al costrutto di ostacolo epistemologico¹, che qui riformuleremo a partire da una definizione di conoscenza come processo strutturalmente determinato dalla correlazione intenzionale soggetto-oggetto (noesi-noema). Senza entrare nel merito di un discorso che ci condurrebbe lontano, basti ricordare come per il filosofo Edmund Husserl (1995) gli oggetti della conoscenza, di qualunque tipo essi siano, si configurino come i correlati intenzionali di operazioni (inter)soggettive che ne mettono in rilievo determinate caratteristiche secondo una peculiare modalità. Ne consegue il riconoscere come fonte di fraintendimento ed errore l’ipostatizzazione dei correlati noematici che al contrario vanno intesi in relazione agli atti noetici attraverso i quali essi si sono costituiti (Piana, 1966; Zahavi, 2003; Preti, 1974).

Questo approccio, tipico dell’atteggiamento fenomenologico, che interpreta il soggetto conoscente e l’oggetto conosciuto come poli opposti e correlativi, separati ma interdipendenti, ponendo l’accento sulla tematica della costituzione soggettiva di ogni formazione oggettiva, offre interessanti ricadute e spunti di riflessione di ordine pedagogico e didattico. L’invito a cogliere l’oggetto della conoscenza nel suo statuto intenzionale, ovvero rapportandolo all’atto soggettivo che lo intende a partire da una particolare prospettiva, rappresenta infatti una netta presa di distanza sia dall’idealismo soggettivo sia dal realismo metafisico (oggettivista), presa di distanza che sul piano pedagogico trova espressione nel profilo critico del paradigma problematicista (Baldacci, 2011), la cui impostazione antidogmatica si traduce nell’adesione ad una didattica “epistemologicamente informata”, dove alla bipolarità prodotto/processo si sostituisce il riconoscimento della loro necessaria inseparabilità (Martini & Sbaragli, 2005, pp. 24-26).

Al fine di conferire concretezza a queste considerazioni preliminari, circoscriveremo ora le nostre analisi al dominio della fisica, in particolare alla relazione tra fisica ingenua e fisica esperta, tema la cui rilevanza in ambito psicopedagogico e didattico è testimoniata dall’ampia messe di studi fiorita intorno alle concezioni spontanee degli studenti a partire dagli anni Settanta del secolo scorso.

2. Ipotesi di lavoro

L’ipotesi che avanziamo è duplice. Per discuterne la plausibilità sul piano logico-

1 La nozione di ostacolo epistemologico è stata introdotta in ambito epistemologico da Gaston Bachelard (1995) per indicare le resistenze psicologiche immanenti al processo conoscitivo e ripresa successivamente dal padre della didattica della matematica Guy Brousseau (1983) per indicare alcune difficoltà connesse alla complessità strutturale della disciplina. Per la nostra rivisitazione di tale costrutto in relazione a queste due posizioni si rinvia a Tombolato (2016).

argomentativo ci avvarremo dei contributi di ricerca sia teorica sia empirica provenienti da diversi ambiti disciplinari che, a vario titolo, si occupano dei saperi e della relazione che essi intrattengono con il soggetto.

Sosteniamo innanzitutto che alcuni errori tipici commessi dagli studenti in modo sistematico e reiterato coagulano attorno agli stessi ostacoli con cui dovettero misurarsi i fondatori della fisica classica nel costruire – per esprimerci con Sellars (2007) – l'immagine scientifica della realtà a partire dalla sua immagine manifesta. In altre parole, ciò che sovente rappresenta per gli allievi un ostacolo all'apprendimento ha rappresentato in primis un momento di rottura epistemologica o di cambio di paradigma nell'evoluzione storica della disciplina tanto da minare l'accordo intersoggettivo tra i membri della comunità scientifica di riferimento (Brousseau, 1983).

Sosteniamo inoltre che la strutturazione dei contenuti d'insegnamento attorno a quegli ostacoli può contribuire a ridefinire, in un'ottica di complementarità e di integrazione, i rapporti tra formazione generalista e specialismo disciplinare, suggerendo una modalità di organizzazione e di trasposizione del sapere finalizzata a promuovere abiti disciplinari di pensiero e di azione riconducibili alle professioni sociali di riferimento (Martini, 2017).

Nell'impostare il discorso inizieremo col chiarire come l'esigenza, avanzata in ambito educativo, di principi organizzatori capaci di interconnettere e dare senso ai saperi, lungi dal voler porre sotto accusa la specializzazione delle conoscenze, sia in realtà intimamente connessa, guadagnando così pertinenza, ad alcuni problemi di fondo inerenti le dinamiche cognitive che regolano la transizione da concezioni ingenuie a conoscenze scientifiche esperte. All'interno del paradigma costruttivista si parla, a questo proposito, di *conceptual change*, costruito diffusamente impiegato negli studi sulla natura e sullo sviluppo di rappresentazioni cognitive complesse per indicare la ristrutturazione radicale – indotta dall'istruzione – delle conoscenze disponibili nella memoria a lungo termine, poiché incompatibili con quanto di nuovo deve essere incorporato e integrato nei propri sistemi concettuali (Mason, 2013). Contrariamente a quanto ottimisticamente preconizzato da Piaget e Inhelder (1984), un'ampia messe di ricerche empiriche testimonia, infatti, come i principi fisici fondamentali – quali, ad esempio, il principio di inerzia – non si acquisiscano spontaneamente durante lo stadio formale operatorio, ma richiedano un prolungato training intellettuale (ad esempio Bozzi, 1990; McCloskey, 1983). Lungi dal dissolversi con l'ingresso nella scuola, la meccanica intuitiva del "fisico ingenuo", tacitamente interiorizzata attraverso l'esperienza e gli scambi comunicativi quotidiani, affiora sovente, a livello irriflessivo, sotto forma di resistenza cognitiva a pensare in modo specificatamente disciplinare, ovvero secondo quella peculiare modalità che ciascuna disciplina ha di guardare il mondo (Martini, 2011).

Si prospetta così uno scenario completamente diverso rispetto a quello tradizionalmente concepito: il discente non è più una *tabula rasa*, pronto a recepire passivamente il flusso di informazioni trasmesse, ma un attivo costruttore di conoscenza che dispone di un sapere informale, la cui pervicacia – suggeriscono Strike e Posner (1992) – si lega alla plausibilità che gli deriva dall'essere in armonia con una popolosa "ecologia mentale", inclusiva di una varietà di prodotti intellettuali quali, ad esempio, conoscenze attinenti ad altri ambiti della realtà, credenze religiose e metafisiche, convinzioni di tipo metodologico su come funziona la scienza, pre-giudizi ontologici ed epistemologici. Di qui l'esigenza di rileggere la relazione tra fisica ingenua e fisica esperta alla luce del binomio locale-globale, due diversi punti di vista da cui osservare i processi di insegnamento-apprendimento, la cui interdipendenza e complementarità si fa tuttavia perspicua

non appena si abbandona l'immagine di scienza come collezione di teorie consolidate di cui risulta depositaria l'educazione manualistica, per assumere una prospettiva storica capace di restituire la reale dinamica del progresso scientifico (Antiseri, 2000). Numerosi contributi provenienti dalla storia e dalla filosofia della scienza (ad esempio Kuhn, 1985; Koyré, 1979) hanno messo in luce, infatti, come l'adesione ad una nuova teoria non sia questione che si possa risolvere semplicemente sulla base della presunta evidenza dei dati portati a suo favore – e quindi a livello “locale” ovvero strettamente disciplinare –, ma dipenda in maniera significativa da come essi si inquadrano in questa più ampia “ecologia mentale”, secondo una dialettica locale-globale che appare dunque intrinseca all'evoluzione e alla costruzione del sapere scientifico. Non a caso Kuhn (1999) descrive in termini di cambio di paradigma la transizione dalla fisica aristotelica a quella galileiana, sottolineando come lo slittamento semantico subito dai concetti (ad esempio quelli di movimento e di forza) nel passaggio dalla prima alla seconda sia l'esito non di singole revisioni parziali bensì di una mutata *Weltanschauung*.

Dal quadro sin qui delineato si evince, pertanto, come la comprensione di fenomeni complessi quali l'acquisizione di concetti fisici altamente controintuitivi possa richiedere un ampliamento del campo d'osservazione: un problema particolare (una particolare misconcezione) che non trova localmente le condizioni sufficienti alla sua risoluzione può, infatti, essere reso intelligibile da uno sguardo multiprospettico capace di travalicare i confini delle singole discipline che convivono separate – sostiene il premio Nobel per la Fisica Richard Feynman (1996) – esclusivamente per una questione di pura convenienza umana.

3. Il carattere generale/specifico della nozione di ostacolo epistemologico

In rapporto alle ipotesi formulate ci si propone di rileggere le difficoltà di apprendimento degli studenti attraverso il costruito di ostacolo epistemologico (Bachelard, 1995), che interviene a problematizzare in senso dinamico il rapporto tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto (Preti, 1974) in quanto coglie sia il carattere intenzionale della conoscenza sia il suo carattere storico-intersoggettivo.

L'adesione a una concezione intenzionale della conoscenza si accompagna a un'interpretazione della fisica come prodotto dell'operare attivo di una collettività storicamente determinata che, attraverso l'uso di modelli, “intenziona” la realtà da un particolare punto di vista, selezionandone solamente gli aspetti potenzialmente misurabili. In altri termini, il dominio oggettuale della fisica (così come quello di qualsiasi altra disciplina) non è immediatamente dato, ma viene ritagliato a partire da una realtà ricca e complessa, grazie a peculiari operazioni (inter)soggettive, al cui riconoscimento è vincolata l'acquisizione di abiti mentali specifici della disciplina nonché la possibilità di assumerla come chiave ermeneutica per comprendere e interpretare il reale².

- 2 All'interno di questa prospettiva, una stessa cosa, ad esempio, può diventare oggetto della fisica o della biologia o dell'economia ecc. a seconda di quali delle sue caratteristiche (ad esempio, nel caso della meccanica, massa, velocità, accelerazione, ecc.) vengano prese in considerazione (intenzionate) nelle differenti rappresentazioni che ne offrono le singole discipline. Si rammenti, a proposito, come anche il filosofo della scienza Evandro Agazzi (1974) faccia esplicito riferimento al concetto di intenzionalità, offrendone peraltro una personale interpretazione, nella sua riflessione sull'epistemologia delle scienze naturali.

Da un punto di vista pedagogico-didattico, tale impostazione epistemologica implica quindi tendere verso l'acquisizione di un saper pensare e un saper agire conformi a quelli esperti della pratica sociale di riferimento (Martini, 2017). Questa strada risulta percorribile a condizione che i discenti conoscano e mettano in atto quelle peculiari operazioni che hanno come correlato noematico il campo di oggetti della fisica, operazioni, tuttavia, che si discostano notevolmente dalle prassi ordinarie connesse ai bisogni della vita quotidiana e ai suoi orizzonti pratici e che quindi possono rappresentare – e di fatto rappresentano – per i novizi della disciplina dei veri e propri scogli concettuali.

È all'interno di questa prospettiva che il costrutto di ostacolo epistemologico si presta ad un duplice sguardo. Da un lato allude all'idea di contenuto scientifico come correlato oggettivo di prassi epistemiche tanto "rivoluzionarie" da risultare di difficile elaborazione per chi le ha inizialmente concepite e dunque di difficile accettazione all'interno della comunità scientifica di riferimento³. Dall'altro allude alle misconcezioni rilevate dalla ricerca empirica in cui si palesa la tendenza spontanea dei soggetti in apprendimento (alimentata da abitudini mentali e credenze di senso comune tacitamente acquisite nonché, a volte, da una didattica "ingenua") a pensare in termini di concetti reificati, ignorando i processi attraverso i quali si sono costituiti e grazie ai quali acquistano il loro significato. A livello metodologico, ciò si traduce in una duplice possibilità: assumere in senso euristico le concezioni di fisica ingenua per intercettare i nodi teorici costitutivi del sapere esperto, oppure percorrere la strada in senso inverso prendendo contatto con le ragioni obiettive dell'esistenza di ostacoli a partire da un'indagine storico-epistemologica della disciplina per poi inferirne potenziali misconcezioni da sottoporre al vaglio empirico.

Sul piano didattico, pertanto, la fertilità di tale costrutto consiste nel fatto che pone in relazione aspetti soggettivo-descrittivi⁴ e oggettivo-normativi⁵ della conoscenza. In questo modo offre una rilettura del sapere scientifico secondo una visione integrata in cui convergono contributi provenienti da ambiti distinti⁶, rivelando interconnessioni che la frammentazione disciplinare tende ad adombrare. Non solo. Se si prescinde dalla specificità di dominio del sapere a cui si riferisce, la nozione di ostacolo epistemologico, assunta in origine dalla didattica della matematica, può divenire paradigmatica della problematicità della relazione intenzionale tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto e consentirci in questo modo di guadagnare un punto di vista privilegiato sul diverso regime che il sapere assume. Marcando in particolare la distinzione tra sapere ingenuo e sapere esperto, l'ostacolo epistemologico può dunque rappresentare un dispositivo ermeneutico ed euristico trasversale (a-specifico) alle differenti discipline, rispetto alle quali assumerà di volta in volta peculiarità

- 3 Si pensi, ad esempio, alle prassi epistemiche sottese all'attività di modellizzazione introdotta da Galileo e divenuta pervasiva nella scienza moderna, che consiste principalmente nell'utilizzo di rappresentazioni astratte e idealizzate per descrivere e spiegare i fenomeni naturali.
- 4 Misconcezioni, epistemologie personali, forme di ragionamento spontanee e pre-scientifiche rilevate dalla ricerca empirica.
- 5 Il repertorio di conoscenze accreditate dalla comunità scientifica di riferimento in un dato momento storico unitamente ai processi intenzionali entro i quali sono state costituite.
- 6 Discipline psicologiche, sociologiche, storiche, filosofiche, epistemologiche, ecc.

dominio-specifiche in relazione ai differenti tipi di vincoli epistemici che esse offrono⁷.

In questo quadro si colloca il nostro progetto di costruire una tassonomia di ostacoli nell'intento di fornire ai docenti uno strumento concreto che li possa supportare nell'individuazione di condizioni didattiche efficaci in rapporto alle difficoltà di apprendimento della fisica e, più in generale, nell'adozione di uno stile problematico di insegnamento che funga da correttivo alla linearizzazione dei saperi scolastici, responsabile di una certa parcellizzazione delle discipline così come della loro trasmissione nozionistica.

Conclusione

In sintesi, il costrutto di ostacolo epistemologico è capace di cogliere sia aspetti generali del processo conoscitivo (connessi alla tendenza del soggetto a reificare gli oggetti dei saperi, separandoli così dai processi nei quali essi si costituiscono), sia aspetti specifici (connessi alla peculiarità delle prassi epistemiche disciplinari proprie delle diverse pratiche sociali di riferimento). Ciò fa sì che possa fungere non solo da strumento interpretativo dei fenomeni didattici, ma anche, per dirla con Morin (2000), da potente organizzatore concettuale capace di orientare in senso epistemologico e pedagogico la trasposizione didattica delle discipline (Martini, 2005).

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, E. (1974). *Temi e problemi di filosofia della fisica*. Roma: Abete.
- Antiseri, D. (2000). *Epistemologia e didattica delle scienze*. Roma: Armando.
- Bachelard, G. (1995). *La formazione dello spirito scientifico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci, M. (2011). *Il problematicismo: dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza* (2. ed.). Lecce: Milella.
- Bozzi, P. (1990). *Fisica ingenua. Oscillazioni, piani inclinati e altre storie: studi di psicologia della percezione*. Milano: Garzanti.
- Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(3), 165-198.
- Feynman, R. P. (1996). *La legge fisica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gardner, H. (2007). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Husserl, E. (1995). *L'idea della fenomenologia: cinque lezioni*. Milano: Mondadori.
- Koyré, A. (1979). *Studi galileiani*. Torino: Einaudi.
- Kuhn, T. S. (1985). La funzione della misura nella scienza fisica moderna. In Id., *La tensione essenziale: cambiamenti e continuità nella scienza* (pp. 193-243). Torino: Einaudi.
- Kuhn, T. S. (1999). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Martini, B. (2005). *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*. Milano: Franco-Angeli.
- Martini, B., & Sbaragli, S. (2005). *Insegnare e apprendere la matematica*. Napoli: Tecnodid.

7 Si rammenti, a proposito, la distinzione compiuta da Gardner (2007) tra le differenti tipologie di difficoltà che segnano il passaggio da concezioni ingenua a concezioni esperte: le concezioni errate tipiche delle scienze, la rigida applicazione degli algoritmi in campo matematico e gli stereotipi diffusi nell'ambito degli studi umanistici e artistici.

- Martini, B. (2011). *Pedagogia dei saperi: problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Martini, B. (2017). Habitus e gioco epistemico: costrutti per una pedagogia dei saperi. In M. Susca (Ed.), *Pierre Bourdieu. I mondi dell'uomo, i campi del sapere* (pp. 209-225). Napoli-Salerno: Orthotes.
- Mason, L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- McCloskey, M. (1983). Fisica intuitiva. *Le Scienze*, 178, 108-118.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1984). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Piana, G. (1966). *I problemi della fenomenologia*. Milano: Mondadori.
- Preti, G. (1974). Lo scetticismo e il problema della conoscenza. *Rivista Critica di Storia della Filosofia*, 29 (1), 3-31.
- Sellars, W. (2007). *La filosofia e l'immagine scientifica dell'uomo*. Roma: Armando.
- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). A Revisionist Theory of Conceptual Change. In R. A. Duschl, & R. J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory in Practice* (pp. 147-176). Albany (NY): State University of New York Press.
- Tombolato, M. (2016). Il costrutto di ostacolo epistemologico per un'interpretazione in chiave didattica del rapporto fra conoscenza ingenua e conoscenza formale in fisica. *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 2(1).
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford: Stanford University press.



La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione In-service teacher training on giftedness

Martina Brazzolotto

Università degli Studi di Bologna

martinabrazzolotto@gmail.com

ABSTRACT

I pregiudizi sulla plusdotazione, come per esempio credere che i bambini con plusdotazione (gifted children) non necessitino di particolare attenzione da parte dell'insegnante (Zanetti, 2016), possono influenzare la didattica. Progettare percorsi di formazione sulla plusdotazione significa approfondire tali tematiche e co-costruire con gli insegnanti delle attività inclusive per la classe, anche attraverso dei tutoraggi. Allo stesso tempo, il formatore, oltre a supportare i docenti, può capire meglio le percezioni degli insegnanti e, a partire da quest'ultime, ri-progettare un nuovo percorso, in qualità di professionista riflessivo (Schön, 1983). Dalle nostre esperienze, emerge la questione dell'"etichetta" di plusdotazione, dicitura messa in discussione da alcune insegnanti, in quanto essa non sembra corrispondere agli atteggiamenti attesi da un alunno o una alunna con plusdotazione. Anche la dimensione affettiva della relazione educativa sembra giocare un ruolo importante nella formazione: i sensi di colpa che prova un'insegnante nel fornire attività pensate per una alunna con plusdotazione, temendo di trascurare chi, secondo lei, è maggiormente in difficoltà, sembra ostacolare una piena inclusione.

The prejudices on giftedness, such as believing that gifted children do not need special attention from the teacher (Zanetti, 2016), to influence teaching. Designing training courses on giftedness means deepening these issues and co-building with teachers the inclusive activities for the students, as well through tutoring. At the same time, the trainer, in addition to supporting the teachers, can better understand the teachers' perceptions and re-design a new course, as a reflective professional (Schön, 1983). From our experiences, it emerges the question of the "label" of giftedness, questioned by some teachers, as it does not seem to correspond to the student's attitudes. Furthermore, the affective dimension of the educational relationship seems to play an important role in the teacher training: the guilt feelings that a teacher has in providing activities designed for a student with giftedness, fearing to neglect who, according to her, is more in difficulty, seems to hinder a full inclusion.

KEYWORDS

Teacher Training, Giftedness, Inclusive Education.

Formazione in Servizio, Plusdotazione, Inclusione Scolastica.

Introduzione

Secondo gli artt. 26 e 29 del CCNL 2006-2009 la formazione continua è parte integrante della funzione docente: essa costituisce sia un diritto contrattuale sia, secondo la legge 107/2015, un dovere. Il docente, attore attivo del processo formativo, avrebbe il compito di garantire la massima qualità di istruzione a tutti i suoi alunni (Galliani, 2015), attraverso un continuo aggiornamento dei suoi saperi, dimostrando di conoscere metodologie didattiche innovative o, quanto meno, che forniscano a tutti gli studenti la possibilità di apprendere. Come indicato nel “Piano per la formazione dei docenti 2016-2019”, la formazione in servizio non dovrebbe essere costituita da lezioni frontali ma da uno scambio interattivo tra teorie e pratiche didattiche; in questo senso, secondo noi, il tutoraggio in classe potrebbe promuovere collegamenti tra saperi e prassi. Di particolare importanza risulta essere la consapevolezza degli insegnanti circa le proprie pratiche di insegnamento e una attenta riflessione (Schön, 1983), che possa portare gradualmente il docente al cambiamento (Ajello, 2002).

La formazione degli insegnanti sulla plusdotazione rappresenta un'area trascurata, sia a livello europeo sia a livello nazionale. Nel 2005 è stata condotta una ricerca in Europa sui sistemi educativi in merito la plusdotazione in 21 paesi: solo 9 di essi (Austria, Germania, Spagna, Ungheria, Lussemburgo, Olanda, Romania, Slovenia e Regno Unito) prevedevano una formazione *ad hoc* sulla plusdotazione. A ostacolare l'adesione di dirigenti scolastici e insegnanti ai corsi di formazione sulla *gifted education* sarebbe la credenza che gli apprendenti con plusdotazione non avrebbero bisogni educativi speciali (Reid, Horvathova, 2016). Già negli aspiranti insegnanti ci sarebbe un maggiore interesse orientato alla comprensione di una didattica adatta agli alunni con disturbi o deficit (Berman, Schultz, Weber, 2012) e una minore sensibilità verso la didattica per la plusdotazione; sembra dunque che la riflessione sull'inclusione sia indirizzata prevalentemente agli alunni con deficit.

In questa sede, dopo una breve panoramica sulla formazione in servizio sulla plusdotazione, presenteremo due esperienze secondo noi significative, in quanto ci inducono a riflettere sulle percezioni e sulle esigenze formative dei docenti, utili per migliorare i futuri percorsi di formazione e intraprendere nuove ricerche.

1. *Gifted education* e formazione in servizio

Nel contesto statunitense la formazione degli insegnanti sulla plusdotazione ha lo scopo principale di indicare ai docenti le caratteristiche, fornendo loro strumenti per individuare i bambini con plusdotazione, per poi indirizzare quest'ultimi in classi o programmi speciali (Adderholdt-Elliott, Algozzine, Algozzine, Haney, 1991; Coleman, Gallagher, 1995). Nel contesto europeo invece, si pone maggior attenzione ai bisogni specifici dei bambini con plusdotazione, con l'obiettivo di includerli in un contesto classe, evitando dannose etichette che potrebbero stigmatizzarli ulteriormente (come sancito dalla Raccomandazione europea n.1248 del 1994). Il tema dell'inclusione sembra essere ancora più forte nel nostro Paese, anche se per oltre 40 anni (dalla legge 517/1977) ci siamo occupati in modo particolare della didattica speciale per le persone con deficit e disabilità, trascurando le tematiche relative la plusdotazione. Recentemente (il 22 dicembre 2017, durante la seduta parlamentare n. 903) alcune associazioni italiane di genitori e di esperti, a supporto delle tematiche relative la plusdotazione, hanno avanzato una proposta di legge, nella quale si mette in evidenza sia il riconoscimento della

plusdotazione, sia l'importanza del ruolo della scuola nell'inclusione scolastica dei bambini con plusdotazione, chiedendo maggiore attenzione al settore della ricerca e agli insegnanti, verso questi alunni. Dai dati che emergono dal LabTalento¹, la quasi totalità dei bambini con plusdotazione manifesta o problemi a scuola o in famiglia o in merito la gestione delle emozioni (LabTalento, 2014). È evidente, pertanto, che questi bambini abbiano dei reali bisogni specifici (Morando, 2011), bisogni che se non colti dal contesto scolastico potrebbero portare all'esclusione, all'insuccesso e all'abbandono scolastico (Zanetti, 2016; Sandri, Brazzolotto, 2017).

Da alcune ricerche si evince che gli insegnanti maggiormente formati e competenti sulle tematiche della plusdotazione tendano a valorizzare la creatività e avere concezioni più inclusive sulla plusdotazione (Copenhaver, McIntyre, 1992; Goodnough, 2000; Siegle, Powell, 2004). Riteniamo che ampliare le conoscenze degli insegnanti sugli alunni con plusdotazione significhi capire meglio alcune peculiarità: come riescono alcuni alunni a risolvere problemi matematici senza riuscire a spiegare i procedimenti? Perché il bambino con plusdotazione non dimostra i suoi talenti? Perché alcuni alunni si auto-escludono dalle attività scolastiche? Forse saper rispondere a queste e altre domande sulla plusdotazione potrebbe aiutare il docente inclusivo a rispettare tutte le differenze e a valorizzare le potenzialità di ciascuno.

Nei percorsi di formazione il primo argomento che viene affrontato è proprio il riconoscimento della plusdotazione, che sembra essere fortemente influenzato dalle credenze personali (Elhoweris, Mutua, Alsheikh, Holloway, 2005; Masten, Plata, 2000); quest'ultime andrebbero a loro volta a modificare la relazione con gli studenti e le aspettative sulla crescita intellettuale (Goodman, 1985; Rosenthal, 2002). Gli insegnanti tendono a identificare i bambini con plusdotazione con le eccellenze: come quegli alunni molto competenti in tutto, i quali dimostrano le loro capacità ottenendo ottimi voti (Peterson, Margolin, 1997); la formazione invece sarebbe utile per modificare gradualmente le convinzioni con le informazioni provenienti dalla letteratura scientifica. Come abbiamo già detto, spesso i bambini con plusdotazione hanno un ritmo veloce di apprendimento e una modalità di ragionamento diversa dagli altri bambini, si parla di pensiero arborecente, caratteristiche che spesso portano l'insegnante a escluderli dalle attività. Spesso trascorrono gran parte del loro tempo, soprattutto nei primi anni della scuola primaria, a colorare schede, dopo aver terminato il compito che loro sapevano già fare 2 anni prima; si sentono diversi, talvolta stupidi, non accolti dall'insegnante per le loro diversità e quindi in alcuni casi potrebbero assumere atteggiamenti disadattati (come vedremo nel paragrafo 2.1). Come sostiene McCouch e Siegle (2007), la formazione sui bambini gifted non è sempre garanzia di cambiamento degli atteggiamenti e delle metodologie, in quanto le credenze giocano un ruolo importante, anche se gli insegnanti formati sarebbero maggiormente attivi con gli studenti e più entusiasti delle miriadi di differenze individuali che gli apprendenti portano nel contesto classe (Croft, 2003; J.F. Feldhusen, 1997; Graffam, 2006; Hansen, Feldhusen, 1994; Mills, 2003; Story, 1985).

L'associazione nazionale per i bambini gifted (NAGC) negli Stati Uniti ha stabilito delle competenze che dovrebbero possedere tutti gli insegnanti che operano con questi bambini, riportiamo quelle che secondo noi rispecchiano un ap-

1 Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Talento, del Potenziale e della Plusdotazione (Università di Pavia)

proccio inclusivo: 1. conoscenze sullo sviluppo dei bambini gifted; 2. caratteristiche del comportamento dei bambini gifted e dei loro stili di apprendimento; 3. strategie di insegnamento per includere il bambino con plusdotazione in classe; 4. la valutazione scolastica; 5. come creare alleanze tra scuola, famiglia e il contesto circostante (Seredina, Pomortseva, Morozova, 2016).

Riteniamo che sia fondamentale che gli insegnanti siano a conoscenza sia delle caratteristiche sia delle metodologie, cercando di far crescere i bambini con plusdotazione non solo in termini cognitivi ma soprattutto emotivo e relazionali, assumendo uno sguardo globale.

2. Percezioni di alcune insegnanti sulle strategie didattiche per i bambini con plusdotazione

Proponiamo di seguito due esperienze di formazione in servizio sulla *gifted education* che ci potrebbero aiutare a riflettere sui bisogni formativi che derivano dalle percezioni degli insegnanti sulla didattica per i bambini con plusdotazione.

2.1. Il baricentro clinico di alcune insegnanti

La prima esperienza che proponiamo si è svolta per un anno (da gennaio a dicembre 2017) in un istituto comprensivo del centro Italia, in collaborazione con il LabTalento. Abbiamo selezionato questa esperienza in quanto ci induce a riflettere sull'importanza che assume il ruolo dell'etichetta per alcune insegnanti: il bambino con plusdotazione non era ritenuto tale e quindi c'era la tendenza a categorizzarlo in un altro gruppo. Nonostante non possiamo affermare che tutti gli insegnanti tendano a utilizzare i loro saperi per formulare una ipotetica diagnosi, con l'obiettivo di affidare l'inclusione a un altro docente o a un esterno, come nel caso che presentiamo, crediamo che sia utile essere consapevoli di tale fenomeno per programmare dei corsi di formazione maggiormente incentrati sulle pratiche educative e formative.

2.1.1. Il contesto

La richiesta di un supporto alla didattica è pervenuta da una mamma di un bambino con plusdotazione che frequentava la seconda classe della scuola primaria nell'a.s. 2016/2017. Le insegnanti non avevano mai sentito parlare di plusdotazione e dunque la madre si attivò per cercare esperti disponibili a tenere una formazione in loco. Sono state proposte due modalità di formazione: in plenaria, 3 incontri da 2 ore ciascuno, sulle seguenti tematiche: identificazione, caratteristiche della plusdotazione e principi di *gifted education* con un approccio inclusivo. Dopo la formazione più teorica, rivolta a tutti i docenti dell'istituto comprensivo², abbiamo attivato un tutoraggio in classe di 12 ore, suddiviso in 3 giornate scolastiche (3 mattine da 4 ore ciascuna); questo secondo momento di formazione è stato dedicato esclusivamente alle insegnanti della classe dove era inserito

2 L'istituto comprensivo è formato da 2 scuole dell'infanzia, 2 scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado.

il bambino, che in questa sede chiameremo Marco, vissuto come “problematico” a scuola. In questa sede ci focalizzeremo in modo particolare sulla pratica del tutoraggio.

2.1.1. Osservazioni delle insegnanti

Prima di co-programmare delle attività inclusive, abbiamo chiesto alle insegnanti di effettuare un’osservazione mirata su Marco nel contesto classe.

Le insegnanti inizialmente avevano dei forti pregiudizi su di lui: essendo un bambino con plusdotazione si aspettavano un grande interesse per le materie, delle elevate abilità in matematica e una preferenza per le sfide. È stato difficile per le docenti credere che un bambino con moltissime difficoltà a gestire le emozioni e le relazioni, manifestate con atteggiamenti disadattati, potesse avere delle potenzialità, a tal punto da dubitare della valutazione redatta da più psicologi.

Tra marzo e aprile 2017 abbiamo chiesto alle insegnanti di scrivere dei “resoconti” (Dovigo, 2014, p. 112) di alcune giornate, ne riportiamo alcuni estratti, nei quali vengono esplicitati sia alcuni atteggiamenti “collaborativi” del bambino: *“le consegne prevedevano di realizzare un cruciverba con le tabelline, inventare un semplice problema con l’addizione, risolverne uno con il doppio e la metà e un esercizio di logica un po’ difficile. [Marco] li ha svolti tutti abbastanza bene eccetto quello di logica che ha sbagliato”* (resoconto dell’8 aprile 2017, n.2); sia molti “comportamenti problema” quali: *“ha speso il suo tempo a disegnare, ritagliare, parlare per fatti suoi. Ho provato a togliergli le forbici e i fogli; allora si è disteso per fare finta di dormire e russare”* (resoconto del 27 marzo, n. 1); e ancora: *“ha avuto una piccola crisi (si è buttato per terra, ha cominciato a gridare...) fortunatamente però è durata poco (circa un quarto d’ora)”* (resoconto dell’8 aprile 2017, n.2). La medesima insegnante inoltre riporta anche gli interessi di Marco: *“è venuto a scuola con un libretto contenente tante curiosità e quiz che lo prendevano molto, per cui tutta la mattinata ha cercato di leggerlo ai compagni, a me e alla bidella con una certa insistenza. Verso la fine della giornata gliel’ho tolto perché doveva fare altro”* (resoconto dell’8 aprile 2017, n.2). Come si nota da queste affermazioni, l’insegnante tende a non valorizzare gli interessi e ad associare sempre qualche aspetto negativo alle azioni di Marco (“che ha sbagliato”; “si è disteso”; “con insistenza”).

Sembra che secondo le docenti non funzioni nessuna modalità per ridurre gli atteggiamenti considerati “non consoni” alla vita di classe; esse, durante i colloqui, ci hanno riferito più volte che secondo loro gli atteggiamenti del bambino erano propri dell’autismo, pensando dunque che l’unica soluzione fosse “cambiare diagnosi” per poi affidarlo a un insegnante di sostegno. È interessante notare come l’obiettivo delle docenti non rispondesse alla domanda “come posso includere un bambino con tali caratteristiche?” ma piuttosto: “l’etichetta della plusdotazione non è corretta, forse appartiene alla categoria autismo?”; si nota uno spostamento del focus: da quello didattico (proprio degli insegnanti) a quello clinico (tipico di altre figure professionali).

2.1.2. Obiettivi

A partire dai dati emersi dalle osservazioni delle docenti abbiamo elaborato degli obiettivi per il tutoraggio in classe: coinvolgere Marco nelle attività senza che dimostrasse sofferenza (ossia scappare dalla classe, gettarsi per terra, piangere,

urlare, ecc.); scoprire e valorizzare le sue potenzialità attraverso modalità inclusive, estendendo a tutti gli alunni. Non era previsto invece di fare un trattamento di tipo “clinico” per eliminare alcuni suoi atteggiamenti che spaventavano tanto le insegnanti e i compagni (come per esempio mangiare pezzettini di carta o di gomma da cancellare e ritagliare in continuazione figure di personaggi a lui cari); per supportare Marco nella gestione delle emozioni era infatti stata avviata una psicoterapia in orario extrascolastico.

2.1.3. Il tutoraggio in classe

Il tutoraggio in classe, parte integrante della formazione, ha seguito 5 fasi: co-programmazione didattica; osservazione in classe; analisi dei dati; intervento in classe; ri-progettazione delle proposte didattiche.

Nella prima fase sono stati tenuti in considerazione sia alcuni degli approcci della didattica inclusiva quali metacognitivo e cooperativo (Miato, Miato, 2003; Morganti, Bocci, 2017) sia alcuni principi della “didattica dei talenti” quali: principio delle opzioni, quello dell’auto-orientamento, quello della valutazione critico-proattiva e quello dell’apprendistato (Baldacci, 2002, p. 168; Renzulli, Reis, 2014; Winebrenner, Brulles, 2012; Siegle, 2013).

Riportiamo, a titolo esemplificativo, l’attività di italiano su l’uso dell’H, del 20 dicembre 2017, co-programmata insieme alle insegnanti. Dopo un breve ripasso guidato dall’insegnante sull’utilizzo di “ha” e le differenze dalla preposizione semplice “a”, abbiamo previsto un lavoro a coppie: ogni alunno doveva scrivere 5 frasi che avessero a/h e poi scambiare il quaderno con il compagno; abbiamo condiviso che chi riceveva il quaderno non doveva giudicare il lavoro attribuendo dei voti, ma solo commentare e giustificare. Terminata questa prima attività abbiamo previsto un *learning menu* (Winebrenner, Brulles, 2012) individuale, ogni alunno poteva scegliere tra le seguenti attività:

- Inventare una poesia dove sia presente “a” e “ha”.
- Inventare una canzone a ritmo di “h”.
- Creare una verifica dove ci sia a/ha per aiutare la maestra.
- Costruisci il ventaglio dell’h (in ogni sezione del ventaglio si poteva scrivere una frase con l’h).

Per finire, abbiamo programmato un momento conclusivo di condivisione in grande gruppo dell’attività scelta; chi lo desiderava poteva esplicitare i propri punti di forza e le eventuali difficoltà incontrate.

Dalle griglie di osservazioni, compilate da un’insegnante in compresenza, leggiamo che: *“inizialmente [Marco] dimostra entusiasmo per l’attività: costruisce un ventaglio di carta. Prima ci gioca e dice che non gli piace di scriverci le frasi sopra. Dopo un po’, le scrive, sempre consultando lo schema. [Marco] ha scelto la stessa attività della classe. Mi riferisce: ‘avevo paura di scegliere’”* (griglia di osservazione per italiano del 20/12/2017).

Analizzando i dati, abbiamo capito che le attività che prevedevano una scelta mettevano in difficoltà Marco, nonostante la letteratura scientifica promuova tale modalità proprio per coinvolgere maggiormente i bambini con plusdotazione. In questo senso il tutoraggio in classe svolge un ruolo fondamentale nella formazione continua: non sempre tutte le indicazioni operative possono essere adatte a tutti i bambini e alcune volte gli insegnanti possono trovarsi in difficoltà a personalizzarle.

Al termine del tutoraggio, le insegnanti hanno ribadito le loro convinzioni iniziali: Marco non avendo risposto brillantemente alle attività proposte, non era un bambino con plusdotazione ma con autismo. Non ammettevano invece i grandi sforzi che aveva compiuto Marco per partecipare alle nuove attività (come si nota dalle osservazioni emerse nella griglia).

Pensiamo che comunque il tutoraggio in classe, inteso come momento formativo nella quotidianità scolastica, potrebbe essere uno strumento che aiuti a personalizzare la didattica e che favorisca l'inclusione scolastica; Marco durante le attività proposte ha sempre dimostrato, a modo suo, come riferito dalla madre, entusiasmo e di sentirsi coinvolto e accettato.

2.2. Plusdotazione e sensi di colpa

La seconda esperienza di formazione si è svolta da aprile a maggio 2018; degna di nota è la dimensione affettiva che spesso orienta l'insegnante nelle scelte didattiche. Una docente ha dimostrato di provare dei forti sensi di colpa a programmare attività per la sua alunna con plusdotazione, in quanto credeva che ciò significasse commettere un torto verso i bambini in difficoltà. Il nostro contesto culturale infatti orienta i docenti a occuparsi in modo particolare di chi manifesta delle difficoltà dovute a una disabilità o a un deficit (ben affermate con una diagnosi); sembra quasi impossibile che una bambina con plusdotazione possa avere dei bisogni diversi, come un apprendimento accelerato; sembra esserci inoltre una gerarchia dei bisogni: le differenze non avrebbero tutte lo stesso peso, alcune sono ritenute più importanti di altre. Si fatica a entrare nell'ottica della differenziazione didattica (D'Alonzo, 2016), la quale prevede la consapevolezza da parte dell'insegnante che ogni alunno, indipendentemente dalla categoria di appartenenza, possiede delle potenzialità e dei limiti, come d'altronde ognuno di noi.

2.2.1. L'istituto

La formazione in servizio sulla plusdotazione si è tenuta in un istituto comprensivo del nord-est Italia, a partire dalla richiesta di un dirigente scolastico, vista la presenza di alcuni bambini con plusdotazione in alcuni plessi. L'istituto comprensivo è formato da 6 scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. Il percorso di formazione, in accordo con il dirigente, era costituito da 4 ore di lezione frontale, per tutti i docenti dell'istituto e 6 ore di tutoraggio, quest'ultime distribuite in 3 diverse classi (2 ore ciascuna) e un incontro di restituzione in plenaria, sull'esperienza condotta in classe. Nei primi due incontri teorici abbiamo proposto le caratteristiche dei bambini con plusdotazione e alcune strategie didattiche. Il tutoraggio è stato condotto in 3 classi dove era presente un bambino con plusdotazione. In questa sede descriveremo in modo particolare solo un'esperienza condotta in una classe seconda della scuola primaria, in quanto sono emerse delle percezioni interessanti che potremmo tenere in considerazione nelle future formazioni.

2.2.2. Il contesto classe

Prima di iniziare una co-programmazione per l'intervento di 2 ore, abbiamo chiesto alla docente di presentarci la classe, le sue modalità didattiche e descri-

vere la bambina con plusdotazione³. Riportiamo di seguito le sue descrizioni ricevute per iscritto il 24/04/2018. Le parole in grassetto sono quelle che abbiamo evidenziato noi in fase di analisi e che ci hanno guidato nella programmazione.

“I miei alunni **sono 20 e molto diversi tra loro**. Ho trovato la classe eterogenea fin dalla prima. C'è **A.** che ha imparato tutte le **lettere dell'alfabeto** in stampato maiuscolo **a fine prima** e che ancora adesso **fatica molto a leggere e a copiare un testo dalla lavagna** anche perché si distrae e si assenta facilmente, c'è **R.** che ha migliorato molto la lettura ma **fatica a discriminare alcuni suoni** e quindi a scriverli correttamente, parlerebbe continuamente anche se alle volte lo fa perché è **appassionato di animali**, **N.** che non vorrebbe mai scrivere, che si **alza frequentemente** dal posto e che **interrompe la lezione** per sapere quanto manca alla merenda o per comunicarmi che sta male, **B. che non sta quasi mai seduto sulla sedia**, che vuol essere sempre primo e utilizza spinte e calci per ottenerlo ma è molto sensibile e poi si rende conto dello sbaglio, **V. (la nostra plus dotata)** che all'inizio dell'anno scorso sapeva già leggere e che **per lei molte cose erano e sono facili e spesso gli altri si rivolgono a lei per un aiuto o per giocare insieme**, **A. che spesso assume posizioni masturbatorie** soprattutto nei momenti di ascolto o prima di partire con un'attività e che quindi si assenta perché penso abbia un vulcano in eruzione dentro di sé che riesce a placare attraverso il disegno e la drammatizzazione, **C.** che ha trascorso tutta la prima a piangere quasi ogni mattina al distacco dalla mamma e che ancora adesso **manifesta timore e ansia** per le insegnanti nuove che sostituiscono le maestre, **M. che si distrae continuamente** e **G.**, il suo alter ego, che è **sempre pronto a mettere in risalto le dimenticanze e gli sbagli degli altri**.

Prevalentemente uso la lezione frontale anche se talvolta utilizzo il lavoro di gruppo, 1 volta a settimana il circle time, attività ludiche e, dove è possibile il **metodo della ricerca**. Mi piace molto ascoltare le loro idee e le loro esperienze e cerco di renderli più partecipi e responsabili.

L'anno scorso ho provato a coinvolgerla⁴ **come tutor** di altri suoi compagni o come **“bibliotecaria”** della biblioteca di classe **visto che ama molto leggere**. Avevo anche provato a darle **qualche prova più complessa ma ho rinunciato dopo che alcuni altri compagni avevano protestato e forse neanche io ero convinta o forse non sapevo come giustificare queste differenze**. Quest'anno abbiamo inserito l'utilizzo di un'ora di compresenza alla settimana dividendo la classe in due gruppi e proponendo **attività a 3 livelli**. Inoltre ho cercato di essere più aperta alle sue proposte, come quando mi ha suggerito di fare **una lezione sugli Egizi** o le ho dato un compito diverso da fare per casa... ma sono cose sporadiche; lei ha trovato nelle attività extra scolastiche molti stimoli, come imparare a suonare la chitarra, usare il computer, studiare l'inglese, visitare mostre, partecipare a laboratori....

Qualche volta trovo **difficoltà** nella conduzione delle lezioni perché alcuni **bambini sono molto esuberanti ed altri si distraggono facilmente**, quindi faccio fatica ad attirare la loro attenzione, a coinvolgerli nelle attività e soprattutto alle volte mi accorgo che tendo ad essere dispersiva e **segundo i loro interventi rischio di perdere di vista l'obiettivo** che mi ero prefissata.

Mi sono dimenticata di dirle **che cosa piace** a **V.** oltre a **leggere e a scrivere**,

- 3 L'insegnante ha risposto a una breve intervista scritta, le domande erano: 1. Potrebbe descrivere i suoi studenti? 2. Come svolge prevalentemente le sue lezioni? 3. Come coinvolge l'alunno con plusdotazione in classe? 4. Incontra delle difficoltà nella conduzione delle lezioni? (Se sì, quali? E secondo lei perché).
- 4 Qui l'insegnante si riferisce alla bambina con plusdotazione.

anche tutto ciò che riguarda **l'osservare in profondità** (so che ha un microscopio) **la scienza e la storia in particolare, l'arte. Non ritrovo in lei i comportamenti da lei descritti come disturbanti**, di "pigrizia" "svogliatezza ecc. ma **un'ottima capacità organizzativa, una velocità nel compito, una spiccata abilità nel trovare strategie efficaci di fronte ad attività proposte** (es. nel gioco sacco pieno/ vuoto chiudendo gli occhi ha evitato di essere influenzata dai miei trabocchetti e molti altri hanno seguito il suo esempio). Aveva l'anno scorso spesso degli **atteggiamenti di superiorità** nei confronti della classe e **derisori verso gli altri** che sono molto diminuiti".

Dalla descrizione si osserva quanto variegato sia il contesto classe, la spiccata sensibilità dell'insegnante a mettere in evidenza quasi tutte le differenze e la difficoltà a gestirle.

2.2.3. Il tutoraggio in classe

A partire da questi dati, abbiamo provato a elaborare una programmazione che è stata proposta all'insegnante una settimana prima dell'intervento, in modo tale che potesse modificare o integrare quanto da noi pensato. Si voleva così proporre all'insegnante delle diverse modalità di insegnamento, non calate dall'alto, ma ben ancorate al suo contesto classe, promuovendo l'inclusione e gli apprendimenti anche (non solo) della bambina con plusdotazione, che in questa sede chiameremo Carlotta. Abbiamo distinto gli obiettivi di apprendimento per gli alunni, da quelli di insegnamento, l'intervento infatti era parte integrante della formazione e quindi anche l'insegnante aveva degli obiettivi da raggiungere. Gli obiettivi di apprendimento erano:

- conoscere l'ambiente circostante per rispettarlo e preservarlo;
- utilizzare la lingua italiana in modo creativo;
- conoscere la differenza tra piante erbacee, arbustive e arboree;
- saper gestire il lavoro di gruppo (condivisione di materiali e scelte);
- riconoscere negli altri bambini potenzialità e bisogni diversi dai propri.

Mentre l'obiettivo per la maestra era:

- saper gestire le differenze individuali, offrendo giustificazioni agli alunni sui bisogni specifici.

L'insegnante infatti ci ha confidato, sia per iscritto (vedi sopra) sia telefonicamente, di sentirsi in grande difficoltà a gestire le differenze, ancora di più sapendo che in classe c'era una alunna con plusdotazione. Ci ha riferito che viveva dei fortissimi sensi di colpa: a lei sembrava di sbilanciare ingiustamente la sua attenzione verso Carlotta.

Con l'insegnante abbiamo condiviso 5 attività, da svolgere, a rotazione nelle due ore, a gruppi. Ogni gruppo aveva 15 minuti di tempo e poi passava all'attività successiva. Le consegne erano:

1. creare un cruciverba sulle api;
2. individuare una pianta, capire il nome con l'App PlantNet; disegnarla sul quaderno e scrivere il nome e se appartiene alle erbacee, arbustive, arboree;
3. scrivere una breve filastrocca sulle erbacee, prendendo spunto dalla natura circostante;
4. individuare un insetto, e capire con l'enciclopedia di quale si tratta. Poi descriverlo brevemente sul quaderno;

5. individuare se ci sono piante arbustive nel giardino e descriverne almeno una sul quaderno.

Al termine dell'attività abbiamo chiesto sia a Carlotta sia a Debora, una bambina con difficoltà di apprendimento, un parere sull'attività svolta: entrambe ci hanno riferito che hanno imparato e sono state bene.

Pensiamo che nella formazione sia importante includere anche gli aspetti affettivi: come superare i sensi di colpa nel bilanciare i compiti? Abbiamo proposto alle insegnanti, durante l'ultimo incontro, un cambio di prospettiva ossia individuare le potenzialità anche nei bambini con difficoltà; pensiamo che molte modalità di prevenzione, soprattutto per i disturbi specifici di apprendimento, introdotte nella scuola, siano orientate a individuare quasi esclusivamente le difficoltà. Affrontare le tematiche della plusdotazione ci offre la possibilità di riflettere e conoscere meglio gli aspetti del talento per poi saperli riconoscere anche nei bambini con difficoltà.

L'insegnante ci ha riferito in un incontro successivo che ha preso spunto dal tutoraggio per altre attività che ha svolto autonomamente; ci ha ribadito che ha apprezzato molto il supporto ricevuto.

3. Verso un modello di formazione per gli insegnanti in servizio sulla plusdotazione

La formazione continua per gli insegnanti, in merito le tematiche della plusdotazione, risulta essere uno strumento fondamentale sia per divulgare le caratteristiche dei bambini gifted, sia per diffondere alcune metodologie suggerite dalla letteratura internazionale, anche se quest'ultime dovrebbero essere adattate al nostro contesto italiano, maggiormente sensibile all'inclusione di tutti gli alunni nella stessa classe, indipendentemente dalla "categoria" di appartenenza, rispetto al modello anglo-americano. Un percorso di formazione sulla didattica per la plusdotazione non dovrebbe essere strutturato solo con lezioni frontali o simulazioni ma dovrebbe essere ancorato alle pratiche scolastiche, come suggerito dal Piano per la formazione dei docenti 2016-2019. Il rapporto diretto con un esperto può facilitare l'emergere di credenze e di difficoltà, il docente in questo senso può aumentare la consapevolezza delle proprie pratiche didattiche e orientarsi al cambiamento. Il formatore è colui che accompagna i docenti in un percorso di formazione scandito da momenti di: lezioni teoriche, osservazioni, interpretazione degli atteggiamenti degli alunni, co-progettazione di lezioni *ad hoc* per la classe, riflessioni sulle strategie per includere anche il bambino con plusdotazione. L'esperto non è colui che si sostituisce al docente ma colui che offre, assieme a dei saperi teorici, delle prassi innovative per il docente.

Infine, sarebbe importante che prevalessero aspetti educativi/didattici nelle formazioni per gli insegnanti, riducendo i saperi clinici che, come abbiamo dimostrato, inducono alcuni insegnanti a deviare il focus didattico verso la mera categorizzazione (vedi paragrafo 2.1).

Conclusioni

La formazione in servizio degli insegnanti sicuramente è una tematica molto delicata e allo stesso complessa, come la relazione educativa, ma crediamo che sia possibile studiarla e capire meglio come agire grazie l'ingresso del formatore nei contesti reali, mettendo così al centro la situazione didattica (Brousseau, 2011).

Pensiamo che essa, in modo particolare quando riguarda la plusdotazione, dovrebbe avere lo scopo di far conoscere le peculiarità con il fine ultimo di trovare delle strategie per coinvolgere i bambini con plusdotazione nella didattica, senza focalizzarsi solo sulla loro identificazione. Dalle nostre esperienze emerge che alcuni insegnanti si sono sbilanciati sul piano clinico, riconoscendo nel bambino dei tratti di autismo anche se quest'ultimi erano stati esclusi da psicologi esperti, senza dimostrare di riconoscere in lui delle potenzialità. Questo indica quanto sia importante iniziare a parlare di potenzialità e talenti nella scuola e non solo di difficoltà.

Nella formazione è altresì indispensabile non trascurare le percezioni degli insegnanti: offrire delle attività specifiche per bambini con plusdotazione significa escludere o togliere attenzione ai bambini con deficit o difficoltà di apprendimento? A quanto pare c'è bisogno di ampliare le nostre conoscenze sulla gestione della classe, tenendo in considerazione anche i bambini con plusdotazione.

Riferimenti bibliografici

- Adderholdt-Elliott, M., Algozzine, K., Algozzine, B., Haney, K. (1991). Current state practices in educating students who are gifted and talented. *Roeper Review*, 14, 20–23.
- Ajello, A.M. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. *Scuola e Città*, 1, 39–56.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in pre-service teacher training. *Gifted Child Today*, 36(1).
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et Didactique*, 5(1), 101–104.
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J. (1995). State identification policies: Gifted students from special populations. *Roeper Review*, 17, 268–275.
- Copenhaver, R. W., McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151–153.
- Croft, L. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers? In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 558–571). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2014). *Manuale per l'osservazione educativa*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N., Holloway, P. (2005). Effect of children's ethnicity on teachers' referral and recommendations decisions in gifted and talented programs. *Remedial and Special Education*, 26, 25–31.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Galliani, B. (2015). Buona università per la buona scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 9–15.
- Goodman, Y. M. (1985). Kidwatching: Observing children in the classroom. In A. Jagger & M. Smith-Burke (Eds.), *Observing the language learner*, Newark, DE: International Reading Association.
- Goodnough, K. (2000). Fostering liberal views of giftedness: A study of the beliefs of six undergraduate education students. *Roeper Review*, 23, 89–90.
- Graffam, B. (2006). A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners. *Gifted Child Quarterly*, 50, 119–131.
- Hansen, J., Feldhusen, J. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115–121.
- LabTalent, 2014 Laboratorio Italiano di Ricerca e intervento per lo sviluppo del potenziale, del talento e della plusdotazione <http://www.camera.it/temiap/2014/06/11/OCD177-284.pdf> (6/06/2018).

- Masten, W. G., Plata, M. (2000). Acculturation and teacher ratings of Hispanic and Anglo-American students. *Roeper Review*, 23, 45–46.
- McCoach, D. B., Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes towards the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246–255.
- Miato, S. A., Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Mills, C. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 272–281.
- Morganti, A., Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: GiuntiEdu.
- Mormando, F. (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale. guida per insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Peterson, J. S., & Margolin, L. (1997). Naming gifted children: An example of unintended "reproduction." *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 82–100.
- Reid, E., Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rosenthal, R. (2002). Covert communications in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles. *American Psychologist*, 57, 839–349.
- Sandri, P., Brazzolotto, M., (2017). Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), 66-71.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Seredina A.Y., Pomortseva N. P., Morozova T.V. (2016). Best Practices of the United States' Gifted Education Teacher-Training Programs, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 145-150.
- Siegle, D. (2013). *The Underachieving Gifted Child. Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Siegle, D., Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 21–29.
- Story, C. M. (1985). Facilitator of learning: A microethnographic study of the teacher of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 29, 155-159.
- Winnebrenner, S., Brulles D. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom. Strategies and Techniques Every Teacher Can Use*. Minneapolis MN: Free Spirit Publishing.
- Zanetti, M.A. (2016). Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale. *Journal of Applied Radical Behavior Analysis*, 16-21.

Gli incidenti critici e i dilemmi etici

Critical incidents and ethical dilemmas

Immacolata Brunetti
Università degli Studi di Bari
imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

The aims of this study were to investigate whether and how teacher's perception of ethical dilemma and climate in their school influence outcome variable as teachers' sense of stress, and relationship among colleagues. Hannah Arendt (2017) argues that it is important the phenomenology of contemplative life that produces the language and action visibility. In addition, teachers' perceptions of school climate produce the quality of relationship between colleagues (Russell and Loughran, 2007) and influence cooperation (Cohen, McCabe, Michelle & Pickeral, 2009).

The contexts is influenced for teachers' ethical decision-making and in turn, school climate influences all members of the school community (Collie, Shack, Perry, 2011; 2012). There are two approach for study ethical dilemma: cognitive approach and neurocognitive approach and several model holds significant implications for the study of ethical decision-making, and provides suggestions for improving ethical behavior in school organization (Reynold, 2006).

L'obiettivo di questo studio è investigare l'insorgenza situazionale dei dilemmi etici e l'influenza del clima scolastico su variabili risultanti, come il senso dello stress e la relazione tra i colleghi. Sulla base del pensiero di Hannah Arendt (2017), è importante una fenomenologizzazione della vita contemplativa o pensiero, che induce alla visibilità delle azioni e del linguaggio. In particolare la percezione degli insegnanti del clima scolastico determina la qualità della relazione tra i colleghi (Russell and Loughran, 2007) e la loro collaborazione (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Il contesto viene influenzato dal processo etico-decisionale degli insegnanti in relazione alla responsabilità personale che gli stessi insegnanti hanno nei confronti della comunità scolastica (Collie, Shack, Perry, 2011; 2012). Vengono confrontati due approcci allo studio del dilemma etico: quello cognitivo e quello neurocognitivo (Reynold, 2006), oltre che diversi modelli nati per rilevare il collegamento tra l'intenzione di agire e l'azione effettuata. Lo studio ha come obiettivo la conoscenza delle implicazioni del processo etico decisionale nelle relazioni professionali.

KEYWORDS

Ethical Decision Making, Ethical Approach, Teachers' Relationship, Ethical Behavior, Ethical Dilemma
Dilemmi Etici, Processo Etico-Decisionale, Comportamento Etico, Relazione tra Colleghi, Approcci Etici.

Introduzione: l'etica della responsabilità in Hannah Arendt

L'autrice descrive nei suoi scritti (2017; 1964; 1978), lo spazio pubblico come luogo dove sia possibile causare un'azione. Per questo il nodo cruciale della praxis professionale si indaga attraverso la fenomenologia della persona come «dell'essere del mondo» rivolgendosi alla concezione della visibilità, dell'alterità e del mondo comune poiché sostiene la capacità umana di provare piacere in quello che interessa solo in società. Le attività della mente sono per la Arendt legate ad un'etica della responsabilità personale legate alla visibilità delle azioni e delle opinioni articolate pubblicamente. Il punto cruciale è il posizionamento strettamente personale nella comunità o come lei stessa ha menzionato la responsabilità di giudicare e scegliere i nostri esempi espressi attraverso la coerenza delle nostre azioni. La responsabilità di scegliere per sé è implicata nell'attività di pensare ed il giudizio è in relazione alla responsabilità personale nella misura in cui riusciamo a responsabilizzarci per la scelta degli esempi a cui ci si riferisce che guidano le nostre azioni e dalla coerenza che diamo alle azioni nel tempo. Le attività del pensare, del giudicare e del volere, giocano un ruolo decisivo nella costituzione del chi siamo, di come agiamo e di come decidiamo di assumere la responsabilità per gli altri. Per cui diventa fondamentale la visibilità delle nostre parole e azioni in cui a dispetto delle nostre migliori intenzioni, prevale la rilevanza etica dell'azione (cfr, Assy, 2017).

1. Gli approcci per la rilevazione del dilemma etico

La professionalità etica dei docenti può essere di forme differenti, riflettere assunzioni differenti fondamentali sulle regole etiche e trovare differenti strategie nella risoluzione dei problemi che si creano nella pratica scolastica. La letteratura mostra due approcci contrastanti per la risoluzione di situazioni etiche problematiche: *sovrascrittura degli approcci ai principi* e *l'approccio del dilemma sociale* (O' Neill, 1989). Il primo approccio reifica principi etici e li considera secondo una visuale razionale, il secondo approccio considera i principi etici come modelli di opinioni il quale possono adattarsi o no alle situazioni contingenti. In questo secondo approccio ci sono sempre circostanze nel quale seguire un particolare principio morale può portare a seguire un comportamento sbagliato. Per questo motivo si osservano le norme comportamentali dettate dal codice deontologico nell'insegnamento (Xodo, 1999).

Se ci poniamo in situazione di dover scegliere se una particolare situazione è oppure non è un reale dilemma etico, siamo obbligati, secondo l'idea di etica di Aristotele (1985a), Mill (1884) e Kant (1964) a conformarci ad una serie di regole imposte a priori, cosicché se la regola viene applicata correttamente, abbiamo risolto un problema etico. Il comportamento risulta essere solo l'apprendere ad applicare il giusto principio ad una data situazione. Questo infatti è riferito al principio della sovrascrittura degli approcci ai principi perché assume che ogni dilemma può essere risolto conoscendo ed applicando alcuni principi alle regole che li sostengono.

L'approccio del dilemma morale argomenta che il dilemma viene risolto attraverso la giustificazione della decisione (Williams, 1965). Di conseguenza l'obiettivo è trovare la soluzione migliore tra principi ed interessi in determinati contesti poiché non sempre applicare regole generali in tutti i contesti produce la risoluzione di un problema. Esistono diversi modelli per rilevare il dilemma etico (Cottone and Claus's, 2000, Gottlieb, 1993; Younggren, 2002), come ad esempio il

modello psicologico di Rest (1984) che si basa sulla ragione morale ed ha l'obiettivo di presentare il «processo coinvolto nella formazione del comportamento morale» (p.19). Questo modello a) interpreta la situazione in termini di come la loro azione influenza il benessere degli altri, b) formula una linea morale di azioni attraverso l'identificazione dell'idea morale in una specifica situazione, c) seleziona, tra i risultati di valori concorrenti, degli ideali sui quali agire, decidendo se tentare di soddisfare il proprio ideale morale, d) eseguire cosa si intende fare.

Il modello di Tarvidas (1998) è un modello di esecuzione del comportamento attraverso diversi step: a) interpretare la situazione, b) rivedere il problema o il dilemma, c) determinare lo standard da applicare al dilemma, d) generare possibili e probabili corsi di azione, e) consultare un supervisore o un pari, f) selezionare un'azione attraverso il confronto dei valori competitivi di quella determinata situazione, g) eseguire l'azione selezionata, h) valutare il corso dell'azione.

2. L'approccio neurocognitivo allo studio della decisione etica

Kooker (2003) ha sostenuto nelle sue ricerche quanto sia importante per i docenti conoscere le dinamiche del contesto per orientare gli studenti nella risoluzione di un dilemma etico. Conoscere il contesto significa avere conoscenza dei valori educativi della persona e conoscere le regole. Rest (1979, 1986) sostiene che la decisione etica si sviluppava con la consapevolezza dell'aspetto etico. La persona che esprime un giudizio etico, stabilisce l'intenzione di agire eticamente impegnandosi per raggiungere quel determinato obiettivo. Interagiscono quindi diversi fattori, che possono essere sociali, culturali, economici ed organizzativi nella decisione etica (Hunt and Vitell, 1986). Trevino (1986) aggiunge a questi fattori anche il focus of control e le caratteristiche dell'interazione lavorativa. Ci sono diversi studiosi (Rest, 1986; Gaudine & Thorne, 2001; Thorne & Saunders, 2002), che sono riusciti a realizzare modelli di decisione etica includendo i fattori sopra descritti. Il merito di Rest è stato quello di aver identificato il suo modello con la componente cognitiva, cercando di capire cosa pensano gli individui quando incontrano problemi etici. I managers quando parlano di decisione etica usano parole come "istinto", "sesto senso", "intuizione" (Toffler, 1986), per suggerire che in alcune occasioni non subentra il pensiero riflessivo. Reynolds (2006) per spiegare il processo etico decisionale ha considerato l'approccio neurocognitivo, spiegando come il cervello riceve, processa, interpreta e reagisce agli stimoli. Mentre l'approccio cognitivo si focalizza sul "cosa" pensa il soggetto, l'approccio neurocognitivo si focalizza, invece, sul "come" pensa il soggetto, dal momento in cui si percepisce lo stimolo e nel momento della trasmissione elettrochimica dei segnali trasmettitori alla manifestazione del comportamento etico. Il modello del processo etico consiste in due sistemi ciclici: il primo, definito X-system, è un processo ciclico di ricerca e di strutturazione dell'informazione come raccolta di informazione utili per la decisione. I neuroni di input vengono attivati accettando gli stimoli ambientali. A questo livello l'informazione pu essere ambigua o vaga ed il processo iterativo provvede a strutturare meglio l'informazione (Weick, 1995). Se le informazioni sono scarse o ambigue, il sistema ricercherà l'equilibrio attraverso le assunzioni di corrispondenza con altre situazioni prototipiche memorizzate e associandole a specifiche valutazioni normative e prescrittive. Il processo è successivamente consegnato alla coscienza, ovvero al processo C-system. Questo processo consente di analizzare i fattori situazionali con regole decisionali astratte mettendo in luce la ragione utilizzata da diverse parti del cervello ed ha un ruolo regolatore per l'X-system. In termini di comporta-

menti etici, esso è espresso come un ciclo di razionalizzazione o giudizio attivo a seconda del risultato del ciclo di X-system; infatti, se il primo sistema non riesce a dare corrispondenza della situazione con un prototipo memorizzato, il secondo processo provvederà ad analizzare la situazione, applicare regole morali e operare giudizi. Questo processo, definito, giudizio attivo, è il nodo cruciale per raggiungere decisioni etiche.

3. Implicazioni nella pratica professionale

Il modello di Rest definisce il processo decisionale come consapevolezza morale o riconoscimento degli aspetti morali che possono essere nello step successivo analizzati. Il giudizio morale corrisponde secondo l'autore al giudizio attivo. Entrambi i processi rappresentano un'analisi computazionale della situazione rispetto a regole morali ben precise. In definitiva, l'autore definisce un preciso modello di decisione etica mentre il modello neurocognitivo suggerisce che il processo etico-decisionale è un processo di accoppiamento dei prototipi situazionali che generano il giudizio riflessivo. Così come l'intenzione etica ed il comportamento etico sono la stessa cosa anche se le persone possono affermare l'intenzione di compiere un'azione e poi effettivamente farne un'altra (Ajzen, 1985; Haidt, 2001). Gli autori hanno creato una situazione sperimentale, dimostrando che secondo il modello cognitivo la situazione che si crea tra il momento dell'intenzione e quello dell'azione non si modifica, ma c'è preoccupazione quando l'intenzione non corrisponde al comportamento. Di contro, il modello neurocognitivo dimostra invece un cambiamento molto evidente poiché la situazione etica ipotetica e quella reale coinvolgono stimoli differenti come il vedere o l'udire oppure differenti processi di ricerca, così come differenti gruppi di neuroni. Queste differenze portano a risultati differenti.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1964). *Vita activa: la condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Assy, B. (2017). *Etica, responsabilità e giudizio in Hannah Arendt*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ajzen, I. (1985). From intention to action. A theory of planned behavior. In J. Kuhl and J. Beckmen (Eds.). *Action control from cognition to behavior*. New York: Springer Verlag.
- Cohen, J. McCabe, E.M. Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Collie, R., Shapka, J. D. and Perry N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the school*, 48, 1034-1048.
- Collie, R., Shapka, J. D. and Perry N. E. (2012). Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204.
- Gaudine, A. & Thorne, L. (2001). Emotion and ethical decision-making in organization. *Journal of Business ethics*, 31, 175-187.
- Greenwood, G. E. and Soar R. S. (1973). Some relationships between teacher morale and teacher behavior. *Journal of Educational Psychology*, 64, 1, 105-108.
- Haidt J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuition its approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834.
- Hunt S.D. & Vitell S. (1986). A general theory of marketing ethics. *Journal of macro marketing*. 6, 5-16.
- O' Neill P. (1989). Responsible to whom. Responsible for what? Some ethical issues in community intervention. *American journal of Community Psychology*, 17, 323-341.

- Rest J.R. (1986). *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Reynold S.J. (2006). Moral awareness and ethical predisposition's: investigating the role of individual differences in the recognition of moral issues. *Journal of Apples Psychology*, 97, 1, 233-243.
- Reynold S. J. (2006). A neurocognitive Model of the ethical decisionmaking process: implications for study and practice. *Journal oj Applied Psychology*, 91, 4, 737-748.
- Russell T. And Loughran J. (2007). *Enacting a pedagogy of teacher Education. Values, relationships and Practice*. London and New York: Routledge.
- Thorne L. & Saunders S.B. (2002). The socio-cultural embeddedness of individuals' ethical reasoning in organization (cross-cultural ethics). *Journal of Business ethics*, 35, 1-14.
- Toffler B.L. (1986). *Tough choises: managers talk ethics*. New York: Wiley and Sons.
- Trevino L. K. (1986). Ethical decision making in organization: a person situation interactionist model. *Academy of management Review*. 11, 601-617.
- Weick K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.



La media education nell'economia della formazione continua

Media education training and ecological-inclusive mission

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno
tdegiuseppe@unisa.it

ABSTRACT

The socio-economic macro-structuring produced by the digitalized cross-media social evolution (De Haas, 2004) has determined structural and supra-structural transformations, which affect the processes of identity awareness (Bauman, 2003), personal and in the society (Honneth, 2012). The media educator represents a strategic figure of pro-sociality and, at the same time, he analyzes socialization process generated by digitization. A Media Educator promotes: intersubjective equality (Walster, 1978); co-responsible (Bernowitz et al., 1964); self-management, co-management and relational self-regulation in a qualitative perspective (Lawton, Simon, 1968); ecological-systemic (Bronfenbrenner, 1986), micro / eso / meso / relational macro between individual / society (Bronfenbrenner, 1986). This work try to highlights and analyzed, as a pilot study, the evolutionary process of the training systems (in the Campania region of Italy) connected to the introduction of digital media in schools (Ottaviano, 2001), the role and organization of media education and media educators, in perspective bio-psycho-social (Bronfenbrenner, 1986), according to the ecological-inclusive mission, investigated in the three-year study of the University of Salerno.

La macro-strutturazione socio-economica prodotta dalla digitalizzata evoluzione sociale crossmediale (De Haas, 2004) ha determinato trasformazioni strutturali e sovrastrutturali, che incidono sui processi di consapevolezza identitaria (Bauman, 2003), personale e socio-comunitaria (Honneth, 2012). Il media educator, nell'analizzare i processi di socializzazione (Minello, 2012) generati dalla digitalizzazione, rappresenta una figura strategica di pro-socialità (Margiotta, 2014) con il compito di promuovere, nell'uguaglianza intersoggettiva (Walster, 1978) e corresponsabile (Bernowitz et al., 1964), autogestione, co-gestione e autoregolamentazione relazionale in una prospettiva qualitativa (Lawton et al., 1968), ecologico – sistemica (Bronfenbrenner, 1986), micro/eso/meso/macro relazionale tra individuo/società (Bronfenbrenner, 1986). S'intende analizzare con uno studio pilota il processo evolutivo dei sistemi formativi del territorio regionale campano, connesso all'introduzione dei media digitali nelle scuole (Ottaviano, 2001), al ruolo e all'organizzazione della media education e dei mediaeducator, in prospettiva bio-psico-sociale (Bronfenbrenner, 1986), secondo la mission ecologico-inclusiva investigata nella ricerca triennale dell'Università degli studi di Salerno.

KEYWORDS

Didactic, Empowerment; Trans-formation; Media Education; Inclusion.
Ricerca didattica, empowerment; Tras-formazione; pro socialità; inclusione.

1. La Crossmedialità tra rischi e opportunità

L'esponenziale aumento dei cybernauti, generato dalla convergenza tra evoluzione sociale crossmediale (De Haas, 2004) e sviluppo della digitalizzazione, ha prodotto una macro-strutturazione del corpo sociale ed economico d'oltre confini che, nel ripercorrere la reticolarità tecnologica, segna il transfert da un'età *capitalistico informazionale* (Castells, 1997) e culturale (Fiske, 1992) a un *capitalismo della formazione continua* (Isfol, 2004), incentrato sulla produzione ri-generativa (Beck, 2008) di *capitale socio-culturale* (Lukacs, 1983).

Si parla di *economia della conoscenza* (Castells, 1998), della società dei flussi informazionali (Castells, 1996) che, attraverso le reti di comunicazione digitale (Censis U.C.S.I., 2009), genera scambi simbolici di significanti (Baudrillard, 1976).

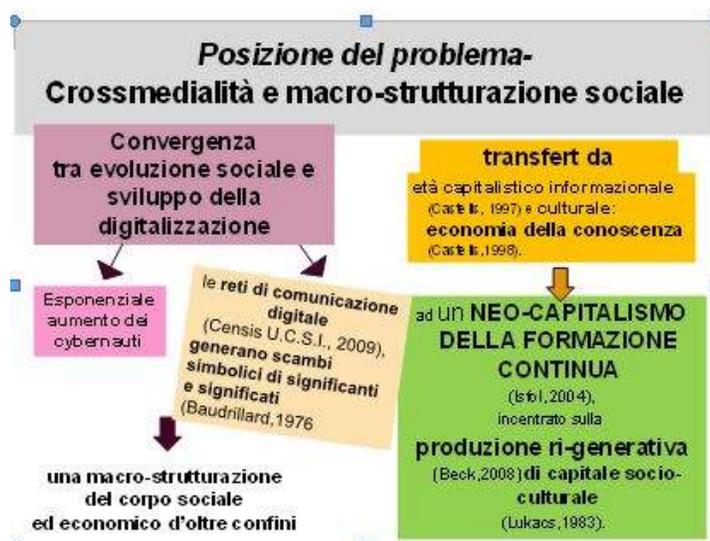


Fig. 1. Macrostrutturazione sociale e problematizzazione critica

I rischi di una *degenerazione pluriforme* (Levy, 1996) sono connessi all'invasiva, crossmediale e fluida proliferazione d'interconnessioni, per l'incontrollato livello d'accesso alla conoscenza (Ford, Green, Jenkins 2013) in una società moderna che «*sostituisce l'eteronomica determinazione della condizione sociale con una compulsiva e obbligatoria autodeterminazione*» (Bauman, 2003, p. 23).

Le *tras-formazioni* non sempre sane e autogestite, su strutture e sovrastrutture interpersonali, sono connesse anche alla complessità (Morin, 1993) della società liquida (Bauman, 2003), globalizzata che, nel contribuire ad accrescere un senso di precarietà e frammentazione (Bauman, 1999), produce rassicuratori processi d'omologazione (Held et al., 1999), con un intacco dei processi di consapevolezza identitaria (Bauman, 2003), personale e socio-comunitaria (Honneth, 2012).

"In una società crossmediale, caratterizzata da multiculturalità, mutabilità, complessità (Schön, 1973; Galli, 2006; Morin, 1993) si generano incertezze e frammentarietà di visioni" (Corona et al., 2017, p. 132)



Fig. 2. Riflessioni e questioni aperte

Sia da un punto, di vista strutturale, che nei contenuti, i media digitali hanno ridefinito dinamicità, interattività e collaboratività degli *ambienti d'apprendimento aumentati*, quali ambienti formali, non formali ed informali. *“La complessità delle variabili socio-contestuali, decisive nei processi sistemico-apprenditivi, sottolineano la necessità di strutturare proposte metodologico-didattiche intrinsecamente congetturali, di superamento della linearità tra stili d'apprendimento, cognitivi e d'attribuzione.”* (De Giuseppe et al., 2017, p.132).

Si tratta di investire pedagogicamente nella connessione valorizzata dei *nodi di conoscenza*, disponibili nei nuovi canali di comunicazione, per promuovere le singolarità cognitive, linguistiche, creative ed emotive, attraverso una *valorizzazione strategica delle differenze* e delle competenze, per uno sviluppo del pensiero critico co-responsabile.

“L'interposizione tecnologica, alterando i luoghi e i modi della pratica didattica, introduce aspetti pratici, che risultano vantaggiosi nella gestione responsabile dei tempi della ricerca e della fruizione dei contenuti, nel rispetto degli scopi del per-corso condiviso” (Corona et al., 2017, p. 1).

L'importanza di un agire educativo, volto alla *tras-formazione permanente*, s'incentra sullo *sviluppo socio-empatico* con comportamenti di *responsività pro-sociale* (Bandura et al 2001) e percezione di *autoefficacia empatica*, quale consapevolezza, riconoscimento e corrispondenza di stati emotivi e bisogni altrui.

Compito del mediaeducator è di analizzare per contesto i processi di socializzazione, generati dalla digitalizzazione, per promuovere co-gestione, autogestione ed autoregolamentazione pro-sociale delle relazioni, in una prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1986).

Ogni processo di co-agire e auto-inter-agire è dettato dal grado di motivazione connessa al *sensu di responsabilità* (Bernowitz et al., 1964) e alla consapevolezza della dimensione di *uguaglianza nell'intersoggettività* (Walster, 1978). Figure strategiche di processo, i mediaeducator (Baacke, 1997) rappresentano i mediatori di modus operandi trasformativi (Mezirow, 2003) che, nell'agire quotidiano, promuovono l'attivazione di percorsi consapevoli di *socializzato benessere* e sradicano, già dalle fasi embrionali, forme di violenza discriminatoria (Goffman, 2003), tipica del cyberbullismo (Rainie et al., 2012).



Fig. 3. Ruolo del media educator

2. Ricerca didattica inclusivo- trasformativo – sistemica e ipotesi di ampliamento

La locuzione idiomatica complessa flipped inclusion, introdotta nella ricerca sperimentale (Dewey, 1961a) descrittivo – trasformativa (Cox et al., 2011) svolta presso l’università di Salerno dal 2014, declina il concetto d’inclusione, in prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1986) nella logica didattica flipped learning (Bergmann et al., 2011).

Il progetto di ricerca si origina da una riflessione sugli “*assunti paradigmatici epocali: l’emergenza sociale di sviluppo ecologico, per una gestione semplice di società complesse, e i nuovi approcci crossmediali, nel loro potenziale vantaggio strumentale per un utilizzo mediato e mediante di relazioni e co-costruzioni di senso, significato e conoscenza di contesto*” (De Giuseppe et al., 2017, p, 140).



Fig. 4. Bisogno educativo e obiettivi formativi

Al fine di promuovere la formazione d’*identità inclusivo – plurali*, quali costitutive di contesti d’inclusività, sia formali, non formali che informali, la ricerca rileva per livelli di complessità crescente l’incidenza dell’intersoggettività trasformativa e dei processi comunicativo – cooperativi sugli stili d’apprendimento, cognitivi, d’attribuzione, con uno sguardo alla linearità tra *gli stili dei docenti e dei discenti*.



Fig. 5. Obiettivi della ricerca *flipped inclusion*

È operata una trasposizione *dell'apprendimento a livello di sistema* (Alberici, 2002) intesa come: *learning society*, attraverso fasi di acquisizione delle *capacità previsionali e risolutive di problematiche* per affrontare la complessità ed il cambiamento; la *learning organization*, incentrata sull'*agire in rete* in prospettiva di *lifelong learning*, per affrontare risolutivamente situazioni emergenti (De Giuseppe et al., 2017, pp. 124, 133-134).

Da un ribaltamento (Corona, De Giuseppe, 2016) della logica trasmissiva dei modelli didattici tradizionali, l'investimento educativo è incentrato su input metodologici comportamentisti (Skinner, 1954; 1968), cognitivisti (Fung et al., 2002), psicodinamici (Meyers, 1984), socio-costruttivisti (Berger et al., 1969) e socio-relazionali (Donati, 2008).

Ci si avvale di setting formativi reali e virtuali, d'aula e oltre l'aula, per attivare processi sistemici di *ri-scoperta delle differenze con azioni auto-regolative e riflessivo – critiche*, in un'ottica di *inclusivo e multiprospettico ben-essere*, non discriminatorio.



Fig. 6. Quadro metodologico della *flipped inclusion*

Il progetto di ricerca prevalentemente incentrato su una ricerca relativa alla didattica accademica si articola per livelli: macrosistemico (interistituzionale), meso-sistemico (corso universitario o scuola) e microsistemico (contesto classe).
Nei tre anni di ricerca, dal 2014/17 sono stati coinvolti 1822 studenti.



Fig. 7 e 8. Campionamento e contesti della ricerca

STUDENTI		
Anno di ricerca	Totale studenti coinvolti	Campione casuale semplice
2014/15	318	159
2015/16	802	401
2016/17	652	326
Università	652	326
scuola	50	25
TOTALE	1822	911

Fig. 9. Totale studenti coinvolti e campione

Dati generali				
FACOLTÀ	CORSI	ORE DI FORMAZIONE	STUDENTI PER CORSO	CAMPIONAMENTO CASUALE SEMPLICE
Scienze della Formazione.	corso di pedagogia speciale	56	180	90
Professioni sanitarie- scienze infermieristiche- fisioterapia-	corso di pedagogia clinica	12	18	9
Tirocinio Formativo Attivo-	Metodologia e progettazione	18 per 5 gruppi	120	60

Fig. 10. Dati di ricerca 2014-2015

DATI GENERALI 2015-16				
FACOLTÀ	CORSI	N. ORE	Studenti per corso	Campionamento
Scienze della formazione	PEDAGOGIA speciale	48	212	106
Professioni sanitarie	Scienze umane e della salute-	18	100	50
Scienze del benessere e inclusione	Metodologia e progettazione delle attività motorie	56	80	40
Medicina e chirurgia	Pedagogia clinica	30	210	105
TIROCINIO Formativo attivo- sostegno	Metodologia e progettazione	45	200	100
			802	401

Fig. 11. Dati di ricerca 2015-2016

Dati di ricerca a.a. 2016-17				
FACOLTÀ	CORSI	ORE DI FORMAZIONE	STUDENTI PER CORSO	CAMPIONAMENTO CASUALE SEMPLICE
Scienze dell'inclusione e del benessere	Metodologia e progettazione delle attività motorie	72	80	40
Scienze dell'inclusione e del benessere	Elementi di DIDATTICA Generale	56	200	100
Professioni sanitarie- scienze infermieristiche- fisioterapia-	Pedagogia clinica	12	54	27
Medicina e chirurgia	Pedagogia clinica	12	198	99
odontoiatria	Metodologia e progettazione	18 per 5 gruppi	120	60
Totale studenti coinvolti			652	326

Fig. 12. Dati di ricerca 2016-2017 in accademia

I risultati raggiunti sono rappresentativi di dati incrociati, ottenuti da questionari in ingresso e finali, da azioni valutative, autovalutative strutturate, tabulati per corsi; per fasi di monitoring individuale, di micro gruppo, meso e macro; per processing di competenze sociali e prosociali, acquisite per livelli.

ANALISI QUANTITATIVA DEI DATI 2014/15- 2015/16- 2016/17: DATI QUANTITATIVI DELLA RICERCA				
CORSI ACCADEMICI		A.A.	Questionari in ingresso e uscita	Monitoring processing
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA	STAGISTI	2014-15	SI	SI
SCIENZE INFERMIERISTICHE			SI	SI
PROFESSIONI SANITARIE			SI	SI
TFA			SI	SI
Comparazione dei dati in uscita				
MEDICINA E CHIRURGIA	STAGISTI	2015-16	SI	SI
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA			SI	SI
SCIENZE MOTORIE Corso di laurea magistrale			SI	SI
TFA SOSTEGNO			SI	SI
PROFESSIONI SANITARIE			SI	SI
Comparazione dei dati in uscita				
MEDICINA E CHIRURGIA	STAGISTI	2016-17	SI	SI
SCIENZE MOTORIE (corso di laurea triennale)			SI	SI
SCIENZE MOTORIE (corso di laurea magistrale)			SI	SI
SCUOLA PRIMARIA			SI	SI
Comparazione dei dati in uscita				
QUESTIONARIO DOPO DUE ANNI DALLA SPERIMENTAZIONE- POST TEST				
SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO		2016-17	SI	SI
			TEQ	

Fig.13. Racconta dei dati quantitativi 2014-2017

DATI DELLA RICERCA SELEZIONATI		
2014/15	2015/16	2016/17
1.SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA Corso di pedagogia speciale, relativi a a.Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING b.Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita 2.TIROCCINIO FORMATIVO ATTIVO - Corso di pedagogia speciale a.Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING b.Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita 3.Dati in uscita, comparati per corsi	1. SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA- Corso di pedagogia speciale , relativi a a.Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING b. Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita c.DATI COMPLETI TRAMITE FORM MEDIALI 2. SCIENZE MOTORIE magistrale-corso di Metodologia e progettazione delle attività motorie, a.Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING b.Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita 3.Dati in uscita, comparati	1. MEDICINA a. Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING b. Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita 1. Dati in uscita, comparati per corsi Dati comparati relativi ai risultati in uscita sul triennio di ricerca, svolti sui corsi in accademica 2. SCIENZE MOTORIE magistrale-corso di Metodologia e progettazione dell'attività motorie a. Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING b. Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita 1. Dati in uscita, comparati per corsi 1. Post test del triennio B) SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO a. Questionari in ingresso e di uscita b. Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING c. Comparazione dei dati emersi dai questionari C) TORONTO EMPATHY QUESTIONAIRE

Fig. 14. Selezione dei dati valutati

ANALISI QUALITATIVA DEI PERCORSI	IN AMBITO FORMALE	IN AMBITO NON FORMALE
Metodologie	Ricerca- azione: 1. Produzioni video e audio = letture fenomenologiche di esperienzialità (Faccioli Lo Sacco, 2010) 2. colloqui/intervista semi-strutturata 3. Focus group (Bloor, et al.,2002)	
TARGET	Studenti dei corsi accademici Studenti della scuola secondaria di primo grado.	11 ai 59 anni
ATTIVITÀ'	-Produzione sogettiva e collettiva di ipertesti multimediali, immagini e prodotti video - Autovalutazioni e valutazioni — Stage con strumenti quali analisi statistiche e analisi narrative.	- Osservazione partecipante ;-produzione sogettiva e cooperativa di immagini e di video ; osservazione sociologica con video stimolo Produzione collettiva di ipertesti multimediali, immagini e prodotti video. Autovalutazioni e valutazioni in modalità blended
FACEBOOK,WHATSAPP, blendspace, EXCEL, E-MAIL GOOGLE: GOOGLE DRIVE, GOOGLE CLASSROOM		
SONO STATI PROMOSSI		
Comportamenti prosociali in prospettiva inclusiva	interazione cooperativa partecipata, anche in modalità formale	Consapevolezza del valore strumentale-promozionale inclusivo crossmediale flippedinclusion.it

Fig. 15. Raccolta dei dati qualitativi 2014-2017

Nella meta valutazione si è tenuto conto degli effetti tendenziali della metodologia sperimentale applicata (Dewey, 1961b) e delle evidenze empiriche con trend positivi, ma i risultati consentono solo un valore probabilistico delle conclusioni.



Fig. 16. Risultati della ricerca



Fig. 14. Valutazione e meta valutazione della ricerca 2014-2017

Da ciò deriva l'interesse a proseguire la ricerca, anche su campi socio-applcativi variabili.

3. Ipotesi di ricerche inclusive tras-formative

In una *società neocapitalistica della conoscenza*, quale formazione continua, l'investimento psico-sociale della ricerca pedagogica ha l'intento di sperimentare un agire didattico (Rivoltella, Rossi, 2012), volto allo sviluppo di una *globale competitività positiva* (Seligman, 2002), alla gestione consapevole del potere d'accesso alla conoscenza, alla *formazione permanente* del valore sistemico dell'interdipendenza ecologico-prosociale, attraverso la riscoperta di spazi gradual di relazionalità e di confronto tra identità plurali, nel rispetto delle differenze.



Fig. 15. Formazione permanente e ricerca nella società neocapitalistica

È necessario operare trasposizioni di senso del concetto di *accessibilità sociale*, come diritto d'interesse universale (Ainscow, 1991), che nell'oltrepassare la relativizzazione di significati circoscritti a barriere fisiche, investe nella formalizzazione di metodologie relazionali di progettazione universale (Mace, 1998a) dalle logiche mediali (Universal Design for Learning) con un'estensione del concetto di accessibilità, quale diritto all'eliminazione di ogni forma di limitazione intrinseca (Blair et al., 1999) che condiziona libertà e autonomia (Corona et al., 2017, p. 81).

Per garantire un'interazione sistemica, incentrata sulla reciprocità, riconosciuta quale valore sociale, è necessario promuovere *logiche di processo ecologico – sistemiche*, volte a qualitative prospettive di vita (Lawton et al., 1968) su cui s'incentra il modello bio-psico-sociale, nel suo confermarsi micro/eso/meso/macro relazione tra individuo/società (Bronfenbrenner, 1979).

Il design olistico (Lupacchini, 2010) della Progettazione Universale, promuove approcci integrati *bottom-up* con la previsione di possibili alternative, volte ad affrontare pluralità di bisogni personalizzati (Ostroff, 2010) e progettazioni variabili individuali, incentrate sull'attivazione di *processi trasversali di coinvolgimento* globale partecipato (Smith et al., 2012), garanti di autonomia, ed equità (Edyburn, 2010).

In tal senso, il concetto di equità, che si avvalga di *crossmediali modalità comunicative* (Stahl, 2004), si associa a quello di *adattabilità didattica* ai contesti situazionali, individuali e sociali, e agli stili di apprendimento cognitivi e d'attribuzione.

L'approccio formativo all'apprendimento *permanente* deve essere incentrato sul valore sistemico dell'interdipendenza ecologico-prosociale, in un'ottica cooperativa. In tal modo è possibile garantire pari opportunità e formazione di expertise, con riduzione delle barriere all'istruzione e percorsi di ri-adattamento, intenti a promuovere aspettative di successo in prospettiva di *competitivo sviluppo positivo – globale*.



Fig. 16. Bisogno educativo e tras-formazione permanente

La positività dell'investimento educativo strategicamente indirizzato ad una pianificazione organizzativa dei processi di vita, deve essere strutturata in architetture *Progettuali Universali*, caratterizzate da reticolarità multilivello, costituite

da reti di riconoscimento, strategiche e affettive “*Al cosa apprendere, per percepire, chiarire e comprendere (rete di riconoscimento), segue la rete del come elaborare, esprimere e agire (rete strategica), con lo scopo dell'apprendere, incentrato sul motivare, costruire e interagire (rete affettiva)*” (Corona et al., 2016, p. 91).

Ripercorrendo la logica dell'Universal Design Learning, *il mediaeducator* deve avviare per-corsi strutturati di *opzioni rappresentative del sé, individuo e comunità, attraverso* stimolazioni cognitive-comunicativo-interazionali, volte alla promozione di creativa espressività e coinvolgimento emotivo-motivazionale. In tal modo, si assicura lo sviluppo dell'*autoregolazione e la perseveranza all'impegno competitivo positivo*, attraverso un ri-conoscimento delle soggettive percezioni, su contenuti reinterpretati e situati per contesto.

La *media education*, dunque, ha lo scopo di formare profili individuali capaci di promuovere comunità che incarnano il valore inclusivo delle differenze (Harzig et al., 2003), attraverso processi di reciprocità educativa e formae mentis consapevoli del senso positivo dell'interdipendenza cooperativa (Jenkins et al., 2013). Lo Sperimentare percorsi di confronto e mediazione costante consente valorizzazioni del pensiero creativo (Le Boterf, 2008) e co-responsabilizzazione pro-sociale. Quest'ultima è connessa alla competenza empatica (Eisenberg, 2010), quale situata comprensione dell'altro (Zahn-Waxler et al., 1992) che si promuove didatticamente con la predisposizione di fasi strutturate, in cui sperimentare relazioni di prossimità e comportamenti di aiuto (Eisenberg et al., 1987).

La responsabilità empatica (Bandura et al., 2001) rappresenta l'elemento strutturale di predisposizione alla pro socialità (Eisenberg et al., 1987). Essa è strettamente interconnessa alla percezione d'autoefficacia (Bandura, 1991), quale comprensione/ anticipazione/ corrispondenza tra stati emotivo-motivazionali (Johnson et al., 1985) che induce alla consapevolezza del valore vicariante di supporto all'altro. Affinché si possano produrre atti prosociali efficaci, l'autoefficacia sociale e la gestione relazionale devono essere in diretta correlazione con la perseveranza di azioni intenzionali e motivanti, supportate da una consapevole *espressività emozionale auto efficace* (Capanna et al., 2006).

L'operatività mossa dai media digitali e l'estensione del concetto di accessibilità alla conoscenza, consente un *investimento formativo* nel riconoscimento (recognition learning), nell'organizzazione (strategic learning) e nell'attribuzione di significati emozionali a stimolazioni cognitive (affective learning).

Puntando al potenziamento valorizzante delle differenze, nella variabilità degli stili d'attribuzione (David et al., 2002) e nell'abbattimento delle barriere apprenditive con forme di adattamento speciale alle disabilità, s'investe in prospettive di progettazione formativa universale esistenziale (Margiotta, 2013), incentrate sul ri-conoscimento, sulla valorizzazione di ciascuno e prassi di attenzione alle specificità (Ferlino, 2009).

“Si tratta di incentrare l'agire didattico in prassi e teorie che non puntino all'integrazione delle specialità, bensì all'inclusione delle differenze (D.M. del 27 dicembre 2012), in un'ottica di sistemica complementarietà di prospettiva e di approcci personalizzati” (Corona et al., 2016, p.94).

Si rendono necessarie *analisi descrittive dei sistemi della formazione digitale* istituzionale, formale, informale, continua e globale per l'avvio di ricerche pedagogico – didattiche trasformative, graduate per complessità sistemica, che coinvolgano in modalità flipped (Corona et al., 2017), ricercatori, docenti e studenti nel ruolo di media educator (Rivoltella et al., 2001).

Per sperimentare strategie inclusive di *autoregolazione e gestione mediata delle differenze* individuali e di contesto, si partirà dall'individuazione, dall'analisi e dalla comparazione di:

1. forme inedite di socializzazione e de-socializzazione (Giordana, 2005) nell'utilizzo delle nuove tecnologie;
2. consumi e pratiche relazionali degli adolescenti, incidenti sugli stili d'attribuzione (Seligman, 1993), status of control e sulle interrelazioni;
3. ricerca critica di conoscenze;
4. capacità di ri-elaborazione consapevole e pro-sociale (Corona et al., 2017).

Nel nuovo studio pilota s'intende analizzare il processo evolutivo dei sistemi formativi del *territorio regionale campano*, connesso all'introduzione dei media digitali nelle scuole (Ottaviano, 2001).

L'intento è di perseguire le missioni socio-psico educative per la promozione di profili e contesti inclusivi, soffermandosi sul ruolo e sull'organizzazione della *media education* e dei *media educator*, in *prospettiva bio-psico-sociale* (Bronfenbrenner, 1986).

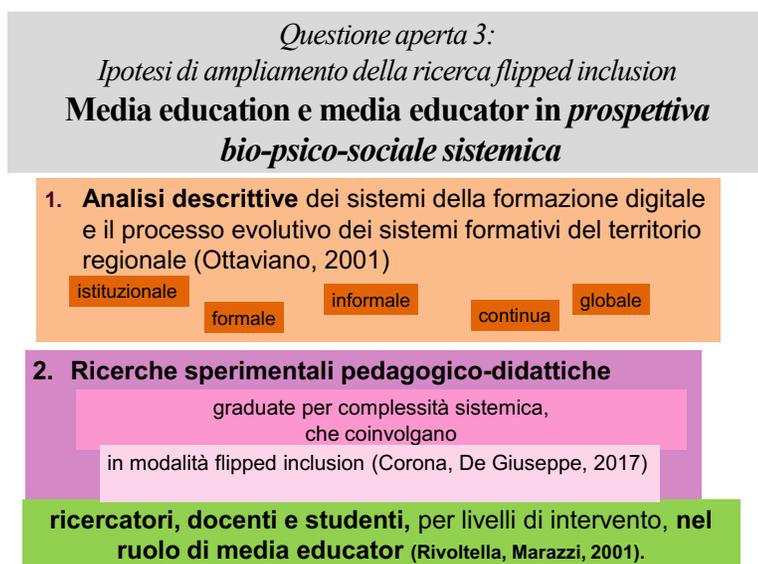


Fig. 17. Nuove prospettive di ricerca

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action*. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz. Florida: Florida International University.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. (2001), Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 80(1), Jan 2001, 125-135.
- Baudrillard, J. (1976). *La società dei consumi*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Bergmann, J., Overmyer, J., Wilie, B. (2011). The Flipped Class: Myths vs. Reality. In *The Daily Riff*, in rete: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>.
- Bernowitz, L., Daniels, L. R. (1964). Responsibility and dependency. *The Journal of Abnormal and Sociale Psychology*, 66
- Blair, M. e Bourne, J., Coffin, C., Creese, A., Kenner, C. (1999). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: HMSO.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino, ed. orig. 1979.
- Capanna, C., Steca, P. (2006). Convinzioni di efficacia personale e prosocialità. In Caprara, G. V., Bonino, S. (a cura di) *Il comportamento pro sociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, pp. 125-134. Trento: Erickson.
- Castells, M. (1996). The Rise of the Network Society. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. pp. 178-235, 382-491.
- Castells, M. (1997). The Power of Identity, *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. II. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, M. (1998). End of Millennium. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. III. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, M. (2001). The Internet Galaxy, Reflections on the Internet. *Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Censis U.C.S.I. (2009). *Ottavo rapporto sulla comunicazione, i media tra crisi e metamorfosi*. Milano: Franco Angeli.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2016). Il Mutismo selettivo e la didattica flipped in ottica sistemica. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Lecce: Pensa Multimedia SRL anno IV | n. 1 | 2016- Anno IV ISSN 2282-5061 (in press) SSN 2282-6041 (on line) pp. 108-119.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2016). *Prosocialità, tecnologie inclusive e progettazione universale nei disturbi specifici dell'apprendimento*. Avellino: Il Papavero. EAN:9788898987818- ISBN:8898987811
- Corona, F. De Giuseppe, T. (2017). La Flipped inclusion, tra impianto teorico e didattica sperimentale di aula aumentata per una didattica inclusiva. In *Pedagogia Più Didattica*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. ISSN:2421-2946.Vol. 3. Pag.2,3, 5.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2015). Dai complessi scenari dell'apprendere ai decostruibili contesti didattici inclusivi. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2.
- Cox, P., Geisen, T., Green, R. (2011). *Qualitative research and social change. Euro pean context*. Basingstole UK: Palgrave Macmillan.
- David, H.R., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- De Giuseppe, T. (2016). *Bisogni educativi speciali: empowerment e didattiche divergenti per decostruirne la complessità*. Avellino: Il Papavero.
- De Giuseppe, T. (2016). Gestione emozionale e potenziale inclusivo-trasformativo della didattica capovolta. In F. Corona & T. De Giuseppe (2016). *Autismo: tra prospettive teoriche emozionali ed investimenti educativi trasformativo-inclusivi*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2, p. 106.
- De Giuseppe, T., Corona, F. (2017). La didattica flipped for inclusion. In Limone P.P. Parmigiani D. *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit, p.133, p.134, p.136.
- De Haas, M.(2004). *Crossmedia Communication in the Dynamic Knowledge Society*– DG Information Society.
- Dewey, J. (1961a). *Logica: teoria dell'indagine*, (tr. it.1974.) Torino: Einaudi.
- Dewey, J.(1961b). *Esperienza e educazione*, tr. it., (1981). Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (1998). La società è relazione. In P. Donati (ed.), *Lezioni di sociologia, le categorie fondamentali per la comprensione della società* (pp. XIX+401). Padova: Cedam.
- Edyburn, D. L. (2010). Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw it? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. In *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- Eisenberg, N., (2010). Spinrad T. L., Eggum N. D. Emotion-Related SelfRegulation And Its

- Relation To Children's Maladjustment. *Annu Rev Clin Psychol.* 2010 April 27; 6: 495-525.
- Eisenberg, N., Miller, P. (1987). Relation of empathy to prosocial behavior. *Psychological Bulletin*, 101, pp. 91-119.
- Ferlino, L. (2009). Risorse digitali per l'integrazione scolastica: speciali o designed for all?," in *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*, n.127, pp.99-107
- Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom, in Lisa A. Lewis (a cura di). *The Adoring Audience*. New York: Fan Culture and Popular Media, Routeledge, 30-49.
- Ford, S., Green, J., Jenkins, H. (2013). *Spreadable Media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*. Ravenna: Maggioli.
- Fung, D.S., Manassis, K., Kenny, A., Fiskensbaum, L. (2002). Web-based CBT for selective mutism. *Journal of The American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 41, 112-113.
- Galli, C. (2006). *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino.
- Giordana, F. (2005). *Tecnologie, media e società mediatica: evoluzioni, influenze ed effetti sulla società dagli anni '60 ai giorni nostri*. Milano: Franco Angeli.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. (trad. it., 2001). Roma: Armando.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre corte.
- Harzig, C., Juteau, D. (2003). *The social construction of diversity. Recasting the Master Narrative of Industrial Nations*. New York and Oxford (google books): Berghahn Books.
- Held, D., Mcgrew, A., Goldblatt, D.E Perraton, J. (1999). *Global Transformations*. Stanford: Stanford University Press.
- Honneth, A.(2012). *Capitalismo e riconoscimento*. Firenze: Firenze University Press.
- Isof (2004). *Modelli e strumenti. I Libri del Fondo sociale europeo*. Catanzaro: Rubbettino
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione*.
- Johnson, D. W. e Johnson, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames, & R. Ames (Edss.), *Research on motivation in education. The classroom mileu*. Vol. 2. San Diego, CA: Academic Press, pp. 249-286.
- Lawton, M.P., Simon, B. (1968). The ecology of social relationships in housing for the elderly. In *Gerontologist*, 8, pp. 106-115.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Edizione italiana tradotta da Vitolo M. et al., Napoli: Guida.
- Levy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lukacs, G. (1983). *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editori Riuniti.
- Lupacchini, A. (2010). *Design olistico*. Firenze: Alinea Editrice.
- Mace, R. (1998). *A Perspective on Universal Design* (Excerpt of a presentation made by Ronald L. Mace, FAIA, at *Designing for the 21st Century: An International Conference on Universal Design*. (June 19, 1998) Hofstra University. New York: Hempstead,
- Mace, RL, Hardie, GJ and Place, JP (1991). Accessible Environments: Toward Universal Design. In *Design Intervention: Toward a More Humane Architecture*, Prieser WE, Vischer JC and White ET (eds.), Van Nostrand Reinhold, NY.
- Margiotta U. (2014). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce. Pensa, p.125.
- Margiotta, U. (2013). *L'apprendimento intergenerazionale*. CISRE – Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata, Università Ca' Foscari Venezia. Paper interno. In press, pp. 34-36
- Meyers, S.V. (1984). Elective mutism in children: A family systems approach. In *American Journal of Family Therapy*, 12(4), 39-45.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E.(1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (tr. it.) a cura di M. Corbani. Milano: Sperling & Kupfer.
- Ostroff, E. (2010). Universal design: an envolving paradigm. in *Wolfgang Preisler, Korydon Smith, Universal design handbook*. 2E, New York, McGraw-Hill, pp.1.3-1.11.

- Ottaviano, C. (2001). *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*. Milano: Franco Angeli.
- Rainie, L., Wellman B. (2012). *Networked. Il nuovo sistema operativo sociale*. Milano, Guerini Scientifica.
- Rivoltella P.C., Marazzi C. (2001). *Le professioni della media education*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico*. Brescia: La scuola.
- Schön, D.A. (1973). *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- Seligman, M.E.P. (1993). *What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. New York: Knopf. (Paperback reprint edition, 1995, Ballantine Books)
- Seligman, M.E.P. (2002). *La costruzione della Felicità (Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment)*. New York: Free Press. (Paperback edition, 2004, Free Press).
- Skinner, B. F (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts,
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching, in *Harvard Educational Review*, 24(2), 86-97.
- Smith, R. E., Buchanan, T. (2012). Community Collaboration, Use of Universal Design in the Classroom. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v25, n3, 259-265.
- Stahl, S. (2004). *The promise of accessible textbooks: Increased achievement for all students*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General curriculum.
- Walster, E. (1978). Interpersonal attraction, *Advances*. In *Experimental Social Psychology*. Vol. 7.
- Zahn-Waxler M C, Radke-Yarrow M M, Wagner M E, Chapman M M. (1992). Development of concern for others. *Dev. Psychol.* 28:126-36



Talento e sviluppo professionale.

Un'indagine empirica tra riflessione e pratica pedagogica

Talent and professional development.

An empirical research between reflection and pedagogical practice

Daniela Gulisano
Università degli Studi di Catania
dgulisano@unict.it

ABSTRACT

In this contribution, the author attempts to summarize the objectives of the study, the collection and analysis of the data emerging from the use of the focus group in an empirical case study conducted with some young students of the Department of Political and Social Sciences of the University of the Studies of Catania on the pedagogical partnership talent-professional growth, in order to have a broad overview of the representations, even indirect, related to the training and working process of the Millennials defined generation.

In questo contributo l'autrice tenta di riassumere gli obiettivi dello studio, la raccolta e l'analisi dei dati emersi dall'utilizzo del focus group in uno studio di caso empirico condotto con alcuni giovani studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania sulla partnership pedagogica talento-crescita professionale, al fine di avere una panoramica ampia delle rappresentazioni, anche indirette, legate al processo formativo e lavorativo della generazione definita Millennials.

KEYWORDS

Training, Talent, Work, Educational Research, Focus Group.
Formazione, Talento, Lavoro, Ricerca Educativa, Focus Group.

1. Introduzione

La società attuale impone, oggi più che mai, per la sua complessità una riflessione pedagogica ma anche un agire razionale e specifico circa il riconoscimento e la valorizzazione del *talento individuale* e del merito. Le prospettive pedagogiche, in tal senso, sono molteplici e complesse e si intrecciano con implicazioni non solo sociali, ma soprattutto formative e professionali.

In ambito formativo, il *talento* trova il suo fondamento in una singolare attitudine o in un accentuato interesse che la persona ha o può avere (Cinque, 2013). Ogni soggetto-persona possiede risorse insospettabili che in qualsiasi momento si possono esprimere attraverso manifestazioni specifiche ed originali. Attraverso questa convinzione il lavoro educativo, che il docente, il formatore, il genitore svolgeranno in classe, in azienda, in famiglia, sarà ancora più efficace, se incoraggerà ogni individuo *unico, singolare e irripetibile* (Mulè, 2015) a raggiungere la propria eccellenza personale e professionale.

Da qui l'esigenza di una valutazione personalizzata delle *competenze-capacitazioni* (Sen, 2001; Nussbaum, 2012; Castoldi, 2011; Mulè, 2017) del soggetto-lavoratore, al fine di agire in maniera ottimale in uno specifico ambiente di apprendimento (Ellerani, 2013).

Per tali ragioni, è interessante notare come le politiche europee puntano al consolidamento della *capacità innovativa* e allo sviluppo di un'economia creativa, attraverso il rafforzamento del ruolo dell'istruzione e della ricerca in quel triangolo della conoscenza, che possa consentire di valorizzare *talenti e competenze* della generazione definita *Millennials*.

Ne consegue che, a livello pedagogico, analizzare il talento di una generazione del XXI secolo, complessa e flessibile come quella odierna, richiede categorie differenziate che sappiano riconoscere a ciascuno il valore delle scelte fatte, nel rispetto della libertà personale, da cui sono scaturite e nel perseguimento del bene comune. Come sottolineava Delors, nel suo ormai celebre *Nell'educazione un tesoro* (Delors, 1997, p. 88):

«più che mai, il ruolo fondamentale dell'educazione sembra quello di dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e di immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i *propri talenti* e per rimanere per quanto possibile al controllo della propria vita. [...] in un mondo in continua trasformazione, in cui l'innovazione sociale ed economica 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».

In tale prospettiva, possiamo attribuire valore all'interdipendenza dei quattro pilastri del Rapporto Delors (sapere, saper fare, saper essere, saper stare insieme), il cui risultato è fornire qualità al costrutto di competenza e alla sua notevole *polisemia* di fondo. Così inteso, il tema delle competenze non può che trovare un positivo riscontro non solo nel dibattito pedagogico sulla formazione al lavoro, ma anche nel mondo dell'istruzione, in particolare sul *valore educativo* dell'agire professionale e sul bisogno di sollecitare una riflessione sui giovani talenti per creare un nuovo *approccio alle capabilities* (Nussbaum, 2011; Alessandrini, 2016).

Possiamo, quindi, individuare come il *capability approach*, con Ellerani, restituisce alla persona «il valore di percorrere sentieri differenti e propriamente intessuti sulle personali attese e visioni del mondo, in una prospettiva trasformativa, evolutiva e relazionale piuttosto che funzionalistica» (Ellerani, 2017).

È per questo motivo che oggi è necessario riflettere sui fondamenti epistemologici della formazione, fermando l'attenzione, in particolare, sulla relazione *giovanità-talento-lavoro*, in ordine a questioni generate da nuove realtà sociali e culturali che ridisegnano la morfologia formativa, pongono nuovi interrogativi, aprono inedite prospettive di studio e ricerca.

A tal fine, in seguito alle riflessioni appena presentate, si è posta l'esigenza di effettuare una *ricerca esplorativa* di natura descrittiva all'interno del Laboratorio di Pedagogia (condotto dalla scrivente e che nel proseguo verrà esplicitato) del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Catania, utilizzando lo strumento del *focus group*, non soltanto come dispositivo integrativo di raccolta dati-informazioni, ma anche come strumento conversazionale di supporto alla riflessione pedagogica condivisa, inerente argomenti specifici fondanti *il processo talentuoso della crescita professionale dei giovani*.

In questo senso, nell'ambito della ricerca educativa in questione, il *focus group* si delinea come una tecnica di esplorazione qualitativa privilegiata, per indagare in profondità un tema o un concetto, stimolando l'interazione e il dialogo tra soggetti stessi (Trincherò, 2002).

2. Modalità della ricerca e determinazione del campione

Il *focus group* come metodo di ricerca educativa coinvolge un gruppo di persone, che variano da un minimo di quattro ad un massimo di dodici/quindici che si organizzano per poter affrontare una discussione su un tema prestabilito. La sua caratteristica principale consiste nella possibilità di ricreare una situazione simile al processo ordinario di formazione delle opinioni, permettendo ai partecipanti di esprimersi attraverso una forma consueta di comunicazione e una discussione tra "pari" (Di Nubilia, 2008).

Sulla base di queste indicazioni, sono stati condotti 2 *focus group* (della durata di un'ora ciascuno, realizzati in giorni della settimana differenti) con un totale di 16 studenti (8 studenti a gruppo) frequentanti il laboratorio di *Pedagogia dei gruppi e gestione del conflitto* attivato nel Corso di Laurea Magistrale in *Programmazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali* del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania, nell'anno accademico 2017/2018. Di tutti gli studenti che hanno partecipato alla ricerca, quindici ragazze e solo uno ragazzo, con un'età compresa fra i 22 e i 25 anni.

In particolare, nel proseguo della ricerca che presentiamo e analizziamo, mi preme evidenziare che l'esiguo numero di partecipanti non risponde a una norma metodologica tassativa, piuttosto rappresenta un criterio osservato per evitare che il gruppo, al suo interno, non si frammenti in tanti piccoli sottogruppi e, nel contempo, sia abbastanza esteso da poter garantire una certa ricchezza di contenuti, permettendo l'emergere di idee differenziate.

Gli studenti sono stati collocati con metodo casuale in uno dei due gruppi di discussione che si sono realizzati in un'aula del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania, debitamente organizzata per l'efficacia del *focus*. A tal fine, evidenziando l'importanza del *setting*, si è preferito far sedere i partecipanti in circolo, senza alcuna gerarchia dettata dalla posizione formale di una classica aula accademica.

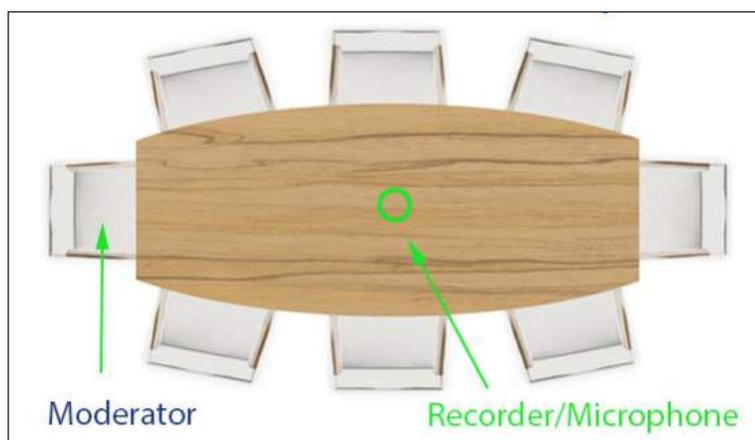
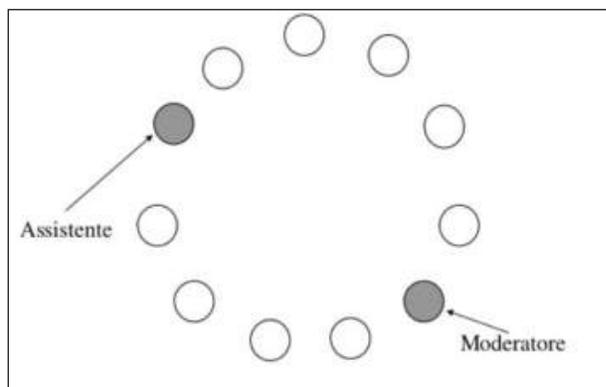


Fig. 1. Rappresentazione del *setting* (adattato da Baldry, 2005)

Successivamente alla creazione del *setting* e alla formazione del gruppo, si passa ad analizzare ed enucleare le fasi principali del *focus group* in questione:

1. *Introduzione al tema*: si spiegano gli obiettivi della discussione;
2. *Enunciazione delle regole base*: si indicano alcune buone regole per il successo della discussione (non interrompere, far parlare gli altri, ascoltare);
3. *Presentazione dei partecipanti*: i partecipanti in circolo si presentano e si conoscono;
4. *Riscaldamento-facilitazione*: si inizia guardando un breve filmato e si chiede di redigere una lista di parole-aggettivi che descrivano l'oggetto della discussione;
5. *Discussione*: passaggio da una tematica all'altra in maniera graduata e funzionale;
6. *Conclusioni e ringraziamenti*: riassunto dei principali punti emersi ed eventuali chiarimenti.

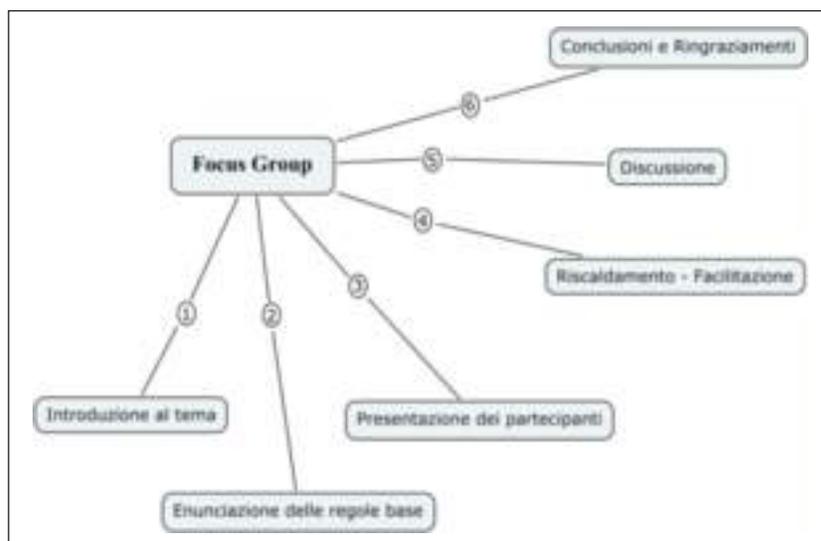


Fig. 2. Schema architettura Focus Group

Per quanto riguarda la fase di discussione, il moderatore può richiedere la modalità di «risposta verbale pura» o utilizzare la tecnica scritta o «metodo dei foglietti» (Baldry, 2005). In questa determinata circostanza, la scrivente (in qualità di moderatrice-ricercatrice), ha deciso di utilizzare la seconda tecnica o *metodo dei foglietti* in quanto si è ritenuto più efficace permettere alle persone più timide di esprimersi liberamente e senza “timori di giudizio”, in quanto le opinioni vengono trascritte su fogli e successivamente lette e discusse in maniera anonima in gruppo.

Per quanto riguarda la griglia di intervista della nostra ricerca (Tab. 1), sono state definite alcune tematiche di approfondimento:

Contenuti	Domande esplicite	Aspetti impliciti da rilevare
Giro di tavolo (10 minuti) Presentazione dei partecipanti	Nome, età, professione attualmente svolta	Dati generali sul campione
Rappresentazione del talento (20 minuti)	Che cosa rappresenta per voi il Talento?	Rilevare la capacità di definire il “Talento” nella propria vita personale e professionale
Ricostruzione delle aspettative nei confronti del talento (20 minuti)	Che cosa rappresenta per voi il talento nel processo di “adulità” professionale?	Rilevare la ricaduta in termini di progettualità professionale
Sintesi (10 minuti)	Costruire una “mappa” delle 5/6 parole che vi riconducono a una definizione di talento	Sintesi della terminologia utilizzata

Tab. 1. Griglia di intervista

Terminate le due sezioni di *focus group*, si è proceduto alla codifica dei dati.

A tal fine, sui testi (metodo dei foglietti) è stata svolta un'*analisi del contenuto* seguendo l'approccio *bottom-up* della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) in relazione ad un *analisi integrata* dei contenuti interni alle strutture testuali.

In tal senso, attraverso l'analisi degli aspetti strutturali del *corpus* testuale, si è cercato di individuare gli *elementi chiave* che compongono il testo in ordine al valore dato al talento nel processo di crescita professionale del giovane studente – *millennials*.



Tab. 2. Sequenza raccolta dati

Infine, è stato utilizzato il programma *C-map Tools* per creare i collegamenti concettuali delle "parole chiave" utilizzati dai partecipanti al gruppo.

3. Riflessioni pedagogiche e risultati conseguiti

Nell'introduzione si è precisata la tesi, dalla quale muove la presente ricerca, ovvero il *talento* inteso come valore, capace di portare vantaggi unici e significativi al singolo soggetto-persona ed alla collettività.

Il talento si distingue, più che per le doti naturali e innate, per questa sua capacità di raggiungere un obiettivo, qualunque siano le condizioni di partenza. Come afferma Maria Cinque, «non si tratta solo di avere una certa perseveranza –ovvero di insistere con determinati pensieri e azioni fino al raggiungimento di un obiettivo. Il talento è anche la capacità di riprendersi dal fallimento e dagli errori» (Cinque, 2013).

Nel contesto lavorativo, in particolare, i talenti non sono più interpretati come geni, ma come persone brave che fanno bene il proprio lavoro (Tinagli, 2008).

A tal fine, è bene capire e analizzare, a livello pedagogico, come viene interpretato il talento dalla giovane generazione dei *Millennials* e come, a tal fine, suddetta generazione gestisce il complesso patrimonio di *saperi* e *competenze* nel lungo percorso di crescita professionale.

Come premesso nella presentazione dello strumento, la prima questione posta ha voluto sondare la rappresentazione che i giovani hanno del talento (*Che cosa rappresenta per voi il Talento?*). Ne è risultata un'immagine polimorfa e fortemente connessa al termine competenza.

Secondo quest'ottica, è bene ricordare che a livello etimologico, il termine "competenza" (*cum petere*) rimanda al valore sociale della collaborazione e della cooperazione: «competente è chi si muove insieme ad altri per affrontare un compito o risolvere un problema. Competente è colui che dà sempre tutto il meglio di se stesso nell'affrontare un lavoro, mobilitando la sua sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche la sua parte emotiva, sociale, estetica» (Mulè, 2017, p. 21).

Proprio in quanto *saper agire*, la competenza tende ad avvicinarsi a un tipo di sapere pratico ed a possedere le caratteristiche proprie di quella forma di sapere: «un sapere globale, capace di connettere più che di separare, che richiama una logica pragmatica, [...] un approccio situato, attento al contesto in cui si opera» (Castoldi, 2011, p. 48).

Per tali ragioni, nel riportare, di seguito, alcune risposte date dai giovani durante il “*giro di tavolo*”, si sono scelti alcuni brani, tra i più significativi, emersi dalle interviste. Di fatto, queste si sono rivelate essere molto ricche di spunti per comprendere la realtà dei giovani in relazione alla *progettualità esistenziale e professionale*, a partire dalla definizione personale del concetto di *talento* quale punto di osservazione.

«Nell’eccezione corrente con talento si definisce un’abilità dai tratti eccezionali che connota in maniera singolare un individuo, il talento è quel “qualcosa in più” che fa la differenza e che deve essere coltivato e potenziato. [...] La formazione deve far emergere, infatti, i talenti nascosti (intesi come potenziali) della persona per favorirne il suo pieno sviluppo. Le stesse organizzazioni devono valorizzare le competenze e dare spazio al talento dei lavoratori che, motivati e formati, possono avere lavori di alta qualità e di elevata produttività» (studente 1).

«Il talento, quale caratteristica intrinseca di una persona, ossia capacità, dote innata, è un fattore chiave di crescita in qualsiasi contesto organizzativo. Non è sufficiente solo riconoscerlo ma valorizzarlo [...]» (studente 2).

«Ognuno di noi possiede un talento innato solo che a volte non ce ne rendiamo conto o non sappiamo valorizzarlo. Quando si parla di talento, in genere, ci si riferisce a delle doti particolari che rendono una persona unica e irripetibile. Tramite lo sviluppo del talento di ogni persona è possibile far crescere il “capitale” di un gruppo organizzativo [...]» (studente 3).

E, ancora, dall’analisi integrata dei contenuti emersi nei *focus group* si evince un ulteriore richiamo al termine *capacitazione*. A tal fine, di seguito si riportano integralmente due trascrizioni tipo:

«Che cos’è il talento? Il talento può essere definito come la capacità di un individuo di portare a termine, positivamente, un lavoro. Sono tante le domande che potrebbero sorgere quando si parla di talento: se questo appartiene a poche persone o a tutti; se dipende da elementi ambientali che favoriscono il suo sviluppo o solo da fattori soggettivi. Si può affermare che il talento non è solo una dote naturale, di certo dipende dalla volontà di realizzarsi, dallo sforzo, dalla tenacia e motivazione ma sono molto importanti le opportunità che si presentano nella vita e, soprattutto, le competenze che l’individuo acquisisce nel corso della propria formazione e nella carriera lavorativa. Oggi si parla di formazione continua per tutto il corso della vita, vita ricca di significato e scopo» (studente 4).

«Il talento autenticamente umano, si può definire come insieme di intelligenza, destrezza, disposizioni e motivazioni rispondenti alla persona. Il riconoscimento del talento è una modalità di rispetto e di autorealizzazione della persona. Il termine *capacitazione* (o *capabilities*) chiama in gioco le istanze della persona, delle sue possibilità e potenzialità. Sen indica per *capacitazione*. “l’abilità di fare cose” e di “funzionare”, di poter scegliere e determinare in che direzione svolgere il proprio progetto di vita, di formazione, di lavoro» (studente 5).

Il talento, quindi, si rappresenta come quello «schema di azione vincente e tacito che ogni individuo tende a riprodurre in più contesti, utilizzando le competenze di cui dispone e acquisendo in corso d'opera quelle che sono necessarie per ottenere un risultato insolito ed eccellente» (Margiotta, 2018, p. 131).

A dimostrazione di ciò, le *parole chiave* che derivano dall'*analisi integrata* dei contenuti e delle *mappe concettuali* interne alle strutture testuali presi in esame (si riportano in fig. 3 due esempi rappresentativi), vengono ricondotte in maniera sistematica ad una possibile struttura che richiama la terminologia maggiormente utilizzata (vedi fig. 4):



Fig. 3. Mappe Concettuali partecipanti Focus Group



Fig. 4. Terminologia riscontrata

Dalla fig. 4 si evince come la terminologia maggiormente utilizzata per dare una *possibile definizione di "talento"*, tenendo in considerazione la giovane età dei partecipanti al gruppo, è la seguente: *competenze; capacitazioni; impegno; passione; formazione; famiglia* (in quanto il talento può svilupparsi all'interno di un contesto formativo e familiare attento allo sviluppo personale e professionale del giovane).

Una volta identificati gli elementi generali che ci consentono di definire il concetto di *talento*, occorre evidenziare alcune questioni aperte, strettamente riconducibili all'ambito di significato che è stato richiamato, che rendono complesso l'impiego del costrutto in ambito formativo. In primo luogo la possibilità di analizzare un costrutto così complesso e articolato in termini rigorosi, riuscendo ad identificare con precisione le componenti messe in gioco e le loro reciproche relazioni. In secondo luogo la possibilità di astrarre un significato generale di talento, valido in una pluralità di contesti d'azione formali e non formali.

Nonostante ciò, all'interno della metodologia proposta, i *focus group* hanno attivato un dialogo incrociato, in cui le esperienze degli uni si sono innestate nelle esperienze degli altri, generando atteggiamenti di condivisione e solidarietà. In particolare, il momento di autoriflessione in gruppo ristretto ha coinciso, per alcuni studenti, con un bilancio delle proprie competenze legato al concetto di talento nella pratica professionale.

Inoltre, nella fraseologia degli studenti, emerge l'aspetto liberatorio del *focus group* e della condivisione tra pari in quanto tecnica capace di focalizzare le opinioni dei partecipanti e restituire un importante *feed back* orientativo.

4. Conclusioni e possibili sviluppi

Fare ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione significa poter studiare concetti e processi spesso difficili da definire e da misurare. La ricerca quantitativa, in tal senso, ha lo scopo di misurare atteggiamenti, opinioni su un numero elevato di persone per poter fare delle statistiche e generalizzare, ove possibile, i risultati emersi. La ricerca qualitativa, invece, ha come vantaggio quello di usare un approccio più flessibile e rendere protagonisti i partecipanti di uno studio. Si analizzano, infatti, i concetti così come vengono espressi dagli stessi protagonisti, attraverso i loro resoconti senza imporre categorie prestabilite.

In questo senso, i *focus group* costituiscono un metodo efficace nelle scienze pedagogiche, da utilizzare con giovani e adulti perché permettono di studiare le loro opinioni o atteggiamenti facendo uso di un approccio non intrusivo che rispetti i linguaggi e i pensieri dei protagonisti.

A tal fine, nell'indagine esplorativa proposta, l'analisi testuale dei contenuti, ha evidenziato l'esistenza di un significato tendenzialmente ambivalente del concetto di *talento* in cui la componente della *capacità* viene associata e collegata a quella predominante della *formazione* e della *famiglia*.

Nell'ottica della valorizzazione del talento, è fondamentale ricercare e promuovere il potenziale che ogni persona possiede. Il *potenziale personale formativo* è «l'insieme delle capacità, delle abilità, delle attitudini [...] che prefigura il senso e il valore esistenziale di una persona e che, a causa di molteplici fattori, esogeni ed endogeni, non si ancora manifestato o realizzato» (Margiotta, 2018, p. 146).

Si tratta di una possibile interpretazione che va presa in considerazione con cautela, poiché è l'esito di un'indagine esplorativa su un campione non rappresentativo e limitato. Tuttavia, quanto emerge ci suggerisce di mettere a punto future ricerche per indagare in modo specifico il connubio *talento-merito* in ambito educativo all'interno di una specifica cornice teorica, che rispecchi il talento in una possibile quanto auspicabile società del merito.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Anicia.
- Baldry, A.C. (2005). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Di Nubilia, R. D. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in Team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- Ellerani, P. (2013). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Margiotta, U. (2018). Per valorizzare il talento. In Alessandrini, G. (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Mulè, P. (a cura di) (2017). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mulè, P. (2015). *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Nussbaum, M. C. (2011). *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.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tinagli, I. (2008). *Talento da svendere*. Torino: Einaudi.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.



Formazione duale e talento: il ruolo “agente” del tutor

Dual education and talent: the “agency” role of the tutor

Valerio Massimo Marcone

Università Ca' Foscari, Venezia

valeriomarcone@gmail.com

ABSTRACT

The paper examines the talent training through the new dual learning methodologies and the new role of the secondary school teacher in the alternation between school and work.

The dissemination of forms of work-based learning has been and is at the heart of the most significant European recommendations on the subject of education and training.

In Italy in particular, in the light of recent legislative interventions on apprenticeship training (Legislative Decree 81 of 2015) and on the alternation between school and work (Law 107 called “Buona scuola”) a strong message was launched to teachers, tutors, tutors companies, managers, entrepreneurs in order to create new contaminations between the educational world and the world of work to counter the negative phenomena of youth unemployment and Neet.

It is therefore necessary to ask ourselves about some “key questions” such as: how can the school make these dual methods effective redesigning new curricula? How to train new talents in the initial training courses to face the work of the future and how can the teacher class facilitate the student’s learning through an action of agency tutorship?

Il paper esplora la formazione del talento attraverso le nuove metodologie di apprendimento duale e il nuovo ruolo dell’insegnante di scuola secondaria nei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro è stata ed è al centro delle più significative raccomandazioni europee relativamente alla materia istruzione e formazione.

In Italia in particolare, alla luce dei recenti interventi legislativi sull’apprendistato formativo (D.lgs 81 del 2015) e sull’alternanza scuola-lavoro (Legge 107 cosiddetta Buona scuola) è stato lanciato un forte messaggio agli insegnanti, tutor scolastici, tutor aziendali, dirigenti, imprenditori al fine di creare nuove contaminazioni tra mondo educativo e mondo del lavoro per contrastare i fenomeni negativi della disoccupazione giovanile e dei NEET.

Occorre, dunque, interrogarsi su alcuni “quesiti chiave” quali: come la scuola può rendere tali metodologie duali efficaci attraverso una nuova “riprogettazione” curricolare? Come formare i nuovi talenti nei percorsi di formazione iniziale per affrontare i lavori del futuro e come la classe insegnante può facilitare l’apprendimento dello studente attraverso un’azione di tutorship agenziale?

KEYWORDS

Agency, Formativity, Alternating school to work, Tutor, Capability.

Agentività, Formatività, Alternanza scuola-lavoro, Tutor, Capacitazione.

Introduzione

La diffusione di *forme di apprendimento basato sul lavoro* è stata al centro delle più significative raccomandazioni europee relativamente alla materia istruzione e formazione. È uno dei “pilastri” della strategia *Europa 2020* per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva e costituisce anche una delle raccomandazioni della *New Skill Agenda* (2016) rilanciata nel settembre 2017.

I documenti della Commissione Europea insistono in modo particolare sull’esigenza di *migliorare l’attrattività* del VET (Vocational Education Training), nelle forme dell’apprendistato e dell’alternanza scuola-lavoro. Da qui l’esigenza di presidiare il tema della “Quality Assurance” delle forme di insegnamento e di tutorship applicate al VET.

La consapevolezza che l’apprendistato e le altre forme di apprendimento sul lavoro presentino vantaggi particolari, oramai è diffusa: ad esempio per diminuire la disoccupazione giovanile, per combattere il fenomeno crescente dei Neet (Not employment, not education not training) e soprattutto per dotare i giovani e a gli adulti delle competenze specifiche e generiche richieste dai datori di lavoro che facilitino il passaggio dalla scuola o altro sistema di apprendimento all’attività lavorativa vera e propria (Cedefop, 2012).

Il Rapporto dell’OECD “*Education at Glance 2017*” analizza attraverso alcuni indicatori significativi ad esempio le transizioni scuola-lavoro dei ragazzi 18-24 su scala globale. (OECD, 2017a) Dall’analisi dei dati elaborati dall’OECD, emergono alcuni dati interessanti: in media, in tutti i paesi dell’OCSE, circa la metà (53%) dei 18-24 anni è in istruzione, un terzo (32%) non è in istruzione, ma è impiegato e il 15% non è né impiegato né in istruzione o formazione.

Per quanto riguarda la situazione nel nostro Paese la situazione dei Neet in Italia non è confortante ed in continuo aumento, passando dal 24% del 2005 al 33% del 2016. In Germania invece, dove il sistema duale è ben consolidato da decenni invece i dati sui Neet sono in continua diminuzione (20% del 2015 al 10% del 2016).

Le cause di questo continuo fenomeno negativo in Italia, è la conseguenza non solo della congiuntura economica innescata dalla crisi del 2008, ma possiamo individuarne le cause in particolare nella distanza strutturale tra sistema educativo (scuola, Università) e sistemi produttivi (Imprese), individuabile già nella “prima fase transizionale” (scuola secondaria). Come vediamo da questi ultimi dati dell’OECD, la parziale ripresa economica non ha diminuito il tasso di disoccupazione giovanile anzi è aumentato.

Nell’ultimo decennio in Italia la formazione duale sta prendendo sempre più “forma” attraverso le due metodologie di apprendimento basato sul lavoro quali l’apprendistato e l’alternanza scuola-lavoro verso una possibile “via duale italiana”.

La prima è stata implementata con l’ultimo Decreto 81 del 2015 consolidando alcuni aspetti cruciali per l’avvio di un sistema duale quali ad esempio: la centralità della formazione in apprendistato per il primo livello (apprendistato qualificante) e il terzo livello (alto apprendistato) denominati “apprendistato formativo” in contrapposizione al secondo livello (apprendistato professionalizzante) o denominato anche “lavorativo”.

Prendendo come riferimento l’analisi del Cedefop¹ svolta nella *Nota informa-*

1 Il Cedefop è l’agenzia della UE che concorre alla progettazione delle politiche di istruzione e formazione professionale dirette a promuovere l’eccellenza e l’inclusione sociale, nonché a rafforzare la cooperazione europea in materia della VET.

tiva dal titolo “Sviluppare l'apprendistato”, vengono descritte le caratteristiche dell'apprendistato quali:

- è un apprendimento erogato in alternanza sul posto di lavoro e da un istituto o formazione;
- è un percorso di istruzione o formazione;
- al termine dell'apprendistato l'apprendista acquisisce una qualifica e una certificazione riconosciuta ufficialmente;
- gli apprendisti sono generalmente considerati dipendenti e ricevono un corrispettivo per il loro operato.

Emergono da questi elementi caratteristici dell'apprendistato alcune differenziazioni importanti rispetto alle altre forme di WBL, quali ad esempio i tirocini e alternanza scuola-lavoro:

- *l'apprendista viene considerato un vero e proprio dipendente;*
- *l'apprendista percepisce un vero e proprio corrispettivo.*

Un altro vantaggio di questo modello di WBL è il fatto che sul posto di lavoro si apprendono, meglio quelle competenze generiche e specialiste che ricercano i datori di lavoro: ad esempio le cosiddette “soft skills” (la capacità di comunicare con i clienti e la capacità di lavorare in team con colleghi di età ed estrazione diversa). La mancanza di esperienza è spesso il principale ostacolo alla possibilità di trovare un lavoro che permetta a sua volta di maturare esperienze lavorative. L'apprendistato (e questo è il vero valore aggiunto), può contribuire a superare il problema combinando l'apprendimento in aula (teoria) con l'apprendimento sul posto di lavoro (azienda). Questa è la vera sfida di questo modello di apprendimento, quella di creare un'osmosi tra i due apprendimenti, una perfetta integrazione tra teoria e prassi.

Anche per l'alternanza scuola-lavoro (come vedremo nei paragrafi successivi) con la Legge 107 (cosiddetta Buona scuola) l'intento del legislatore è stato quello di valorizzare l'aspetto formativo con l'aumento del monte ore di formazione e con l'apertura ai licei come passo ulteriore verso una “logica duale” di formazione e lavoro propria dei paesi Germanofoni (Germania, Austria, Svizzera, Danimarca). Come sappiamo difatti, il modello tradizionale “sequenziale” di apprendere prima le conoscenze teoriche a scuola e successivamente “mettere in pratica” sul luogo di lavoro è radicato nel sistema italiano, da più di un secolo. È evidente che ormai da almeno un decennio si sia avviato un processo anche di cambiamento culturale nel nostro Paese, con lo scopo sia di contrastare la disoccupazione giovanile e il fenomeno negativo dei Neet che di facilitare i processi transizionali dalla scuola al mondo del lavoro come viene richiesto dalla Strategia Europea e le Politiche Europee sul VET. In questo modo, indubbiamente ci si sta avvicinando in maniera consistente ai sistemi duali presenti in alcuni contesti europei e allontanando dai sistemi sequenziali, quali la *Garanzia Giovani* e la *flexicurity*, strumenti tipici adottati nei sistemi di transizione scuola-lavoro rispettivamente nei Paesi scandinavi ed anglosassoni.

Tra le questioni – problema, su cui ci interroghiamo dunque, vi sono le seguenti: *come* facilitare i processi transizionali *dalla* scuola *al* lavoro partendo dalle dimensioni strutturali? Come far “dialogare” i due mondi, scuola e lavoro? Come formare nuovi talenti di fronte ai rapidi cambiamenti del lavoro di *industry 4.0*?

L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile pone al centro della nuova visione dello sviluppo la piena e produttiva occupazione dei giovani. Da qui l'attenzione

al tema della transizione scuola-lavoro con lo sviluppo di alcune survey per 34 paesi. (*School-to work Transition Survey, SWTS*)².

Secondo il Report dell'ILO "*Global employment trends for youth 2017*", i giovani lavoratori definiti come "nativi digitali" (o millennials) dovrebbero essere in grado di adattarsi ai nuovi posti di lavoro ed ai continui cambiamenti. I millennials, essendo cresciuti in un ambiente più aperto alla tecnologia, sono in una posizione migliore rispetto agli adulti, per cogliere le opportunità derivanti dall'attuale ondata di cambiamento tecnologico e possono adattarsi più facilmente ai nuovi lavori e alle "interruzioni digitali". In molti casi però anche i *millennials* si trovano "disorientati" a fronte di nuovi scenari nei quali si presenteranno opportunità di lavori che non esistevano in passato. I giovani lavoratori hanno un vantaggio comparativo nell'utilizzo delle tecnologie (computer, device digitali etc.) rispetto ai lavoratori più anziani e l'analisi dei dati dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) suggerisce che i giovani lavoratori siano meglio equipaggiati per risolvere problemi in ambienti ricchi di tecnologia rispetto ai lavoratori più anziani.

Il documento dell'ILO aggiunge che il mondo del lavoro viene percepito dai nativi digitali in modo differente rispetto alla generazione dei padri, che, nei paesi sviluppati vedeva il lavoro come "job for life": oggi le generazioni giovani sanno che dovranno iniziare la loro vita lavorativa con lavori a breve termine, che fanno riferimento a piattaforme ed ai principi della gig economy. La crescita del lavoro e del guadagno per questi giovani non si correla sempre con un lavoro sicuro e di qualità. La qualità dell'occupazione infatti è un altro tema rilevante presidiato dall'Agenda 2030 (denominato *decent work*). I giovani devono affrontare molte sfide nel mercato del lavoro: la sfida dell'occupabilità è una delle maggiori preoccupazioni, la qualità dei posti di lavoro è una sfida altrettanto importante. Molti giovani che hanno trovato un impiego non riescono pertanto a sollevare se stessi e le loro famiglie dalla povertà. Spesso i loro lavori sono di carattere transitorio ed informale e quindi non hanno tutele o in forma limitata. La persistenza di una quota di giovani non occupata e non in formazione si traduce in "risorsa non sfruttata", con possibili implicazioni a lungo termine eventuali prospettive di carriera.

Per i motivi sopra esposti il tema delle transizioni scuola-lavoro e dell'occupabilità dei giovani è al centro dell'agenda 2030 per la sostenibilità. Il tema della formazione duale e, nel nostro paese, le strategie per l'alternanza formativa, sono parte integrante di queste policies rispetto alle quali le Survey ed i Rapporti dell'ILO sono un punto di riferimento fondamentale.

1. Verso un'agency lavorativa per affrontare le sfide di industry 4.0

La complessità collegata alle nuove trasformazioni di Industry 4.0, dovranno essere affrontate un nuovo individuo-lavoratore che possiamo definire "agentivo", capace di comprendere i nuovi percorsi e ripensare criticamente alle sue attività ed ai suo comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire pratico (Mezirow, 2003). Riflettere in termini di "agency", e di "capacitazioni", secondo

- 2 Due studi basati sul SWTS hanno rilevato che in media il 24% di quelli ancora a scuola lavorava, o aveva lavorato fino ad un certo punto (Nilsson, 2015 e 2016). Tra coloro che avevano completato la scuola, circa il 19% aveva combinato il lavoro con la scuola. La combinazione lavoro-studio era più comune per i giovani impegnati nell'istruzione secondaria.

Massimiliano Costa (2018) consente di “*riscrivere la finalità dell’agire lavorativo in un nucleo inseparabile di pensiero e azione, significazione personale e intersoggettiva in modo da svilupparsi in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che ne qualificano la dimensione progettuale*”. Di fronte agli scenari della quarta rivoluzione industriale, alle potenzialità generative della *disruptive economy*, l’individuo – lavoratore del terzo millennio dovrà operare sempre di più un processo di scelta possibile non inquadrabile all’interno del paradigma utilitaristico a base razionalista, quanto piuttosto riconducibile a una struttura in cui si rivela fondamentale la disposizione dell’agente a comprendere, affermare, modificare il proprio set di preferenze, interessi, fini, valori definiti e ridefiniti socialmente (I. Wallerstein, 2006).

La *crescita del digitale* dei prossimi anni – come già preannunciato nel 2016 – costerà la perdita di *cinque milioni* di posti di lavoro (World Economic Forum, 2016). È evidente quanta urgenza si determini per le *strategie di formazione* se si vuole far fronte allo *tsunami* che lo *skill-shortage* potrà generare. Ma il tema non è tanto quello di *comprendere in anticipo* quali saranno le professioni e quali le conoscenze e le skills richieste e quindi oggetto di formazione, quanto di un’altra questione. Si tratta del tema relativo a quali *nuove* funzioni siano da attribuire alla formazione: non più adeguamento alla *società del lavoro* (ancora intesa nell’ottica sostanzialmente della seconda o terza industrializzazione), ma promozione *nelle* persone (giovani o adulte) delle capacità e dei talenti per *ricreare il lavoro* ed i lavori. In tale direzionalità apprendimento, formazione e lavoro saranno sempre più strettamente connesse a partire dai curricula scolastici di scuola secondaria. Il mondo delle scuole in primis secondo l’Alessandrini (2014), dovrebbe prestare maggiore attenzione al tema relativo all’esigenza di investire nei processi di formazione. “*Da una parte si tratta di lavorare sullo sviluppo delle capacità delle persone di coltivare un giudizio critico, dall’altra parte di migliorare l’apprendimento legato alla pratica, alla dimensione collegiale e collaborativa, alle competenze di gestione dei progetti, allo sviluppo di skills imprenditoriali connessi appunto anche alla dimensione di intelligenza pratica*”

È naturale che in questo scenario si richieda alle *policies* per l’occupabilità un *cambio di paradigma* tutto da discutere e reinventare: si tratta di innescare un nuovo ciclo di sviluppo e l’investimento nelle capacitazioni individuali e collettive può essere il fattore che restituisce energia e determinazione (Alessandrini, 2016).

Il lavoro e la formazione *a e con* il lavoro ha un *ruolo apicale* nel quadro che rende possibile lo *sviluppo umano* inteso al di là del primato della crescita quantitativa, dei valori efficientistici e funzionalistici.

In tale scenario la formazione duale può diventare centrale al fine di educare e formare i nuovi talenti e prepararli a tale rivoluzione. Ripartire dalla formazione iniziale significa riprogettare nuovi curricula di apprendimento capacitanti, che pongano al centro lo studente nei contesti scuola-lavoro in una dualità teorica e prassica. Verso questa nuova direzionalità, le scuole e le imprese hanno la responsabilità sociale di “*parlarsi*” e poi “*contaminarsi*” al fine di poter capacitare persone agentive che potranno navigare con tutti gli strumenti nelle acque 4.0. Le sfide pertanto saranno molte ed intrecciate”.

2. Capacitare il talento nei contesti di work-based learning

Come emerge dal documento redatto dalla Commissione Europea (2013) “*Work based learning in Europe: practices and policy pointers*”, le metodologie di apprendimento basato sul lavoro presentano diversi vantaggi: queste, infatti contri-

buiscono a sviluppare le abilità rilevanti per il mercato del lavoro e dunque apportano benefici alle imprese, ai loro lavoratori, e più in generale all'economia e alla società.

Il "WBL" presenta numerosi benefici (Cfr. ETF, 2013) sia per il discente che per il datore di lavoro e può essere attivato a tutti i livelli d'istruzione – iniziale, post-secondaria e terziaria – così come nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale continua.

In particolare per i ragazzi che prendono parte a percorsi di WBL un vantaggio chiave è costituito dal fatto che essi sviluppano la loro professionalità non solo attraverso l'acquisizione di abilità tecniche e competenze personali e sociali, ma anche attraverso la socializzazione sul posto di lavoro e sviluppano anche tutte quelle competenze cosiddette "soft skills".

Le abilità tecniche da sole non sono più considerate sufficienti nell'attuale mercato del lavoro. Competenze sociali e personali (comunicazione, lavoro di squadra e capacità di relazionarsi con i clienti), competenze generali (capacità di pianificazione e di risoluzione delle problematiche come l'essere intraprendenti, profondamente motivati e pronti all'assumersi rischi) sono oggi più importanti che mai. Molte di queste competenze sono difficili da sviluppare al di fuori del mondo del lavoro reale, come ad esempio avviene nel caso dell'atteggiamento verso il lavoro, inclusa la capacità di assumersi le responsabilità, di rispettare le scadenze e saper agire a seconda della situazione. Il WBL ha il potenziale di sviluppare l'autostima e l'auto efficacia dei discenti dal momento che ai tirocinanti è data l'opportunità di dimostrare le loro capacità, portare a termine i compiti e risolvere problemi nell'ambito di uno specifico contesto lavorativo.

Il ruolo dell'insegnante assume un ruolo chiave in un'ottica di tutorship agenziale all'interno dei percorsi di work-based learning. In altri Paesi Europei, in particolare nei Paesi Germanofoni (Germania, Austria, Svizzera, Danimarca) dove è consolidato il sistema duale, il tutor è visto come un vero e proprio formatore. Egli diviene in questa prospettiva soprattutto un *facilitatore dell'apprendimento*, tramite l'analisi e l'evidenziazione dei processi già attivi, pur se a livello implicito, all'interno dell'organizzazione, o tramite interventi tesi a creare ulteriori opportunità di arricchimento, adattamento e sviluppo. La formazione, non può essere considerata non più e non solo come attività di progettazione di contenuti/corso, ma come *"attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di crescita individuale e di gruppo"*. Da qui la necessità di "agentivare" i ragazzi di 16-18 anni coinvolti in percorsi di apprendimento "duale", i quali hanno bisogno di essere agentivati grazie anche alla mediazione della tutorship sia interna (scuola) che esterna (mondo del lavoro). La figura del tutor sarà sempre più centrale sia in qualità mediatore che di facilitatore dell'apprendimento del discente ed anche in chiave "guidance" nel delicato processo transizionale dalla scuola al lavoro. Come richiede anche la Legge 107 e la successiva Guida operativa del MIUR relativamente all'ASL, i tutor interno (scuola) ed esterno (azienda), devono instaurare una relazione formativa continua e generativa con il soggetto che apprende. La relazione che si viene ad instaurare tra tutor e discente ha significati molteplici. Il tutor esterno o cosiddetto "aziendale" in particolare, dovrebbe assumere in primis un ruolo di facilitatore dell'apprendimento sul lavoro dello studente-lavoratore-apprendista. Inoltre dovrebbe accoglierlo nella fase iniziale, nei primi giorni di lavoro, nella sua prima esperienza in un ambiente di lavoro. Infine dovrebbe valutarlo in itinere, nel corso della sua attività sul posto di lavoro. In termini di efficacia, il ruolo del tutor è cruciale per crescita personale del discente.

Come sostiene Umberto Margiotta (2015), riprendendo il concetto di formattività dell'apprendimento basato sul lavoro anche il tutor ha un ruolo decisivo

nel contribuire a “dare forma” all’azione del soggetto che apprende, al fine di “agentivarlo” e orientarlo alla generazione di nuovi valori. Ad esempio nel trasferire le conoscenze apprese in aula combinandole con le competenze tecniche e trasversali; ad apprendere lavorando, ed a riflettere mentre lavora; a relazionarsi con i colleghi, con i più esperti, a condividere nuove forme di socializzazione all’interno di una comunità di pratica, a responsabilizzarsi. L’ausilio del tutor può essere fondamentale in quella complessa esperienza di apprendimento che prevede l’intreccio tra processi di conoscenza strutturati e sedimentati nella memoria di chi apprende e le esperienze vissute. Attraverso la mediazione della tutorship, può avvenire un processo graduale di analisi degli oggetti da apprendere, di apprendimento trasformativo del sé fino all’acquisizione di capacità utili alla partecipazione all’esperienza lavorativa dei più esperti.

La Tutorship può essere considerata come il principale fattore di espansione nel processo di apprendimento del soggetto, all’interno dei percorsi duali. Le condizioni perché avvenga il processo espansivo sono le seguenti:

- Le capacità del tutor di modellare le competenze da costruire nell’allievo nei contesti reali dell’apprendimento in situazione.
- La capacità di supportare la negoziazione nel gruppo relativamente agli apprendimenti realizzati.
- La capacità di monitorare e controllare gli errori utilizzando proprio questa supervisione per rinforzare gli apprendimenti.
- La capacità di esplorare modalità alternative per organizzare l’apprendimento dell’allievo.

Nei contesti di work-based learning, dunque, “dare forma all’azione” significa *capacitare il soggetto*, ovvero favorire la libertà di sviluppo delle sue capacitazioni e dei suoi funzionamenti formandolo nella sua interezza, educandolo alla partecipazione lavorativa attiva e responsabile e alla significazione delle risorse e delle persone con cui interagisce per realizzare la propria idea di futuro (Alessandrini, 2016).

3. Un possibile quadro progettuale per la formazione dei tutor interni per l’ASL

Il tema del ruolo dell’insegnante verso una tutorship agentiva e come sta cambiando la sua professionalità è stata “esplorata” all’interno della mia ricerca di Dottorato.³

La ricerca empirico-descrittiva sviluppata nel corso del lavoro di preparazione della tesi dottorale ha inteso rispondere ad alcune delle domande già indicate precedentemente quali: come considerare il ruolo della tutorship nei percorsi di apprendimento duale? Come facilitare e capacitare nuovi talenti attraverso un’azione agentiva del tutor nei percorsi di apprendimento basato sul lavoro? Con quali tecniche e strumenti?

Nell’indagare tali quesiti ho somministrato alcune interviste semi-strutturate ai docenti di scuole secondaria di alcuni Istituti (due Istituti tecnici tecnologici e un Liceo) coinvolti nei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

3 Ho svolto la ricerca di Dottorato in Scienze della Formazione presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia con la Tesi dal titolo “La formatività del Work-based learning”.

Il ruolo della tutorship come emerge dall'indagine empirica – all'interno dei percorsi di alternanza scuola-lavoro –, ha un valore di notevole rilevanza.

La formatività di un apprendimento basato sul lavoro deve “transitare” sicuramente anche attraverso le capacità interne ed esterne del tutor, il quale ha bisogno sicuramente di un contesto capace di potenziare le sue competenze (Elle-rani, 2014; Margiotta, 2014). L'impresa o la struttura ospitante il percorso dello studente, dal canto suo, deve avere quella capacità formativa che potrebbe agenticare il ragazzo grazie anche alla mediazione del tutor.

E la stessa scuola, in definitiva, deve diventare un contesto capacitante che può contribuire a generare quei valori che possano capacitare il discente in un futuro sia lavorativo che di crescita personale, dandogli quella struttura, quella “forma” di cui parla Pareyson (vedasi 1974, il secondo capitolo sul principio di Formatività) come ha descritto Umberto Margiotta in tante sue opere.

Dall'indagine empirica relativa ai *tutor* emergono in estrema sintesi alcuni elementi rilevanti quali:

- il ruolo *cruciale del tutor sia interno (scuola) che esterno (azienda)*. Laddove tale figura è scarsamente presente, è ben chiaro per il giovane avverte una mancanza;
- spesso sono proprio soggetti con difficoltà ad essere valorizzati dalle opportunità di processi di *apprendimento situato in ambito lavorativo*;
- la consapevolezza che le competenze da acquisire nel campo lavorativo necessitano di *tempo* per svilupparsi, nel senso che non sfugge la *gr dualità* del raggiungimento di padronanze cognitive e comportamentali;
- l'esigenza di *migliorare la preparazione* degli insegnanti giungendo ad integrare nei piani formativi le attività di tipo duale;
- la *complessità organizzativa* dell'organizzazione dell'ASL soprattutto in contesti territoriali nei quali è in atto un processo di trasformazione del tessuto produttivo (ad esempio un processo di deindustrializzazione);
- il bisogno di relazionalità e negoziazione nella progettazione condivisa dei piani formativi delle iniziative anche a livello di collegio di classe;
- la *formazione dei tutor aziendali* anche ai fini della valutazione degli esiti formativi dell'esperienza di ASL degli allievi;
- la consapevolezza che ci sarà un tempo di implementazione necessaria per “assestare” gli effetti di una rivoluzione di tale portata.

Dalle analisi presenti nel lavoro di ricerca empirica, emerge un *possibile quadro progettuale* rispetto alle linee di sviluppo di un *processo di formazione di qualità* dei tutor interni orientato verso un ruolo “agentivo”. Indico pertanto, di seguito alcune *aree didattico formativo* di un processo di formazione della tutorship ispirato alla Tassonomia elaborata ed utilizzata nell'indagine empirica. Lo schema seguente può essere la base per una definizione dettagliata di un curriculum per la formazione dei tutor interni e per lo sviluppo di una nuova professionalità all'interno dei sistemi WBL.

Aree didattico-formative⁴

A) Area della *Riflessività*

Macro-obiettivo: potenziare nel discente l'abito mentale della *riflessione sulle pratiche lavorative* per migliorare le sue potenzialità e correggere gli errori.

Micro-obiettivi:

- Sviluppare nel discente un processo di attenzione al dettaglio rispetto alle attività realizzate;
- Sviluppare nel discente la *capacità di monitorare gli errori* ed individuare le strategie per evitarli;
- Far comprendere al discente le conseguenze relative al mancato “controllo degli errori”;
- Facilitare l'*auto-orientamento* del discente tra conoscenze apprese in aula e competenze, ed abilità apprese sul posto di lavoro.

Tecniche didattiche: utilizzo di approcci metodologici basati sulle teorie pedagogiche della riflessività (conoscenza in azione) e tecniche didattiche specifiche (diario di bordo, autocasi, osservazione delle pratiche lavorative e collaborative), mentoring individuale.

B) Area della *Partecipazione*

Macro-obiettivo: stimolare *processi di legittimazione periferica ed inclusione* dei singoli allievi nelle situazioni di gruppo presenti nei contesti lavorativi.

Micro-obiettivi:

- Utilizzare situazioni-stimolo per favorire la relazionalità condivisa con i referenti nei contesti lavorativi senza trascurare il consolidamento dei diversi “codici identitari” degli allievi;
- Promuovere la crescita della responsabilità dell'allievo nei processi di divisione dei compiti e di sviluppo di performance di carattere cooperativo.

Tecniche didattiche: lavoro di gruppo, tecniche di mentoring, giochi didattici, simulazione guidata.

C) Area della *Agentività*

Macro-obiettivo: sviluppare nel discente un *orientamento motivazionale* all'ampliamento delle sue esperienze al di là della semplice esecuzione del compito in area lavorativa.

Micro-obiettivi:

- Potenziare lo *sviluppo personale* del discente attraverso la leva della motivazione intrinseca;
- Far sperimentare i vantaggi di un orientamento alla prassi che possa avere il valore di rinforzo motivazionale;

4 Le seguenti aree didattico-formative sono correlate ai cinque indicatori contenuti all'interno del dispositivo pedagogico costruito per la ricerca empirica di tesi dottorale.

- Lavorare sulla leva della self-efficacy per rinforzare la dimensione relative all’abito professionale ed alle skills legate al carattere del giovane.

Tecniche didattiche: “autocaso”, “strategie di problem de briefing e problem solving”.

D) Area del sostegno alle Capacitazioni

Sen definisce “capacitazioni” (*capabilities*) l’insieme delle risorse personali e relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente. Affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di *capabilities* vuol dire certo passare dal considerare l’azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all’interno del processo di conversione entro cui – come sostiene Umberto Margiotta –, la *libertà di agire* diventa quella di realizzare i propri funzionamenti. La progettazione di nuovi curricula di apprendimento “capacitanti” sarà la prossima sfida educativa e formativa dell’istruzione superiore. In questo processo trasformativo sono coinvolti diversi attori, come i dirigenti degli istituti, gli insegnanti, i tutor interni, le imprese ed il mondo del lavoro, i tutor esterni, le parti sociali, i *policy makers*, ma soprattutto gli studenti ed anche le loro famiglie. All’interno di questa sfida – come emerge dalla mia ricerca – è fondamentale la formazione di una nuova professionalità come quella della Tutorship scolastica al fine di “capacitare” i giovani anche verso la possibilità di sviluppo delle potenzialità nascoste. Formare alle capacitazioni è correlato anche ai seguenti “dispositivi pedagogici”:

- come l’insegnante può accompagnare una “*postura psicopedagogica*” dell’allievo caratterizzata dall’orientamento all’intenzionalità. Questo concetto – che è uno dei costrutti fondamentali della visione pedagogica – deve essere inteso come “direzionalità consapevole dell’allievo verso obiettivi di tipo realizzativo”;
- come accompagnare l’allievo verso l’assunzione di responsabilità. Ciò significa soprattutto “educazione alla scelta”;
- come far sì che il soggetto acquisisca il desiderio di “creare valore” attingendo alla propria esperienza, ovvero al proprio percorso di vita.

Di seguito riporto in chiave schematica un quadro formativo “area capacitazioni” in cui pongo in evidenza le dimensioni correlate alla Tassonomia degli indicatori di qualità, e gli obiettivi relativi al fine di “capacitare” l’apprendimento dello studente attraverso l’azione agentiva del Tutor. Compito e responsabilità pedagogica della scuola, degli insegnanti e dei tutor è anche quella di promuovere l’innovazione sociale, ed attivare nuove forme di pratica della “cura” nella classe delle competenze cognitive ed emozionali dell’allievo, ovvero le cosiddette “*character skills*” (Heckman e Kautz, 2016)⁵.

5 Queste ultime si formano nei primissimi anni di vita e sono cruciali per il futuro sviluppo delle persone. I “*character skills*” vengono classificati in vari modi nella letteratura corrente: soft skills, tratti di personalità, competenze o abilità non cognitive, carattere e competenze socio-emozionali.

Dimensioni	Obiettivi della tutorship	Capacitazioni	Formatività
Progettualità Il discente è in grado di esercitare a livello progettuale la sua capacità d'agire, perseguendo i propri obiettivi come valori attraverso relazioni negoziali con il tutor e il gruppo?	Facilitare e orientare la capacità d'agire dell'allievo verso il perseguimento di obiettivi intesi come <i>valori</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità e abilità sociali (cittadinanza attiva); • Abilità strategiche di tipo metacognitivo; • Capacità imprenditive. <p>Si tratta di diverse declinazioni della <i>capacità di scelta</i> orientata al valore.</p>	Strutturazione e ristrutturazione dell'esperienza attraverso la formulazione di piani operativi concreti
Funzionamenti Il discente riesce a sviluppare in maniera osservabile abilità d'azione relativamente al contesto professionale che caratterizza il suo processo di apprendimento sul lavoro?	Far comprendere i vantaggi di processi di funzionamento reale connessi alla propria attività (ad esempio la vendita di prodotti realizzati, la partecipazione a mostre, eventi o premi relativamente ai risultati delle attività realizzate, la preparazione di un volantino promozionale, la progettazione di un edificio tramite il programma Autocad)	<ul style="list-style-type: none"> • Creatività, intelligenza pratica, ed intelligenza trasformativa; • Capacità di sviluppare comportamenti orientati ai <i>valori di sostenibilità sociale</i> e condivisi a livello intersoggettivo. 	Riflessività ed operatività – attraverso la relazionalità nel gruppo-classe – per la costruzione di <i>un'identità soggettuale</i> in grado di evolversi in modo dinamico e trasformativo (ricreazione del sé)

Tabella 1. Formazione della tutorship "Area capacitazioni"
Fonte: elaborazione personale

Obiettivo: porre il discente nelle condizioni di liberare nuove potenzialità al di fuori dell'aula scolastica sviluppando un'esperienza concreta di tipo esperienziale sulla sua capacità d'agire e *sperimentare competenze specifiche* nel contesto professionale attraverso lo sviluppo di prodotti, artefatti o risultati anche in ambiente *reale*.

- Far comprendere i vantaggi di processi di "funzionamento" concreto nel contesto di vita reale (ad esempio lo sviluppo di una professionalità in grado di organizzare la vendita di prodotti realizzati, la realizzazione di "artefatti", la partecipazione a mostre, eventi pubblici o competizioni, la preparazione di un volantino promozionale, la progettazione di un edificio tramite il programma Autocad). Questi esempi concreti (le cui idee sono state riprese dai focus somministrati agli studenti durante lo svolgimento della ricerca empirica), assumono un significato che va oltre il concetto di saper fare, di competenza meramente tecnica quale ad esempio l'utilizzo del programma Autocad per gli studenti dell'indirizzo Cat e geotecnico.
- Facilitare e orientare la capacità d'agire dell'allievo verso una propria progettualità e verso il perseguimento di obiettivi intesi come valori (anche verso capacità di tipo imprenditivo).
- Accompagnare l'allievo nel processo di acquisizione di capacità di giudizio responsabile attraverso l'esercizio dell'immaginazione narrativa, e dell'empatia (Nussbaum, 2015).

Strumenti e tecniche didattiche: tecniche di “gestione dei progetti”, metodologie psico-didattiche di supporto allo sviluppo del sé come il coaching personalizzato. Le attività di sostegno didattico possono sviluppare *output* osservabili, come organizzazione di opportunità di mercato per i prodotti realizzati, sviluppo di siti internet per la diffusione di notizie commerciali sui prodotti.

E) Area della *Generatività*

Macro-obiettivo: supportare l’espansione dell’orientamento motivazionale dei giovani verso obiettivi di più ampio spettro rispetto all’esperienza di alternanza o collegati ad aspirazioni individuali e intersoggettive.

Micro-obiettivi:

- Orientare il giovane verso attività di tipo imprenditoriale (start up, ad esempio);
- Orientare il giovane verso forme di *lavoro cooperativo* nell’ambito delle quali si possa sviluppare un “salto” in avanti rispetto ad obiettivi futuri di sviluppo (disegnare un progetto di crowdfunding, ad esempio).

Tecniche didattiche: Formazione alla progettazione (tecniche di Project work), comunità di pratica con altri studenti attraverso ambienti virtuali anche di tipo innovativo (gamification ad esempio). Analisi di buone pratiche di tipo imprenditoriale a livello di *desk research* o attraverso micro ricerche empiriche con interviste e questionari. L’ipotesi progettuale sopra individuata può tradursi in piano d’azione se diventa un piano condiviso tra tutor scolastici e tutor aziendali grazie ad un’azione comune di negoziazione dei risultati in termini di obiettivi didattici, di metodi e tecniche utilizzate.

Conclusioni

La capacità d’agire (agency) è il fulcro di un progetto educativo centrato sulla dimensione professionale. Non si tratta di sviluppare comportamenti professionali, funzionali ai processi di *adattamento dei giovani a contesti di lavoro* in qualche modo già dati, ma di porre le condizioni per lo sviluppo, attraverso il potenziamento della capacità d’agire dei giovani, di una proficua esperienza collaborativa tra impresa ed istituzione educativa.

Gli scenari di Industry 4.0 dovranno puntare sempre più su leve formative che siano centrate sulla persona, sul suo “mindset” e sulle capacità di interagire nei gruppi professionali elaborando forme di condivisione e *coworking*. Le esperienze di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato formativo, sono sempre più al centro dell’attenzione delle imprese e del mondo del lavoro.

Gli imprenditori non hanno più bisogno di iperspecialisti e tecnici di dettaglio destinati a rimanere spiazzati dopo ogni innovazione tecnologica. Cercano invece giovani apprendisti del proprio lavoro ambiziosi, veloci nell’apprendere, capaci di prendere decisioni in assenza di informazioni complete, di condividere le proprie passioni, di *lavorare in community*. Passione, elasticità mentale, decision making: non solo competenze che possono essere insegnate scrivendo formule alla lavagna (ADAPT – Fim-CISL, 2017).

Un tema cruciale, dunque, è la *formazione degli insegnanti e dei tutor* come vie-

ne evidenziato anche dagli indirizzi europei⁶; occorre rafforzare lo sviluppo professionale degli insegnanti ed introdurre diverse possibilità per carriere e benefit.

È interessante notare che anche dal Rapporto OECD (2017b) “Strategia per le competenze dell’OECD”, relativamente allo scenario italiano si sottolinea il fatto che “*la Riforma della Buona scuola: abbia dato un nuovo impulso e maggiore autonomia alle scuole, abbia introdotto un bonus volto a valorizzare il merito degli insegnanti, rafforzato la responsabilità dei dirigenti scolastici e reso lo sviluppo professionale degli insegnanti obbligatorio, strutturale e permanente*”. L’OECD riporta al tema delle sfide future dell’ASL ed evidenzia come l’applicazione della Riforma Buona Scuola con la Legge 107 sarà fondamentale nei prossimi anni, attraverso un maggior impegno da parte degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, delle famiglie e di altri stakeholders.

In particolare, occorre rafforzare in prospettiva futura soprattutto il dialogo e la fiducia tra istituzioni formative e datori di lavoro come aspetto chiave per lo sviluppo dell’ASL.

Inoltre il Rapporto dell’OECD suggerisce alcune aree di intervento per migliorare la qualità dell’istruzione e formazione nel nostro paese.

- Migliorare la qualità dell’insegnamento nel paese e *ridurre il divario esistente tra le diverse regioni* stabilendo standard di riferimento per l’insegnamento e valutando le performance degli insegnanti attraverso l’uso di tali standard;
- Migliorare la qualità e la rilevanza dell’istruzione in ambito professionale, istituendo *corsi di formazione per gli insegnanti* in modo da garantire un aggiornamento sulle pratiche e sulle tecnologie più recenti.
- Sostenere l’implementazione dell’ASL grazie alla *formazione specifica per dirigenti scolastici* per assicurare che siano aggiornati sulle competenze richieste dal mercato del lavoro e su come coinvolgere e sviluppare in modo efficace relazioni ed interazioni con le imprese.
- *Aumentare gli incentivi alle imprese* al fine di garantire i tirocini nell’ambito dell’ASL prevista dalla riforma e creare maggiori opportunità per integrare i punti di vista dei datori di lavoro, sia nella progettazione dei contenuti delle attività, sia nella valutazione delle competenze acquisite dagli studenti durante i tirocini.

Occorre, dunque, in prospettiva futura, consolidare ed integrare le *metodologie duali* a quello che richiedono gli scenari in evoluzione e le strategie europee VET. Dovranno essere riprogettati curricula che devono partire comunque da una formazione generale fondamentale per apprendere un metodo di analisi, integrandola con la formazione pratica. Solo così è possibile una formazione integrale ed armonica rispetto agli scenari futuri per i giovani. La formazione attraverso il lavoro può essere a mio avviso uno dei pilastri fondamentali per un approccio qualitativamente fondato sullo *sviluppo della persona*.

Il punto di riferimento è la prospettiva dell’idea di occupabilità *non* schiaccia-

6 Il Cedefop raccoglie sistematicamente i dati sullo sviluppo professionale permanente di insegnanti e formatori nell’ambito del suo mandato di seguire i progressi realizzati dai paesi nel raggiungimento degli obiettivi e risultati concordati. Nel 2016-18 il Cedefop contribuirà ai lavori del gruppo di lavoro sulla IFP ET 2020 incentrato sullo sviluppo professionale di insegnanti e formatori di IFP. Per approfondimento sul tema si veda anche Cedefop (2017; 2016).

ta sul presente e sostanzialmente *non* di tipo *adattivo* ma ancorata allo sviluppo delle *capacità espansive* del soggetto in formazione verso un *agire* ed un *pensare* nel contesto di scenari delle professioni e del lavoro che possano valorizzare la “generatività” e creatività dell’*agire* umano.

È fondamentale, dunque, formare una nuova classe di docenti che possano ricoprire anche il ruolo di tutor al fine di contribuire a *formare persone “capacitanti”* che siano in grado di diventare prima “buoni cittadini” e poi “buoni lavoratori”. Senza formazione integrale della persona, infatti, non c’è occupabilità, e senza occupabilità non c’è lavoro (ADAPT – Fim-CISL, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Lo sviluppo professionale dei Docenti e formatori dell’istruzione e formazione professionale*, Nota informativa – 9112 IT, Thessaloniki.
- Cedefop (2012). *Future skills supply and demand in Europe*. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/files/5526_en.pdf.
- Cedefop (2016). *Lo Sviluppo professionale dei Docenti e Formatori dell’istruzione e formazione professionale*, Briefing Note. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/files/9112_it.pdf.
- Cedefop (2017). *Looking back to look ahead: Preparing the future of vocational education and training in Europe 2020-2030*, Briefing Note. Available at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9123>.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l’innovazione: La Formatività dell’agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, P. G. (2014). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: Franco Angeli.
- ETF-European Training Foundation (2013). *Work-based Learning: Benefits and Obstacles. A Literature Review for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries*. Turin: ETF.
- European Commission (2010a). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg. COM(2012) 669 final.
- European Commission (2013a). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. European Council 7- 8 February 2013, Brussels.
- European Commission (2013b). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for policy planners and practioners*. European Union, Brussels.
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels, 10.6.2016 COM(2016) 381 final.
- ILO – International Labour Office (2017). *Global employment trends for youth2017: paths to a better working future*, Geneva: ILO.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell’Istruzione Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nilsson, B. (2015). *Does the work study combination improve the transition path? Work4Youth Technical Brief, 2*. Geneva: ILO.
- OECD (2017a). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD. Consultabile in <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2017b). *Strategia per le competenze dell’OECD*. Sintesi del rapport: Italia. Paris: OECD.
- Pareyson, L. (1974). *Estetica. Teoria della Formatività*. Firenze: Sansoni.

- Sen A. K. (1985a). "Well-being, Agency and Freedom: the Dewey Lectures", *Journal of Philosophy*,
- Sen A. K (1985b). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A. K. (1999). *Development As Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Trad it. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe – Health Evidence Network report.
- WEF-World Economic Forum (2016). *Global Challenge Insight Report. The Future of Jobs, Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, January. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.
- ADAPT – Fim-CISL (2017). *Libro Bianco sul lavoro e competenze in Impresa 4.0*. Reperibile presso <http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Bianco-ADAPT-FIM-Lavoro-e-competenze-in-impresa-4.0.pdf>.



Strategie formative per l'inclusione delle "seconde generazioni": un'esperienza spagnola

Training strategies for the inclusion of "second generations": a Spanish experience

Giada Prisco

Università degli Studi di Firenze

giada.prisco@unifi.it

ABSTRACT

This paper focuses on "immigrant children" reunited with the family in adolescence. After a brief overview on the reality of immigration families and on the evolution of the Dominican migratory process towards Spain, the focus is on the phenomenon of N.E.E.T. and on the specific case of the Liga Dominicana of Basketball in Madrid. Using the semi-structured interview, the essay presents the experience of teenagers and coaches who daily dialogue and compare themselves through sports practice, which is configured as a valuable training tool to support the processes of inclusion of young people "migrants".

Il presente contributo si concentra sui ragazzi di origine immigrata ricongiunti alla famiglia in età adolescenziale. Dopo un breve excursus sulla realtà delle famiglie dell'immigrazione e sull'evoluzione del processo migratorio dominicano verso la Spagna, l'attenzione si focalizza sul fenomeno dei N.E.E.T. e sul caso specifico della Liga Dominicana di Pallacanestro di Madrid. Mediante l'utilizzo dell'intervista semi-strutturata, il saggio riporta l'esperienza di ragazzi e allenatori che quotidianamente dialogano e si confrontano attraverso la pratica sportiva, la quale si configura come un valido strumento formativo per sostenere i processi di inclusione dei giovani "migranti".

KEYWORDS

Training, Second generations, Inclusion, Sport, Talent.
Formazione, Seconde generazioni, Inclusione, Sport, Talento.

Introduzione

Negli ultimi decenni alcune società europee, come l'Italia e la Spagna, si sono andate rapidamente trasformando da terre d'emigrazione a "paesi d'immigrazione" (Fiorucci, in Id., Catarci, 2015, p. 15), dando vita a un processo fluido, soggetto a una continua evoluzione e a un progressivo sviluppo per il quale il fenomeno migratorio ha assunto nuove dimensioni e connotazioni. Con la fine del XX secolo si è verificato un passaggio cruciale per cui l'immigrazione ha perso quel carattere di temporaneità che l'aveva contrassegnata negli anni precedenti, diventando un connotato strutturale delle nostre odierne società (Silva, 2004, p. 13). Di qui la necessità di comprendere l'eterogeneità, la complessità, le prospettive e il dinamismo delle "famiglie migranti" (Ambrosini, Abbatecola, 2010) e delle "seconde generazioni" (Ambrosini, Molina, 2004). L'attenzione ai nuclei familiari di origine immigrata e ai loro membri si configura oggi come una dimensione importante e urgente per la ricerca pedagogica. Ecco dunque la scelta di concentrarsi sui percorsi dei figli dell'immigrazione e, nello specifico, sugli adolescenti ricongiunti alla famiglia d'origine, quei giovani che si trovano a dover affrontare in prima linea il confronto tra due diversi mondi in una fase delicata come quella adolescenziale. L'analisi su tali generazioni è assai importante poiché prende in considerazione soggetti al centro del processo di formazione identitaria (Zoletto, 2012, p. 59), in cui la fase dell'adolescenza si intreccia con il vissuto dell'esperienza migratoria.

Il presente contributo intende riflettere sulla particolare situazione dei figli "left behind" o "generazione 1.25" (Portes, Rumbaut, 2001), cioè coloro che non seguono immediatamente i genitori ma che vengono lasciati nel paese di origine e richiamati solo successivamente in un'età adolescenziale o pre-adolescenziale. Nati altrove, socializzati ed educati per alcuni anni in un contesto differente, immigrati a un certo punto della loro storia, questi ragazzi si trovano a dover gestire le sfide dell'adolescenza in un ambiente sconosciuto, con punti di riferimento fluidi, non immediatamente evidenti, in movimento (Bolognesi, 2008, p. 6). La scelta di concentrarsi sui ragazzi "della terra di mezzo" (Favaro, in Ead., Napoli 2004, p. 13), è motivata dal fatto che questa particolare fascia d'età incontra maggiori difficoltà nei processi d'inclusione e di inserimento nel nuovo contesto sociale. Questi ragazzi infatti, «hanno interiorizzato un duplice sistema di riferimento, spesso contrapposto, stanno cercando di trovare la loro strada, ma non sembrano essere veramente liberi di compiere una scelta, la loro, poiché non trovano il sostegno né del contesto sociale di vita [...] né della famiglia» (Dusi, in Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, p. 64).

1. I figli dell'immigrazione a Madrid: vissuti, realtà ed esperienze dei ragazzi dominicani

A tal proposito, il saggio presenta un caso specifico dei figli ricongiunti alla famiglia d'origine, una realtà emersa "inaspettatamente" durante la mia ricerca sul campo a Madrid, mentre mi occupavo, per la tesi magistrale, della comunità dominicana nella capitale spagnola. L'indagine si è sviluppata attorno all'associazione sportiva *Liga Dominicana de Baloncesto* presente nel quartiere di *Cuatro Caminos*, la zona di Madrid in cui si concentra maggiormente la comunità dominicana. Essa nasce nel 2005 e, oggi, rappresenta una delle principali associazioni tra le comunità migranti che si occupano di creare percorsi formativi adeguati alle esigenze e ai bisogni degli adolescenti (soprattutto di origine immigrata), inco-

raggiandoli e sostenendoli nelle diverse aree del loro sviluppo personale, fisico e sociale.

Seguendo un approccio qualitativo, dopo una prima fase di osservazione partecipante, in occasione di partite e allenamenti, ho raccolto otto interviste semi strutturate a ragazzi adolescenti (13-17 anni) e ad alcuni testimoni privilegiati (il presidente dell'associazione e due allenatori). L'impostazione metodologica ha seguito un approccio *grounded costruttivista* ossia radicato nel contesto preso in esame, tenendo conto dei soggetti coinvolti nel percorso di indagine (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008). Nonostante il campione preso in esame non possa considerarsi rappresentativo, le parole dei giovani e dei loro referenti hanno introdotto una prospettiva particolare, capace di far emergere spunti di riflessione sui percorsi di inclusione delle "seconde generazioni" di migranti.

Come già accennato precedentemente, l'analisi si sofferma su una particolare realtà, quella della comunità dominicana presente a Madrid. I flussi migratori provenienti dalla Repubblica Dominicana che si stabilizzano in Spagna, seguono solitamente un ricongiungimento familiare "al femminile" (Cucurachi, Guazzetti, Tognetti Bordogna, in Tognetti Bordogna, 2004, p. 101), in cui le donne arrivate sole, tendono a ricongiungersi con i propri cari nel minor tempo possibile (Abreu Van-Grieken, 2010, p. 53).

le donne dominicane tendevano a lavorare nei servizi domestici e, tutto sommato, non intendevano rimanere in Spagna. La loro intenzione era di guadagnare più soldi possibili per poi tornare nella Repubblica Dominicana e costruire una casa migliore o migliorare il loro livello di vita. [...] Sebbene all'inizio, le donne dominicane tendessero a lasciare a casa i figli per essere curati da parenti e vicini, gradualmente cominciarono a portarli in Spagna quando decidevano di non fare più ritorno a casa (Aparicio, in Sospiro, 2010, p. 79).

2. Ricongiungimenti e ri-strutturazioni familiari: il fenomeno dei N.E.E.T

La partenza della madre e la disarticolazione del nucleo familiare provoca inevitabili fratture nella zona più intima e nella sfera più profonda del rapporto con i figli. Le difficoltà di adempimento delle pratiche legali e gli ostacoli materiali determinati dal lavoro, provocano uno slittamento del progetto iniziale di ricongiungimento, il quale può protrarsi a lungo nel tempo, a volte anche per anni, aumentando così in maniera dilatata la separazione dai figli rimasti nella Repubblica Dominicana. I giovani lasciati in patria, si ricongiungono così alla madre, solo dopo diversi anni di separazione, in un'età spesso vicina all'adolescenza (Aparicio, in Sospiro, 2010, p. 79). Ci troviamo così davanti a casi di ragazzi che soffrono il peso di ricongiungimenti faticosi e dolorosi e, molte volte, estranei alla loro volontà, nonché quello di un'adolescenza vissuta in una terra straniera.

Intervistato: Anche se mi mancavano un po' i miei genitori...però stavo bene, sai. Anche perché là noi ci siamo abituati...a esser cresciuti dai nonni. Là i nonni stanno a crescere i nipoti...qua no! Cioè qui lavorano anche da vecchi! Ma là no!

Ricercatrice: Ti mancava tua mamma?

Intervistato: Sì un po' sì. Però la vedevo quasi sempre. Venivo in qua per le vacanze e anche lei veniva a trovarci. Laggiù avevo comunque tutta la mia famiglia... anche se ti manca tua madre, ovvio...però ti abitui a tutto ciò. I latinoamericani siamo abituati ormai. Ci mancano (le madri) ma siamo abituati a vivere senza di loro. (M., 17 anni).

Il vissuto dei ragazzi dominicani circa il ricongiungimento con la propria madre e il viaggio verso un paese sconosciuto, non deve essere assolutamente ignorato. Per alcuni di loro, il viaggio migratorio non è una scelta ma una decisione subita. Molte volte non comprendono neanche la necessità della partenza. In alcuni casi sono costretti a lasciare i parenti, gli amici e i luoghi dell'infanzia per raggiungere i genitori in una terra sconosciuta. «Per alcuni è frutto di una scelta, di un progetto; per molti altri, invece, partire significa rompere, in maniera impensata e improvvisa, relazioni consolidate per accedere a uno spazio sconosciuto e a rapporti familiari da ricostruire e riqualificare dopo il tempo dell'abbandono» (Queirolo Palmas, 2006, p. 134).

La situazione di questi ragazzi è abbastanza delicata e complessa poiché, in alcuni casi, si trovano a dover gestire le sfide dell'adolescenza in un ambiente sconosciuto ed estraneo, senza poter contare su punti di appoggio solidi e strutturati. Di per sé, il percorso che porta gli adolescenti nel paese d'arrivo è un'esperienza traumatica o, nei migliori dei casi, un vissuto scandito da emozioni contrastanti. Le attese e le aspettative nei confronti di un futuro ignoto si intrecciano con le nostalgie degli affetti e i timori d'inadeguatezza (Bolognesi, 2008, p. 4). In questo cammino pieno di ostacoli, emerge con forza un chiaro bisogno formativo: la necessità di un adeguato sostegno da parte della cerchia familiare e amicale.

Purtroppo però, in molti casi, la famiglia non è in grado di rispondere adeguatamente alle richieste dei ragazzi in quanto impegnata a ri-strutturarsi e ri-equilibrarsi dopo l'esperienza della migrazione (Silva, 2006 p. 31). Infatti, come ben afferma Maurizio Ambrosini, la famiglia ricongiunta, ri-costituita nel nuovo contesto sociale si trova ad affrontare diverse difficoltà poiché:

nel frattempo è cambiato il migrante, è cambiato il coniuge rimasto in patria, sono cresciuti i figli, sono cambiati gli equilibri e i rapporti all'interno e all'esterno dell'unità familiare. Tornare a vivere insieme, in una realtà sociale profondamente diversa da quella in cui la famiglia si era formata, in cui è carente (o manca del tutto) il sostegno della rete parentale, in cui l'inserimento scolastico e sociale degli eventuali figli è un cammino delicato e preoccupante, costituisce una nuova fonte di stress che mette alla prova la saldezza della coppia e della famiglia nel suo complesso (Ambrosini, 2010, p. 214).

Inoltre, la lunghezza eccessiva dei turni di lavoro delle madri si intreccia allo sradicamento dal contesto familiare e all'assenza delle proprie reti amicali consolidate, generando un'assoluta mancanza di punti di riferimento che espone questi giovani "migranti" a determinati rischi di esclusione sociale, all'adesione alle organizzazioni della strada (bande giovanili) (Queirolo Palmas, 2006, p. 142), all'abbandono e alla dispersione scolastica, etc. Da qui si origina il bisogno e la necessità di rintracciare nel loro percorso di crescita sostegni alternativi, punti "altri" di appoggio in cui rifugiarsi, in grado di orientarli e sostenerli nel delicato processo di crescita in terra straniera.

3. Lo sport come "escamotage" per sostenere i processi di inclusione delle "secondo generazioni"

Tale situazione è stata affrontata in maniera efficace attraverso il grande canale di aggregazione quale è lo sport. Il lavoro svolto dall'associazione *Liga Dominicana de Baloncesto* sino ad oggi si prefigge di aiutare i giovani a sottrarsi alla polariz-

zazione tra bande e N.E.E.T. o NiNi (*Ni estudia, Ni trabaja*), cioè quei ragazzi non coinvolti in alcun percorso scolastico, formativo o lavorativo.

Ci sono diversi ragazzi che non studiano, non lavorano, che stanno tutto il giorno in casa. Si svegliano alle 15 ed escono per strada. Le madri lavorano e tornano alle 22 e non sanno cosa hanno fatto i loro figli. È un lavoro tosto, bisogna seguirli, cercare il modo di convincerli, di guadagnare la loro fiducia. Devo riuscire a seguirli sia nella parte dello sport, ma anche nella parte più personale perché è lì che ci sono i problemi, che bisogna insistere per riuscire ad aiutarli. Bisogna far sì che riescano ad organizzarsi il proprio tempo, la propria quotidianità. Devono capire che c'è tempo per tutto, per il lavoro, per lo studio, per lo sport. L'idea è che si adattino e che si inseriscano nella società. Attraverso la pallacanestro, bisogna tirarli fuori dalla strada e aiutarli a ottenere una formazione, lavoro o studio, è indifferente. L'importante è fornirgli una formazione (Julio Cesar Vargas, Presidente *Liga Dominicana de Baloncesto*).

Dalla codifica delle interviste è emerso come lo sport possa realmente configurarsi come uno strumento formativo in grado di sostenere i processi di inclusione di quei gruppi più vulnerabili che si trovano in una situazione difficile e/o di rischio sociale. La pratica sportiva diviene quindi uno strumento catalizzatore per orientare al meglio la propria individualità e per disciplinare la propria vita. La pallacanestro infatti, così come tanti altri sport di squadra, stimola il senso di collaborazione e fa maturare sentimenti di responsabilità e di coscienza. Dall'esperienza della *Liga Dominicana* di Pallacanestro si evince come tale pratica sportiva sia soprattutto un "escamotage" per attirare l'interesse dei giovani e indirizzarli verso una strada migliore, incoraggiando il loro ruolo attivo nello sviluppo della comunità in cui vivono e sensibilizzandoli a investire nella loro formazione. Un modo per riuscire a instradarli verso un percorso migliore, verso esperienze di vita qualificanti.

Lo sport li aiuta a livello individuale, personale, familiare e di gruppo. Lo sport serve per riuscire ad avvicinarsi a loro, per conquistare la loro fiducia, per riuscire a coinvolgerli. Una volta ottenuto ciò allora gli puoi dire: dai! Ci vediamo alle 9 al Centro Ispano-Dominicano che c'è un corso di lingua. Alle 12 hai un colloquio per scrivere il curriculum e alle 4 ci andiamo ad allenare. E allora così riesci veramente ad ottenere qualcosa. Io vorrei aiutarli ad organizzarsi...così potranno camminare da soli. [...] lo gli consiglio di fare qualsiasi tipo di formazione, corso di lingua, corso di informatica, la patente. Sono tutte opzioni valide per far sì che loro riescano ad aprire le menti...per avere delle opzioni in futuro...perché altrimenti, andranno diretti verso la delinquenza. Quando uno non ha opzioni, obiettivi...c'è l'ignoranza...e questo porta alla violenza, non ci sono altre uscite (J., allenatore *Liga Dominicana de Baloncesto*).

La ricerca effettuata conferma l'ipotesi secondo cui i contesti dello sport rappresentano luoghi privilegiati capaci di sostenere i processi di inclusione dei giovani, in cui promuovere percorsi di formazione pedagogicamente orientati. Essi rappresentano degli «straordinari contenitori sociali, ambienti privilegiati delle relazioni umane, strumenti efficaci per la lotta ai fenomeni di devianza, luoghi capaci di trasferire valori, regole, utilizzando una modalità stimolante, attiva e partecipata» (Sibilio, 2005, p. 5).

L'esperienza della *Liga Dominicana* ci dimostra che lo sport può configurarsi come un mezzo di emancipazione sociale, come un ottimo strumento per co-

struire solidi percorsi di crescita e di vita: molti ragazzi che hanno preso parte alle attività dell'associazione infatti, grazie al sostegno ricevuto, hanno saputo indirizzarsi verso una migliore organizzazione della propria vita, diventando poi a loro volta, in alcuni casi, figure di riferimento e allenatori dei nuovi iscritti.

Per me è come un padre (il presidente della Liga), lo dico davvero. Una persona importantissima per me. Mi hanno aiutato tanto. Oggi sono una persona nuova, migliore. Ecco perché, quando posso, aiuto anche io. Cerco di rendermi disponibile anche per i nuovi ragazzi che sono appena arrivati. Dare e ricevere...siamo una famiglia (C., allenatore *Liga Dominicana de Baloncesto*).

Tra i membri di questa comunità si creano relazioni di qualità, generative, trasversali. Relazioni di cura che facilitano il processo formativo nell'altro, che divengono la principale direzione verso cui orientare l'agire educativo. «È qui che s'inscrive la ragione d'essere dell'educazione: coltivare nel soggetto educativo la passione per la cura di sé, ossia accompagnarlo nel processo di costruzione di quegli strumenti cognitivi ed emotivi necessari a tracciare con autonomia e passione il cammino dell'esistenza» (Mortari, 2006, p. 12).

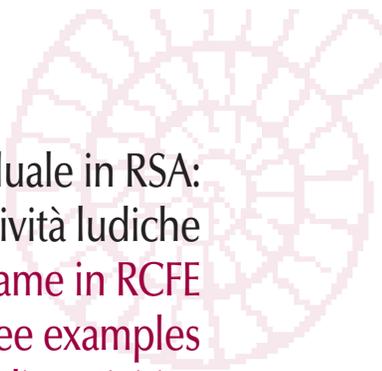
Riflessioni conclusive

Per quanto questo studio non permetta la generalizzazione dei risultati, si possono cogliere tuttavia alcune linee di riflessione per future ricerche e interventi. I percorsi proposti dall'associazione offrono ai giovani una formazione intesa come accompagnamento, come contesto in cui rintracciare figure di riferimento solide, «che sappiano investire su di loro e sui processi di crescita formativa e umana, [...] in vista dell'autorealizzazione» (Deluigi, in Ead. 2013, p. 13). Figure di sostegno e accompagnamento, referenti accoglienti «che funzionino da vettori orientativi nella definizione di un proprio progetto esistenziale» (Barone, 2009, p. 105), adulti in grado di accompagnare questi giovani nel loro percorso di vita. In tal contesto, individuare nuovi percorsi di inclusione significa immaginare una formazione in cui il talento di ciascuno sia riconosciuto e valorizzato a partire dalla propria storia. Ogni essere umano necessita determinate condizioni per poter esprimere le proprie risorse, per poter esplorare le proprie possibilità, alla ricerca di un «orizzonte di senso su cui costruire la propria storia identitaria di adulto che verrà» (Barone, 2009, p. 108). Il fulcro del lavoro educativo sarà allora quello di fornire gli strumenti e i contesti adatti affinché questi ragazzi possano ri-appropriarsi del loro percorso di crescita, «apprendendo» e «scoprendo» il loro talento, esplorando le loro possibilità, raggiungendo l'eccellenza che gli è propria.

La realtà qui presentata avvalorava la tesi che lo sport è un'occasione pedagogico-educativa imprescindibile per combattere il fenomeno dell'abbandono scolastico e formativo di alcuni figli dell'immigrazione. L'attuale sfida dell'educazione è il raggiungimento di quello che Davide Zoletto definisce un «laboratorio pedagogico privilegiato» (Zoletto, in Loiodice, Ulivieri, 2017, pp. 320-322), capace di creare percorsi di inclusione accoglienti, per «favorire la massima valorizzazione ed espressione dell'altro, consentendo la lettura e l'interpretazione dei vissuti, delle domande esistenziali e dei bisogni di formazione impliciti, nella consapevolezza di trovarsi nella situazione di «tutori di resilienza»» (Milani, in Deluigi, 2013, p. 80).

Riferimenti bibliografici

- Abreu Van-Grieken, E. (2010). *Migraciones de madres dominicanas hacia España: su impacto en hijos adolescentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ambrosini, M. (2010). *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia: come e perché*. Milano: Il saggiatore.
- Ambrosini, M., Abbatecola, E. (a cura di) (2010). *Famiglie in movimento. Separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*. Genova: Il melangolo.
- Ambrosini, M., Molina, S. (a cura di) (2004). *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Bolognesi, I. (2008). Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 3, pp. 1-13.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Deluigi, R. (a cura di) (2013). *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*. Milano: Franco Angeli.
- Favaro, G., Napoli, M. (a cura di) (2004). *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*. Milano: Guerini.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (a cura di) (2015). *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Roma: Armando.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Loiodice, I., Olivieri, S. (a cura di) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Portes, A., Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Queirolo Palmas, L. (2006). *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*. Milano: Franco Angeli.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida.
- Silva, C. (2006). Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 30-36.
- Silva, C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Sospiro, G. (a cura di) (2010). *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2004). *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.



Il gioco individuale in RSA: tre esempi del potenziale riabilitativo delle attività ludiche

The Individual Game in RCFE (Residential Care Facilities for the Elderly): three examples of the rehabilitative potential of ludic activities

Yuri Vargiu

Educatore Professionale

Yuri.Vargiu@yahoo.com

ABSTRACT

In nursing homes, ludic activities are often available to guests during the so called “dead” times between medical treatments. Most times, groups engaging in such pastimes do so in a purely recreational fashion, with no clear purpose. This approach lacks the pedagogic planning needed to trigger their full potential.

Each of them reported remarkable progress on their psychomotor capabilities, but also on their humor.

Even for those diagnosis letting only little expectations of recovery, the game demonstrated its effectiveness to support pharmacological and motor therapies, in line with the work of other specialists. Its importance cannot be ignored anymore.

Nelle Residenze Sanitarie Assistite, le attività ludiche sono spesso presenti grazie all’animazione, durante tempi definiti “morti” tra una cura e l’altra. Spesso vengono condotte in gruppo, come attività di svago e senza alcun obiettivo preciso. Viene così a mancare quella progettazione pedagogica che permetterebbe di farne scaturire tutto il potenziale.

Tutti hanno riportato progressi notevoli a livello psicomotorio e soprattutto dell’umore.

Anche davanti a diagnosi che difficilmente davano possibilità di recupero di alcune capacità, il gioco ha mostrato il suo effettivo supporto alle terapie farmacologiche e motorie, allineandosi con il lavoro degli altri specialisti. L’importanza di tale attività non può più essere trascurata.

KEYWORDS

Education, Game, Elderly, Game Therapy, RCFE.

Educazione, Gioco, Anziani, Ludoterapia, RSA.

Introduzione

Nelle Residenze Sanitarie Assistite, le attività ludiche sono spesso presenti grazie all'animazione, durante tempi definiti "morti" tra una cura e l'altra. Spesso vengono condotte in gruppo, come attività di svago e senza alcun obiettivo preciso. Viene così a mancare quella progettazione pedagogica che permetterebbe di farne scaturire tutto il potenziale.

In questo articolo mostriamo, attraverso tre esperienze con pazienti diversi, come il gioco possa essere utilizzato con scopi prettamente educativi e riabilitativi.

Nella presentazione dei casi che seguono, tutti relativi ad ospiti accolti all'interno di RSA¹, si descrive dapprima il tipo di disagio e successivamente l'effetto terapeutico e i miglioramenti emersi durante e dopo gli effetti del *flow*² dovuti al gioco.

Per gioco, però, non si intende quello comunemente conosciuto, ma piuttosto la rievocazione del *Puer Ludens*, cioè "il nucleo d'infanzia simbolica presente nella sensibilità del poeta, dell'attore, del pittore, del funambolo, del giocatore, del guerriero, dell'educatore e anche del bambino" (Antonacci 2012).

Si tratta in questo caso di attività ludiche individuali, nelle quali non è richiesta la presenza di regole che implicino una collaborazione con altri utenti, ma piuttosto un raggiungimento dell'obiettivo che porti ad utilizzare e ad accrescere le proprie capacità, sempre sotto la supervisione dell'educatore in qualità di *game designer*.

1. Primo caso

Il primo ospite è una donna di 88 anni che presenta una forma di Alzheimer e di demenza senile con episodi di violenza verbale e fisica che, quando non scaricate, portano alla mancanza di appetito.

Si sono verificati episodi in cui ha lanciato oggetti contundenti verso un altro ospite. A seguito di lamentele da parte dei parenti dell'anziano "danneggiato", al nostro soggetto è stato prescritto di mangiare in un luogo separato; questo provvedimento ha contribuito a peggiorare il suo stato mentale.

L'ospite presenta anche fenomeni di cleptomania: nasconde sotto la sua carrozzina qualsiasi oggetto riesca a prendere, anche pericoloso, come coltelli e forchette che utilizza durante il pasto, senza un apparente (e sottolineo apparente) schema logico. Una volta presi, li difende con tutta sé stessa, affermando che sono di sua proprietà.

L'intervento nei suoi confronti è stato di tipo artistico, inizialmente con colorazione di disegni preconfezionati dai quali si è passati al disegno spontaneo. Tali disegni sono stati successivamente utilizzati per la decorazione del salotto di comunità o nella costruzione e decorazione di oggetti sportivi (questi ultimi manufatti utilizzati nel gioco collettivo).

L'obiettivo è stato quello di verificare il suo miglioramento d'umore attraverso il gioco, in modo che grazie allo stato di *flow* riuscisse a sfogare quella rabbia

1 Si tratta di Residenze Sanitarie Assistite, quindi servizi residenziali dedicati alla cura di particolari categorie di pazienti ad elevato bisogno socio-assistenziale.

2 Stato di coscienza creato attraverso l'immersione in una specifica attività.

repressa che danneggia, in modo abbastanza critico, la sua salute sia fisica che psichica.

Il lavoro è stato svolto in otto mesi, a cadenza regolare circa una volta la settimana.

Ho potuto osservare quanto sia fondamentale non bloccare mai l'iniziativa del soggetto: deve essere il *game designer* ad adattarsi alle "regole" che l'ospite sta seguendo in quel momento per l'esecuzione dell'attività, in modo da non interrompere lo stato di *flow*. Per esempio, colorare le lettere del cartello dei "campioni della settimana" facendo dei piccoli cerchi, invece che riempire gli spazi.

Durante l'attività ho potuto osservare una diminuzione del comportamento nervoso, grazie ad una concentrazione massima verso l'operazione che la paziente sta mettendo in atto e che le permette di "abbassare la guardia" e di sfogarsi parlando dei suoi pensieri. È emerso anche una sorta di "linguaggio" rituale che sembra sostenerla nel completamento dell'attività.

Per concludere l'anziana è uscita dal gioco fiera delle sue produzioni artistiche che abbellivano il salotto della struttura.

Queste attività hanno portato ad un generale miglioramento dell'umore, con una drastica riduzione dei suoi attacchi d'ira, arrivando ad avere un rapporto amichevole con gli anziani a lei vicini; si può leggere come un trasferimento del legame acquisito con i suoi compagni di gioco ad un contesto più generale (questo succedeva quando il gioco individuale dinamicamente si trasformava in gioco di piccolo gruppo con l'aumentare dell'interesse degli altri utenti).

Sono stati evidenziati miglioramenti, notevoli e inaspettati, anche dal punto di vista delle capacità fisiche che erano state trascurate più per sua scelta che per *handicap*, difatti in passato aveva abbandonato volontariamente gli spostamenti a piedi preferendo l'uso della carrozzina. Riporto l'episodio nel quale l'ospite, durante l'attività, si è alzata dalla carrozzina, portandosi dietro anche il catetere, per raggiungere un altro tavolo sul quale erano presenti altri colori. Questo dimostra un forte attaccamento per il gioco, che è in grado di essere una palestra nella quale possiamo superare i nostri limiti, per poi trasferire queste capacità nella vita comune. Da questo episodio l'equipe ha potuto riflettere sulle reali possibilità dell'ospite e pensare ad interventi di altra natura, come la fisioterapia.

2. Secondo caso

Il secondo ospite mostrava difficoltà nel collegamento neuronale tra la parola, intesa nel suo pensiero, e la conseguente fuoriuscita attraverso i canali orali. Inoltre presentava dei deficit fisici, entrambi dovuti al manifestarsi di un ictus.

Gli interventi sono stati effettuati ogni volta iniziando con una tabella di lettere utilizzata come riscaldamento, essendo questa in grado di ripescare le capacità apprese nelle attività precedenti. Successivamente sono state formulate delle domande semplici, cercando attraverso l'umore giocoso di superare i blocchi, anche emozionali, che impedivano la fuoriuscita delle parole e che complicavano una situazione già abbastanza compromessa. Via via sono stati utilizzati passaggi sempre più complessi ma adatti alla capacità dell'individuo e a ciò che sono i suoi interessi.

L'attività è durata circa otto mesi con cadenza in alcune fasi giornaliera, e la particolarità migliore di quest'esempio è che il gioco è nato per puro caso. Difatti per cercare di togliere l'anziano dallo stato depressivo verso il quale stava andan-

do, durante l'attività sullo *stand*³ è stata costruita una tabella con disegnato l'alfabeto per permettergli di comunicare attraverso l'uso della mano "sana", ottenendone un desiderio di sfida da parte dello stesso. Successivamente a ciò e prendendone quindi spunto ho ricostruito la tabella, utilizzando e stampando lettere più chiare. La grande sorpresa è stata che l'anziano ha iniziato a pronunciare le lettere in ordine alfabetico leggendole dalla tabella stessa.

Da qui ho iniziato un lungo lavoro attraverso quello che chiamavamo "il gioco della tabella". Questo ha portato a risultati sorprendenti, ricavati anche da una presa dei dati costante rielaborati statisticamente.

Abbiamo quindi iniziato un lavoro di tipo individuale, nel quale le capacità dell'ospite potevano essere recuperate con la possibilità di sbagliare, senza dover affrontare l'enorme sofferenza di vedere la compassione innocente delle altre persone quando non riusciva a parlare.

Inizialmente si è lavorato unicamente con l'alfabeto, prendendolo come una sfida verso sé stesso, per poi variare la tipologia di prove. Difatti ogni nuovo aumento della difficoltà dei testi corrispondeva ad un nuovo livello. Il gioco veniva incominciato ogni volta da capo, cercando di aggiungere un pezzo a dove si era arrivati la volta precedente. Così con il tempo, si è passati dalla lettura in ordine dell'alfabeto ad una lettura casuale delle lettere presenti sulla tabella, fino alla pronuncia di brevi frasi ripetute e successivamente più lunghe.

Un ulteriore livello furono domande di tipo culturale, fondamentali per l'aumento dell'autostima, in quanto il soggetto in questione era anche molto colto. Questo ha scatenato un impegno ancora maggiore perché di volta in volta, uscendo dalla stanza e testando le sue capacità ritrovate, era in grado finalmente di poter partecipare a discorsi con gli altri ospiti o parenti esprimendo aneddoti interessanti.

Ulteriormente si è passati a domande personali sulla vita che hanno favorito un ulteriore passaggio, cioè quello dei racconti di tipo spontaneo, che rappresentavano però una sorta di livello segreto e non esplicito, in quanto non era richiesto espressamente.

Si è arrivati dunque a frasi in inglese e in francese, alla pronuncia dell'alfabeto al contrario e per concludere, alla lettura di testi scientifici abbastanza lunghi.

Ogni step non seguiva un ordine temporale, ma lasciava il giusto tempo all'ospite di passare di livello in livello.

È stato necessario nei primi mesi riadattare il gioco per permettere la permanenza nello stato di *flow*, in situazioni in cui le parole non riuscivano a fuoriuscire, non rispettando quindi la sua intenzione e portandolo alla rabbia. Ciò è stato possibile cambiando domanda per recuperare la sua attenzione, facendogli capire che non ci sarebbe stata nessuna conseguenza davanti ad un fallimento, ma che fosse lecito e normale sbagliare.

Successivamente le sue abilità sono andate sempre in crescendo, e con queste anche il suo umore, aumentando la sua resilienza davanti alla difficoltà, in modo tale da permettere l'allungamento della tolleranza e del tempo in cui avere pazienza prima di arrivare alla rabbia a causa della non riuscita pronuncia di una parola, elevando peraltro e soprattutto l'autoironia.

Difatti mentre prima dell'inizio del gioco, il suo stato lo portava ad un'arrabbiatura davanti allo scherzo, dopo di esso ha sviluppato un incredibile senso

3 Macchinario usato in fisioterapia per fare stare in piedi il paziente migliorandone così la circolazione.

dell'umorismo, tanto che in alcune occasioni si metteva a ridere invece che a parlare, facendolo apposta a non esprimere nessuna parola e quindi sviluppando la consapevolezza di essere padrone di una capacità che non pensava di avere.

L'attività ha portato ad un forte senso di legame e ad una ritualità nei gesti quotidiani in grado di aumentare esponenzialmente il risultato. Si è venuto a creare un clima di amicizia e di rispetto oltre ad una fiducia quasi incondizionata in chi lo faceva giocare.

Nei periodi di pausa da queste attività è riuscito ad aprirsi a giochi di gruppo e ad altre discipline terapeutiche a cui prima non voleva partecipare, quale ad esempio il passarsi una palla o l'arteterapia.

Possiamo affermare che l'utente ha sviluppato capacità ottime in grado di portarlo vicino alla condizione di un ipotetico ospite "normale"⁴, dopo probabilmente aver notato quanto fosse possibile migliorare anche dopo la malattia, comprendendo che la visione di sé stesso gli appariva peggiore di quel che realmente fosse. Difatti applicandosi era in grado di partecipare ad ogni tipo di gioco, anche quello fisico.

Il gioco è andato man mano a diminuire la sua frequenza, pur non essendo mai stato imposto sin dall'inizio ma piuttosto richiesto dall'ospite, che faceva sì che accadesse.

Si è passati da una richiesta di gioco effettuata per la necessità di farsi comprendere disperatamente da un contesto che lo deprimeva, all'ingresso in uno stato di *flow* che lo risolleleva dandogli un po' di respiro dalle difficoltà quotidiane, finendo poi per essere una necessità ludica di esercizio per "non perderci la mano".

Da circa il terzo mese in poi non l'ho più visto lamentarsi né essere depresso per la sua condizione, tranne in alcuni rari momenti di solitudine che definirei fisiologici. Da quel momento quando non parlava era per sua scelta, e nonostante la mia preoccupazione dovuta alla ripresa del gioco dopo un po' di inattività, riusciva sempre a ritornare con molta facilità al livello raggiunto in precedenza, provando di volta in volta un nuovo obiettivo che avevo predisposto.

Oltre a ciò è migliorato in giochi dove la coordinazione mente-corpo era necessaria, come per esempio il tris, la dama e le carte.

Durante le sue attività di arteterapia egli non ha più avuto bisogno di essere spronato dai consigli del terapeuta, ma ha iniziato a sviluppare una capacità di iniziativa, con l'intento di mettersi alla prova in maniera spontanea.

Il grado di interruzione durante la pronuncia delle parole mentre si svolgeva il gioco si è abbassato, arrivando alla fine del percorso ad un 5%, mentre il livello di soddisfazione durante l'intera esperienza è stato alto per il 96% delle volte, risultando nel complesso uno dei più evidenti casi di miglioramento dovuto all'umore giocoso dopo essere stato all'interno del *flow*.

3. Terzo caso

La terza paziente invece è semplicemente residenziale, con una salute tutto sommato nella norma considerata la sua età (80).

4 Con questo termine intendiamo definire un ospite che riesca a partecipare attivamente e con giudizio a delle attività senza bisogno di aiuti.

L'intervento è stato effettuato attraverso la sollecitazione a creare disegni spontanei, oltre alla colorazione fantasiosa e un po' fuori dagli schemi di disegni preconfezionati. Sono stati inoltre costruiti e decorati materiali utili per il gioco di gruppo e individuale. L'obiettivo attraverso la stimolazione artistica e giocosa era quello di arrivare ad un miglioramento d'umore con crescita costante nel tempo, in grado di migliorare l'autostima, a volte deficitaria, e di mantenere e allenare, oltre alla sua memoria, anche la coordinazione occhio-mano.

Sono stati quindi introdotti disegni preconfezionati come nel caso del primo ospite, cercando però questa volta di ridurre la chiusura artistica verso la colorazione di questi, invogliandola invece a effettuare disegni spontanei, celebrandoli maggiormente.

Per favorire ciò essi sono stati quando richiesto dall'utente appesi nella sala, dove ha potuto ammirarli e sentire le critiche, in positivo e non, degli altri ospiti.

Ha voluto quindi successivamente e in autonomia disegnare spontaneamente chiedendo che cosa servisse a noi educatori ed animatori per decorare la sala, a seconda della festa o semplicemente dell'attività che dovesse essere "pubblicizzata". Oltre a ciò ha partecipato attivamente alla costruzione dei materiali del gioco di gruppo, come ad esempio la scatola del canestro o quella del tatto, dilettrandosi anche in esperienze di cucina. Il dato più sorprendente ricavato dall'ospite è un incremento esponenziale della sua vena artistica e creativa, difatti riempiva le sue giornate chiedendosi e chiedendomi in quale modo avrebbe potuto disegnare o creare qualsiasi cosa le venisse in mente. L'esempio lampante è stato quello di voler chiedere alla arte-terapeuta di copiare il quadro presente nella sala centrale, rimanendo a pensare per parecchio tempo a quale colore usare e da quali strategie artistiche attingere, pur non avendone una precedente esperienza in termine di studi. È fondamentale in questo caso rispondere alla sua richiesta di consigli cercando di farle capire che sono la sua stessa libertà e spontaneità a rendere un'opera artistica bella e interessante. Per esempio alla domanda "di che colore dovrei fare questi petali?", la risposta poteva essere quella di metterle davanti tutti i colori e sorridendo farle capire che, per l'appunto, la bellezza stessa del disegno derivasse dalle sue scelte dettate dalla creatività.

È stato quindi possibile osservare un incremento esponenziale della richiesta dell'attività giocosa una volta avviata, in grado di aiutarla ad evitare di pensare troppo alla situazione contestuale in cui è immersa, ponendo invece il fuoco sull'attività artistica da svolgere, ricavandone un incremento della creatività, del *problem solving* e dell'autostima. Quest'ultima incrementata grazie alla sensazione di non poter sbagliare durante il gioco (che peraltro sta alla base dell'attività giocosa stessa) e alla visione delle sue opere nella sala centrale, potendo lei stessa constatare di essere in grado di fare ancora delle ottime cose senza bisogno di aiuto, attraverso la valutazione positiva degli altri ospiti.

Conclusioni

Per concludere si può comprendere da questi esempi come un'attività semplice come il gioco possa essere uno strumento fondamentale in grado, tra una cura e l'altra, di aiutare indirettamente un'ospite senza che esso lo percepisca come opprimente, ma semplicemente divertendosi. È utile ricordare che il gioco non è un'attività infantile ma un qualcosa che ci accompagna per tutta la vita. Questo vale ancora di più per gli ospiti di una RSA, che possono così gratuitamente e con un po' di fantasia, trovare dei momenti di svago in grado di aiutarli a conservare le abilità rimaste, o addirittura potenziarle, sentendo un minor sforzo rispetto ai

trattamenti più specifici di altri specialisti. D'altronde a tutti piace di più correre per giocare che per allenarsi, quindi possiamo integrare e rielaborare questo aspetto nella costruzione delle attività nelle varie giornate. Non sempre gli ospiti, a causa del tanto lavoro di recupero a cui vengono sottoposti, riescono ad esprimere i propri bisogni e a mettersi in gioco.

Davanti alla serietà dei test valutativi fatti dai diversi specialisti, essi rischiano di chiudersi in sé stessi limitando così le proprie possibilità. A volte il semplice gioco può essere un'arma in mano agli educatori (che dispongono sicuramente di più tempo) per comprendere meglio quelle capacità dell'ospite che si pensavano perse, e ritrovare nell'anziano quel bambino che va sempre conservato e ritrovato in ognuno di noi.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolo, M. & Mariani, I. (2014). *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Torino: Pearson Italia.
- Caillois, R. (1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- D'Urso, V. (2012). *Giocare. In ogni epoca e ad ogni età*. Bologna: Il Mulino.
- Huizinga, J. (1982). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.

Ricerca educativa in ambito informale
Educatione research in informal field





Il potenziale degli allievi con DSA e lo studio a casa. Alcuni dati di ricerca

The potential of students with learning difficulties and studying at home. Research data

Marianna Traversetti

Università degli Studi Roma Tre
marianna.traversetti@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper deals with the theme of the valorisation of students' potentials and talents with specific learning disorders – DSAs that the latter have, sometimes even at a high level, despite the difficulties.

At school, teachers have the task of bringing out individual talent, which is not to be considered as a gift, but as a dispositional combination of the cognitive and emotional potential of each student.

The study activities can in fact represent an area in which students with DSA progressively enhance cognitive, organizational and emotional strategies on the basis of individual potentials and learning styles. These considerations place the need for teaching that takes into account the potential of each person and that is able to concretize the right of all students to study and learn the ability to continue learning along the course of life.

In this framework, some results are presented concerning the use of cognitive strategies in the home study. In particular, the parents' point of view is taken into consideration on the study method adopted both by the students with DSA and by the other students of the class. These outcomes are drawn from a wider research on the promotion of the method of study in primary and secondary schools of first degree.

Nel contributo si affronta il tema della valorizzazione dei potenziali e dei talenti degli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA che questi ultimi possiedono, talvolta anche ad alto livello, nonostante le difficoltà.

A scuola, gli insegnanti hanno il compito di far affiorare il talento individuale, che non è da considerarsi come un dono, bensì quale combinazione disposizionale del potenziale cognitivo ed emotivo di ciascun allievo.

Le attività di studio possono infatti rappresentare un ambito in cui gli allievi con DSA potenziano progressivamente le strategie cognitive, organizzative ed emotive sulla base dei potenziali individuali e degli stili di apprendimento. Tali considerazioni pongono l'esigenza di una didattica che tenga conto del potenziale di ciascuno e che sia in grado di concretizzare il diritto di tutti gli allievi di studiare e di apprendere la capacità di continuare ad imparare lungo il corso della vita.

In tale quadro, si presentano alcuni risultati relativi all'uso delle strategie cognitive nello studio a casa. In particolare, si dà conto del punto di vista dei genitori sul metodo di studio adottato sia da parte degli allievi con DSA sia da parte degli altri allievi della classe. Tali esiti sono tratti da una più ampia ricerca sulla promozione del metodo di studio nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

KEYWORDS

Individual Talent; Specific Learning Disorders; Training Success; Cognitive Potentiality; Study.

Talento Individuale; Disturbi Specifici di Apprendimento; Successo Formativo; Potenzialità Cognitive; Studio.

1. La formazione dei talenti e la scuola

L'attuale società della conoscenza, che sta attraversando la difficile crisi del *welfare state*, è accompagnata, in tale processo, da un dibattito sempre più emergente ed incisivo sul *learnfare state* (Baldacci & Margiotta, 2012), ovvero sulla promozione delle capacità umane attraverso l'apprendimento permanente (Commissione europea, 2000; 2005; Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006) e sul passaggio irrinunciabile dal *training* all'*education* nell'ambito dell'offerta di formazione.

Tale passaggio può essere facilitato e realizzato anche attraverso la valorizzazione del talento individuale, rendendo cioè possibile agli allievi in formazione di esprimersi, di sviluppare le proprie attitudini, di riconoscerle e di condividerle, come in un circolo virtuoso, arricchente e reciproco.

“Ben formare” la mente degli allievi in formazione e personalizzare al più alto livello possibile il loro talento rappresenta una delle *mission* innovative del pensare pedagogico e dell'agire didattico (Margiotta, 1997).

Pertanto, «l'insegnamento scolastico e la formazione sono chiamati a sviluppare *apprendimenti competitivi e talenti personali cooperativi* piuttosto che abilità specialistiche e passive tradizionalmente associate alla trasmissione dei tradizionali ambiti disciplinari di conoscenza» (ivi, p. 11).

Ciascun allievo è quindi impegnato, tramite l'azione consapevole dei docenti, a «scoprire e realizzare i propri talenti individuali (e ad apprezzare il proprio differenziale di apprendimento» (*ibid.*), raggiungendo così il successo formativo (Weinstein & Hume, 1998; Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008; DPR 275/99, MIUR, 2012).

Su tale sfondo pedagogico-didattico si colloca il compito della scuola di garantire prioritariamente l'inclusione (UNESCO, 2000; 2005; 2009; Stainback & Stainback, 1993; Canevaro, 2006; 2007; Ianes, 2007; Dovigo, 2007; OECD, 2009; Booth & Ainscow, 2014) e il diritto allo studio (D.P.R. 275/1999; Miur, 2011; D.L.vo 63/2017) di tutti gli allievi, ivi compresi coloro i quali presentano disturbi specifici di apprendimento-DSA.

Questi ultimi, al pari degli altri allievi, possono sviluppare potenzialità e talenti in diversi ambiti di vita.

2. I disturbi specifici di apprendimento: difficoltà, potenzialità e talenti

Gli allievi con DSA mostrano difficoltà specifiche così come indicato dalla normativa vigente (L. 170/2010), che ne stabilisce un'interpretazione univoca definendo *dislessia*, *disgrafia*, *disortografia* e *discalculia* rispettivamente come difficoltà: nell'imparare a leggere (decifrazione, velocità e accuratezza rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta), nella rappresentazione grafica e nei processi linguistici di transcodifica (scrittura manuale, utilizzo del codice linguistico, correttezza del testo scritto in rapporto all'età), negli automatismi del calcolo e nell'elaborazione dei numeri (procedure esecutive, meccanismi di quantificazione, strategie di compensazione e dispensazione, composizione e scomposizione della quantità, comparazione e seriazione).

Tenendo conto di tali difficoltà, nei percorsi formativi è necessario sostenere e valorizzare gli allievi con DSA creando ambienti di apprendimento idonei alla realizzazione del loro pieno potenziale e quindi ricchi di facilitatori dell'apprendimento e della partecipazione (WHO, 2001; 2007; 2013; 2017). Questi ultimi sono rappresentati da tutti gli aspetti che connotano il processo formativo e che fanno

sì che l'allievo interagisca positivamente con il contesto scolastico. Tra questi, gli atteggiamenti degli insegnanti e dei compagni di classe, le strategie didattiche, i materiali impiegati *ad hoc*, la disponibilità delle nuove tecnologie, l'accessibilità dell'ambiente fisico scolastico.

In particolare, nell'ambito del processo di costruzione delle abilità di studio, considerato ineludibile per un apprendimento stabile ed efficace (Friso et al., 2012) e per prevenire il fenomeno del *drop out* (Miur, 2011; 2012), i compiti richiesti sono complessi e impegnativi, e conseguentemente è alto il rischio che le difficoltà specifiche di apprendimento vengano riconosciute alla stregua di una mancanza di capacità.

Tuttavia, è opportuno sottolineare che i DSA sono disturbi estremamente eterogenei che si esprimono in modo variegato da allievo a allievo. Anche in letteratura, infatti, è possibile annoverare storie di grande successo scolastico e formativo-professionale, e storie di scarsa riuscita¹.

Gli allievi con DSA, nonostante le difficoltà, dunque, possono mostrare potenziali talenti in molte aree della vita, ad esempio: «nell'elaborazione visiva e spaziale; sono intuitivi e innovativi, sviluppano modalità creative di gestione delle difficoltà e di risoluzione dei problemi; hanno eccellenti capacità di osservazione; sono abili nell'adottare punti di vista non convenzionali; sviluppano ottime relazioni che coinvolgono la gestione del personale. Dimostrano spesso elevate ambizioni e una forte motivazione» (Bovard, 2016, p. 6).

La manifestazione di DSA non coinvolge quindi l'intelligenza e le funzioni cognitive più complesse, che possono invece essere anche superiori alla media, ma esclusivamente le difficoltà specifiche in ambiti funzionali di base.

Le indagini recenti, realizzate anche grazie alle nuove tecniche di studio delle funzioni cerebrali, come la risonanza magnetica funzionale e la Tomografia a emissione di positroni (PET), hanno evidenziato che le persone con dislessia presentano una minore attivazione della corteccia cerebrale dell'emisfero sinistro in aree del lobo temporale e parietale, mentre manifestano un'attività aumentata in aree del lobo frontale e dell'emisfero destro (Ghidoni, 2016).

Dunque, il cervello degli allievi con DSA funziona in modo differente e ciò, oltre a comportare delle difficoltà, determina anche delle potenzialità che si possono sviluppare in reali talenti.

Il peculiare funzionamento cognitivo degli allievi con DSA può pertanto rivularsi come un problema in una *performance* di lettura, scrittura e/o calcolo, ma può anche divenire un *quid pluris* se si favorisce lo sviluppo del potenziale di cui essi godono in altri ambiti funzionali.

3. I DSA, lo studio e il talento

Se «è cruciale per il destino personale e professionale [...] trovare un equilibrio tra le difficoltà e i talenti» (*ibid*), è allora altrettanto fondamentale che la scuola si impegni a fornire agli allievi con DSA non solo l'opportunità di compensare le loro difficoltà, ma anche di favorire lo sviluppo di reali potenzialità e talenti.

Ciò è possibile anche nell'ambito del processo di costruzione delle abilità di

1 I fattori che maggiormente influenzano la riuscita scolastica, personale e formativo-professionale sono: la gravità del disturbo, il livello di compensazione raggiunto e l'eventuale copresenza di più disturbi (Bovard, 2016).

studio, rispetto al quale occorre promuovere un potenziale cognitivo e di apprendimento tale da assicurare il successo lungo l'arco della vita, in diversi contesti formali, non formali e informali.

Lo sviluppo delle potenzialità individuali, infatti, non è ad esclusivo appannaggio del contesto formale, qual è prettamente quello scolastico, ma piuttosto rappresenta un terreno di concertazione proprio tra i tre contesti succitati.

Anche il contesto familiare e quello extrascolastico, dunque, possono rappresentare luoghi e ambienti in cui le potenzialità individuali sono valorizzate e in cui il giudizio degli altri non si fonda sulle difficoltà specifiche.

Durante l'attività di studio a casa, ad esempio, l'allievo con DSA può riuscire ad esprimere sé stesso e le sue potenzialità di sviluppo, e raggiungere la competenza chiave "imparare ad imparare" (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006), attraverso l'acquisizione di un metodo². Tale competenza si riassume nell' «abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzar(lo) [...] anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. (Essa) comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace, (e) comporta (altresi) l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento» (*ibid.*).

È il caso di sottolineare che imparare a sviluppare il proprio potenziale cognitivo ed emotivo come espressione del talento individuale non si traduce nel raggiungimento degli stessi livelli di talento e di competenza talentuosa da parte di tutti, quanto piuttosto nel perseguire certi livelli in coerenza con le potenzialità individuali di partenza.

Da questo punto di vista, tendere allo sviluppo massimo delle potenzialità individuali per far affiorare i talenti significa, in buona sostanza, mirare alla costruzione di «profili formativi» (Margiotta, 1997) costituiti di conoscenze, di regole, di organizzatori cognitivi, e non di apprendimenti in senso stretto, in una parola di talenti, e di padronanza³. Ossia, si tratta di puntare alla capacità di *saper essere*, in termini di *sapersi* adattare alle situazioni e di *saper riorganizzare* creativamente le personali esperienze di apprendimento e di vita.

In questa prospettiva, anche gli allievi con DSA, nei diversi contesti di vita (la famiglia, la scuola, gli ambienti sportivi e ricreativi ecc.), devono essere messi nelle condizioni di muoversi consapevolmente fino a raggiungere il massimo grado possibile di padronanza.

La costruzione del profilo formativo individuale si fonda anche sullo sviluppo delle abilità di studio che consentono agli allievi di raggiungere una esperienza esperta e di acquisirne padronanza attraverso la maturazione del metodo di stu-

2 Un intervento teorico-operativo (Cornoldi *et al.* 2010), precedente la legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" sottolinea, in particolare, come il metodo di studio costituisca la "prima misura compensativa" per l'allievo con DSA. Infatti, senza di esso, «qualsiasi altro strumento compensativo, anche quello tecnologicamente più avanzato, non sarà sufficiente a *compensare* il disturbo di lettura e a consentire quindi la possibilità di apprendere» (*ivi*, p. 78).

3 «La padronanza del compito esperto si può definire come la capacità di *generalizzare* i contenuti di apprendimento e i processi, e di *rappresentarli* a sé stessi» (Margiotta 1997, p. 144).

dio. Ciò permette di far affiorare potenzialità del singolo e di dar senso a queste stesse nella consapevolezza di poter raggiungere nuove mete e nuovi successi.

4. Lo studio a casa e lo sviluppo delle potenzialità

Ogni allievo inizia a sviluppare le abilità di studio e a costruirsi un metodo «all'interno della scuola, nel corso delle attività didattiche gestite dagli insegnanti e durante le quali sperimenta l'efficacia della propria personale capacità di entrare in relazione con il processo di apprendimento in sé, con i saperi e con il livello emozionale che deriva dall'impegno cognitivo e dalla messa in gioco delle proprie caratteristiche socio-relazionali» (Chiappetta Cajola, Rizzo & Traversetti, 2017, p. 46-47).

Ciò implica, da parte degli allievi, il potenziamento di una pluralità di competenze che riguardano diversi aspetti, tra cui: la «coerenza strategica, che fa riferimento all'armonica corrispondenza fra giudizi di utilità ed effettivo uso» (De Min Tona *et al.*, 2014, p. 59), la competenza organizzativa e quella emotiva. Dunque, per far affiorare le proprie potenzialità nello studio l'allievo è chiamato a divenire strategico sul piano cognitivo e metacognitivo, autoregolativo e motivazionale, e ad avere conoscenza delle tecniche di studio e della loro utilità, nonché ad acquisire il controllo dei processi relativi al loro impiego.

Tali competenze, per interagire positivamente tra di loro e per contribuire allo sviluppo di altre, si possono apprendere, ampliare e realizzare in plurimi contesti. Lo sviluppo delle abilità di studio e la costruzione del metodo si estendono, infatti, anche al di fuori della scuola e divengono acquisizioni poliedriche che non si esauriscono in classe, ma piuttosto continuano e progrediscono in famiglia e nella società.

Studiare bene a casa, in particolare, è un'abilità che contribuisce ad acquisire una padronanza generale nello studio (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

Per un verso, infatti, lo studio a casa soddisfa molto più delle attività in classe (Benedetto & Pacicca, 2014), in quanto consente un maggiore ambito di scelta e di iniziativa personale (Winne & Hadwin, 1998).

Quando l'allievo si impegna per portare a termine con successo i compiti assegnati al di fuori delle sedi e dei momenti scolastici strutturati (*homework*) mette in atto atteggiamenti e comportamenti molteplici e diversi, stabilisce autonomamente gli obiettivi, il tempo, il luogo (Cooper, Robinson & Patall, 2006) e ha l'occasione di manifestare potenzialità in ambiti altri da quelli in cui presenta difficoltà.

E ancora, a casa, l'allievo svolge un'attività individuale con obiettivi posti dagli insegnanti delle varie discipline, ma il suo lavoro di studio, inteso come elaborazione di sintesi, ricerche, testi, esercizi svolti ecc. non implica interventi da parte dei docenti. Inoltre, lo studio si svolge nell'ambiente domestico, in cui l'allievo è più libero di organizzare il *setting* secondo le sue priorità, esigenze ed eventuali limitazioni ambientali, e dove le figure parentali svolgono, sul piano processuale ed emotivo, un ruolo di supporto rispetto all'autonomia di studio e al senso di efficacia personale e di responsabilità individuale (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

Ciò mette in luce quanto lo studio a casa possa non solo ampliare il patrimonio conoscitivo dell'allievo, ma anche sviluppare il senso dell'autogestione, dell'autodisciplina, dell'autodirezione verso l'apprendimento (Pellerey, 1996; 2013; Traversetti 2018).

È nell'ottica fin qui delineata che lo studio a casa può costituire un'opportunità per sviluppare il potenziale cognitivo ed emotivo come espressione del talento individuale.

5. Il progetto di ricerca: strumento e campione

Considerata la rilevanza dell'attività di studio come sviluppo del potenziale individuale, si è condotto un progetto di ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 2006) finalizzato ad indagare le modalità attraverso le quali la scuola promuove l'acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva.

Nell'ambito degli obiettivi esplorati⁴ il progetto ha rilevato, oltre che il punto di vista degli allievi, degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, anche quello dei genitori.

È stato infatti somministrato il *Questionario per genitori*⁵ (Friso et al., 2012) che si è dimostrato utile per avere misura di quanto, durante lo studio a casa, l'allievo possa sviluppare il proprio potenziale attraverso atteggiamenti positivi, strategie adeguate e controllo dei processi metacognitivi ed organizzativo-emozionali dell'apprendimento. Il Questionario fa «luce su aspetti diversi, quali l'autonomia nello studio, il tempo impiegato e la presenza di un adulto durante lo studio. Le domande, inoltre, indagano in maniera generale le dinamiche relazionali tra genitori e ragazzo rispetto allo studio a casa» (ivi, p. 24).

In particolare, una parte degli items è rivolta a "sondare come il genitore valuta l'autonomia del figlio nell'esecuzione dei compiti e nella gestione dei tempi di studio, l'organizzazione dei materiali e il rendimento scolastico" (ivi, p. 25).

Rispetto allo strumento originale, affinché il *Questionario* potesse rispondere alle esigenze del progetto di ricerca, le domande di cui è composto sono state aggregate in 3 macro indicatori (tab. 1) riconducibili ad aspetti relativi alle componenti ritenute più rilevanti del metodo di studio, e precisamente: "organizzazione e pianificazione del lavoro", "gestione delle emozioni", "uso delle strategie cognitive e di apprendimento" (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

- 4 Gli obiettivi indagati dal progetto di ricerca sono i seguenti: 1. Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento. 2. Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell'ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell'individuale metodo di studio. 3. Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni. 4. Mettere in relazione l'incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento dell'allievo con DSA nella classe e nella scuola. 5. Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia, al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio. 6. Valutare il grado di consapevolezza raggiunte da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio.
- 5 Il *Questionario per genitori* è costituito da quindici affermazioni e richiede di valutare, per ciascuna di esse, la frequenza con cui appaiono i comportamenti descritti su una scala Likert (Corbetta, 2003): "Mai o solo qualche volta", "Non sempre", "Sempre o quasi sempre".

Macro indicatori (Metodo di studio)	Comportamenti allievi	Mai o solo qualche volta	Non sempre	Sempre o quasi sempre
Organizzazione e pianificazione del lavoro	1. Di solito porta a termine i compiti assegnati per casa	1	2	3
	4. Svolge i compiti autonomamente senza bisogno dell'intervento di un adulto	1	2	3
	5. Trascrive correttamente i compiti nel suo diario	1	2	3
	6. Gestisce correttamente, nel suo diario, le comunicazioni scuola-famiglia	1	2	3
	7. Organizza il materiale necessario allo svolgimento delle attività di studio: ad esempio, libri, dizionario, quaderni	1	2	3
	8. Porta in classe il materiale necessario allo svolgimento delle attività di laboratorio: ad esempio, pennelli, colori, righello, scarpe da ginnastica	1	2	3
	9. Gestisce da solo il tempo necessario per gli impegni scolastici ed extrascolastici	1	2	3
	13. Consegna i compiti assegnati per casa, secondo i tempi concordati	1	2	3
	Gestione delle emozioni	15. Appare concentrato durante l'attività di studio	1	2
3. Richiede l'aiuto di un adulto quando deve affrontare un compito particolarmente complesso		1	2	3
Uso delle strategie cognitive e di apprendimento	10. Risulta preparato nelle verifiche scritte programmate	1	2	3
	11. Risulta preparato alle interrogazioni	1	2	3
	12. Il suo rendimento scolastico è pienamente sufficiente	1	2	3
	14. I compiti risultano completi e ordinati	1	2	3
	2. Approfondisce i compiti assegnati per casa attraverso l'uso di enciclopedia, dizionario, ecc.	1	2	3

Tab. 1. Dettaglio Item Questionario per genitori (Friso, et al., 2012) raggruppati per i macro indicatori considerati

Di seguito, la tabella del campione dei rispondenti.

Classe frequentata	Allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento		
	NO	SI	Totale
Quinta classe scuola primaria	187	14	201
Prima classe scuola secondaria primo grado	192	26	218
Totale	379	40	419

Tab. 2. Distribuzione del campione rispondenti al Questionario per genitori

Le classi coinvolte sono state le medesime alle quali sono stati somministrati gli altri strumenti di rilevazione dei dati⁶.

Le risposte dei genitori hanno permesso di evidenziare che non sempre la scuola promuove il potenziale degli allievi attraverso l'acquisizione di abilità di studio e che tutti gli allievi (con e senza DSA) non sono sempre posti nelle condizioni ottimali per valorizzare il loro talento. Tali esiti sono suffragati anche dai dati emersi dalla lettura globale dagli altri strumenti di rilevazione utilizzati nel complesso della ricerca, illustrati in diversi contributi⁷.

6. Uso delle strategie cognitive e di apprendimento: i risultati

In questa sede, si dà conto esclusivamente dei risultati relativi al macro indicatore "Uso delle strategie cognitive e di apprendimento", in quanto possono fornire, unitamente a quelli emersi dagli altri strumenti impiegati nell'ambito del progetto, un quadro sulla promozione del potenziale cognitivo individuale di tutti gli allievi (con e senza DSA). Lo sviluppo di tale potenziale è stato indagato attraverso 5 items (graf. 1 e 2) che hanno permesso di rilevare l'acquisizione delle abilità di studio anche confrontando i risultati tra le due tipologie di allievi.

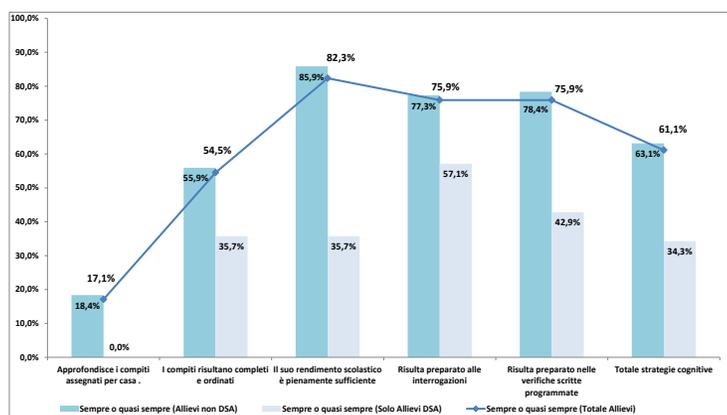


Grafico1. Dettaglio risposte "Sempre e quasi sempre" al macro indicatore "Uso delle Strategie cognitive e di apprendimento". Scuola primaria

- Gli altri strumenti di rilevazione dei dati impiegati nell'ambito del progetto di ricerca sono i seguenti: *Core set ICF-CY per insegnanti* (Chiappetta Cajol, 2015; 2017), *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta* (QSAr) (Pellerey 2015), *Core set Nuovo Index/ICF-CY* (Chiappetta Cajola & Traversetti 2015), *Intervista face to face* per i dirigenti scolastici (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016), Piani annuali per l'Inclusività-PAI (ora: Piani per l'Inclusione-PI), Piani dell'Offerta Formativa-POF (ora: Piano triennale dell'offerta formativa-PTOF), Programmazioni annuali di classe, Piani Didattici Personalizzati-PDP.
- I risultati tratti dai diversi strumenti di rilevazione dei dati e la lettura globale degli stessi sono pubblicati in: Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14, 27-151; Traversetti M.

Il grafico 1 mostra che, secondo i genitori, nello studio a casa, globalmente, gli allievi con DSA di scuola primaria evidenziano maggiori difficoltà nello sviluppo del proprio potenziale rispetto agli altri allievi della classe.

L'analisi di dettaglio permette di evidenziare che nessun allievo con DSA su 14⁸ approfondisce "Sempre o quasi sempre" i compiti assegnati per casa attraverso il ricorso all'uso di enciclopedie, dizionario ecc.

Ciò può essere motivato dal fatto che il lavoro di approfondimento richiede un carico eccessivo sul piano cognitivo ed un ulteriore impiego di tempo che, per l'allievo con DSA, sarebbe dispersivo ai fini della comprensione delle informazioni e della gestione del tempo da dedicare ai compiti assegnati a casa (Cornoldi *et al.* 2010).

Tuttavia, anche gli altri allievi della classe non ottengono una *performance* positiva. Infatti, solo 34 genitori su 185 (18,4%) dichiarano che il proprio figlio approfondisce i compiti "Sempre o quasi sempre". Tali criticità necessiterebbero, evidentemente, di un'attenzione mirata da parte degli insegnanti, i quali sono chiamati a esemplificare una pratica di apprendimento guidata, ripetuta e variata, che possa costituire un modello di istruzione ricettivo e direttivo, per apprendere strategie di approfondimento dello studio.

Un altro dato interessante è quello relativo all'affermazione "I compiti risultano completi e ordinati". Meno della metà degli allievi con DSA (5 su 14, ovvero 35,7%) e più della metà degli altri allievi (104 su 186, ovvero 55,9%) svolge "Sempre o quasi sempre" i compiti in modo completo e ordinato. Infatti, 8 genitori di allievi con DSA su 14 (57,1%) dichiarano che ciò accade "Non sempre" e 1 (7,1%) "Mai o solo qualche volta". Tale dato può anche indicare che i compiti non sono sempre adeguati alle caratteristiche degli allievi (in termini di quantità, capacità organizzativa, tempo impiegato per svolgerli).

Considerato che gli allievi con DSA hanno molte difficoltà a svolgere i compiti per casa in autonomia (Paiano, Tucci & Cornoldi, 2010), le abilità di focalizzare l'attenzione, gestire il tempo, valutare i risultati, lavorare autonomamente sui compiti (di lunghezza e complessità crescenti) dovrebbero essere sviluppate nel corso della scuola primaria, attraverso programmi mirati alla loro acquisizione (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001). Ciò contribuirebbe alla compensazione delle difficoltà e allo sviluppo delle potenzialità cognitive in ordine ad abilità diverse e plurime.

È fondamentale, ad esempio, per sviluppare il senso di autonomia nello svol-

(2017). I fattori ambientali del contesto scolastico che ostacolano l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA. Una ricerca esplorativa. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, 427-433; Chiappetta Cajola L., Chiaro M., Rizzo A.L., Traversetti, M. (2017). Allievi con DSA: comprensione e memorizzazione del testo. *Lifelong Lefewide Learning*, 13, n. 29, 59-77. ISSN 2279-9901. <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL>; Traversetti M. (2018). *Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio*. A. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti (a cura di) *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, 1, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, pp. 223-238; Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2018). The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data. *Education Sciences & Society*, vol. 1, pp. 22-48.

8 Le famiglie degli allievi con DSA della scuola primaria partecipanti all'indagine sono 15, ma i genitori di un allievo non hanno riconsegnato il *Questionario per genitori*. Dunque, l'analisi dei dati viene qui commentata, per questo ordine di scuola, su una base campionaria di 14 allievi con DSA.

gimento dei compiti da parte dell'allievo con DSA, che gli insegnanti non solo precisino le consegne e le modalità di svolgimento di questi, ma che anche si assicurino che l'allievo abbia capito le consegne ed abbia le conoscenze essenziali per poterli svolgere. Ciò è dimostrato dal fatto che «l'apprendimento è facilitato quando gli alunni capiscono bene che cosa devono apprendere e utilizzano ciò che conoscono per costruire nuovi significati» (Calvani, 2014, p. 43-44).

Inoltre, è opportuno considerare che poco più della metà dei genitori degli allievi con DSA (8 su 14) sostengono che i loro figli risultano preparati nelle interrogazioni "Sempre o quasi sempre", seppur in una percentuale inferiore rispetto agli altri allievi (57,1% vs 77,3%). Ciò potrebbe significare che lo studio nell'ambiente domestico, in vista di una successiva interrogazione, è funzionale ad esprimere il potenziale cognitivo. Tuttavia, tale dato è da porre in relazione con quello riguardante la preparazione nelle verifiche scritte programmate, in cui solo 6 genitori di allievi con DSA su 14 (42,9%) rispondono "Sempre o quasi sempre" e 7 su 14 "Non sempre".

Vi è, dunque, una lievissima differenza tra le interrogazioni e le verifiche scritte.

Riguardo tali aspetti, è opportuno considerare che, «a fronte della consapevolezza, avvertita in larga parte dai docenti, di garantire la corrispondenza tra obiettivi didattici e prove di verifica, non altrettanto può dirsi della correttezza di impiego degli strumenti per la misurazione dei dati rilevati. Infatti, è diffusa una mancata o scarsa consapevolezza delle caratteristiche metrologiche dei diversi tipi di prove e, sostanzialmente, del grado di affidabilità e di significatività delle conoscenze relative ai processi e ai prodotti formativi che esse consentono di rilevare» (Chiappetta Cajola, 2008, p. 291).

Ciò determina talvolta la selezione, da parte degli insegnanti, di prove di verifica non strettamente rispondenti agli obiettivi di apprendimento perseguiti durante le lezioni ed una conseguente tendenza a non prestare grande attenzione all'attività valutativa, che dovrebbe essere invece collocata all'interno di una significativa situazione interattiva tra insegnante e allievo, tale da porre quest'ultimo nelle condizioni di accettare la prova e di essere motivato ad essa. Di conseguenza, l'allievo non viene posto nelle condizioni ottimali per esprimere il suo potenziale.

In questo senso, la relazione significativa tra docente e alunno costituisce la condizione essenziale e irrinunciabile entro cui mettere in atto il processo di insegnamento-apprendimento in tutte le classi e, in particolar modo, in quelle frequentate da allievi con DSA.

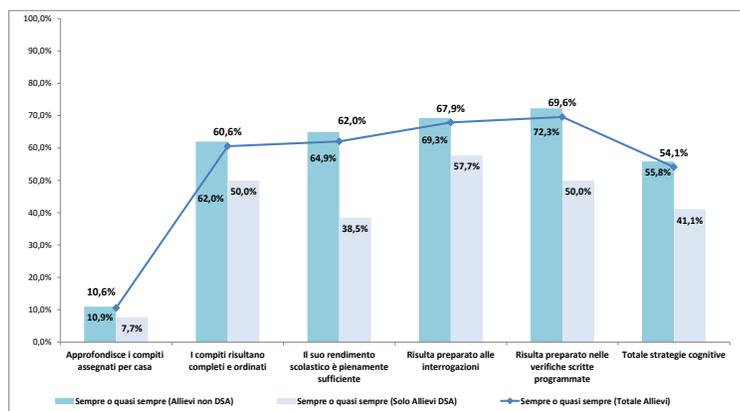


Grafico2. Dettaglio risposte "Sempre e quasi sempre" al macro indicatore "Uso delle Strategie cognitive e di apprendimento". Scuola secondaria di primo grado

Il grafico 2 relativo alla scuola secondaria di primo grado mostra che solo 2 allievi con DSA su 26 e solo 21 su 192 altri allievi (7,7% vs 10,9%) approfondiscono i compiti assegnati per casa.

A tale riguardo, se si considerano anche i risultati della scuola primaria, si rileva, per entrambi gli ordini scolastici e per entrambe le tipologie di allievi, una tendenza a non utilizzare dizionari, enciclopedie, altri libri per approfondire i compiti.

Ciò potrebbe significare, come si è detto, una mancata opportunità data agli allievi di scoprire, nell'approfondimento, interessi, curiosità, passioni ed eventuali potenzialità in vasti campi. La scuola, infatti, dovrebbe promuovere attività di approfondimento dello studio attraverso, ad esempio, il ricorso a letture di libri e riviste specializzate, o navigazioni su siti specifici, oppure la consultazione di materiali e strumenti altri dai libri di testo in dotazione alle scuole (L. 53/2003; D.D.G. del 12 maggio 2004). Ciò rappresenterebbe una preziosa occasione educativo-didattica per far affiorare potenzialità e talenti.

Un buon risultato è registrato per i compiti degli allievi con DSA e degli altri allievi, che risultano "completi e ordinati" "Sempre o quasi sempre" (13 su 26 vs 119 su 192; ovvero, 50,0% vs 62,0%), quindi in una percentuale maggiore rispetto alla scuola primaria, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi (35,7% vs 55,9% cfr. graf. 1).

Mentre più della metà dei genitori degli altri allievi (64,9%) dichiarano che i propri figli hanno un rendimento scolastico pienamente sufficiente "Sempre o quasi sempre", a fronte del 38,5% dei genitori degli allievi con DSA (124 su 191 vs 10 su 26). Infatti, 13 allievi con DSA su 26 conseguono "Non sempre" un rendimento pienamente sufficiente e 2 "Mai o solo qualche volta".

Questo dato è in linea con quanto accade nella scuola primaria, dove meno della metà degli allievi con DSA consegue "Sempre o quasi sempre" un rendimento sufficiente (5 su 14, ovvero 35,7%), a fronte di più della metà degli altri allievi (158 su 184, ovvero 85,9%). In particolare, sono migliori i risultati relativi al rendimento scolastico degli altri allievi delle classi quinte di scuola primaria rispetto a quelli della scuola secondaria (risposte "Sempre o quasi sempre": 85,9% vs 64,9%) e lievemente peggiori quelli degli allievi con DSA (5 su 14 vs 10 su 25, ovvero 35,7% vs 38,5%).

Più della metà degli allievi con DSA e degli altri allievi (57,7% vs 69,3%) risulta preparato alle interrogazioni (risposte "Sempre o quasi sempre": 15 su 26 vs 133 su 192); questo dato è in linea con quello della scuola primaria relativo agli allievi con DSA (57,1 ovvero 8 su 14), ma è inferiore rispetto agli altri allievi (77,3%, ovvero 143 su 185) dello stesso ordine scolastico.

Conclusioni

I risultati di entrambi gli ordini di scuola fanno riflettere sulla promozione delle abilità di studio nella prospettiva inclusiva. È infatti noto che gli allievi con DSA possano costruire, al pari dei coetanei, un adeguato e personale metodo di studio, ma è altrettanto indubbio che, per farlo, devono essere accompagnati nel processo di apprendimento attraverso l'insegnamento di tecniche e di azioni finalizzate a tale scopo e a compensare le eventuali difficoltà incontrate.

Lo sviluppo delle abilità di studio può costituire un terreno formativo per far affiorare la capacità di reagire al disturbo specifico di apprendimento. La motivazione, la scoperta e l'impiego di strategie cognitive efficaci, la disposizione ad organizzare il proprio lavoro e la motivazione all'apprendimento sono infatti fattori

che condizionano il successo personale, scolastico e formativo, e che determinano la crescita del potenziale individuale.

Gioco forza è fondamentale che gli insegnanti acquisiscano consapevolezza sul lavoro e sullo studio richiesto a scuola come a casa (Cornoldi *et al.* 2010) ed esemplifichino all'allievo le modalità di svolgimento dei diversi compiti, anche anticipando eventuali difficoltà che da questi possono emergere.

Ciò determina l'esigenza ineludibile di una collaborazione costruttiva scuola-famiglia che possa contribuire a potenziare le risorse e le abilità dell'allievo, in relazione anche al funzionamento cognitivo, allo sviluppo dell'autoregolazione e all'impiego esperto degli strumenti compensativi, che egli deve imparare a padroneggiare (Cornoldi *et al.* 2010; Stella & Grandi 2011; Esposito & Chiappetta Cajola 2012).

Da una lettura globale dei dati tratti dal complesso della ricerca, si evidenzia un'attenzione ed un interesse molto forti, da parte dei genitori, nei confronti della scuola.

Tuttavia le scuole del campione, come è emerso dagli esiti illustrati nel presente contributo, per quanto riguarda alcuni aspetti, quali il rendimento scolastico degli allievi con e senza DSA, la loro preparazione in vista di verifiche scritte e di interrogazioni, la completezza dei compiti e l'approfondimento nello studio, fanno registrare talune criticità.

Ciò fa ritenere indispensabile un'auspicabile costruzione di un rapporto più sinergico e proficuo tra insegnanti e genitori (Pati 2004; Chiappetta Cajola 2008) attraverso il coinvolgimento di questi ultimi, acciocché possano esprimere il loro punto di vista sul contesto scolastico, per evitare posizioni marginali che non permettano loro di esercitare responsabilmente il ruolo educativo (Lusso, 2010), di cui sono detentori, e di sostenere adeguatamente i propri figli negli impegni scolastici.

Solo in questa direzione di azione educativa condivisa tra scuola e famiglia si garantisce agli allievi con DSA di poter sviluppare il proprio potenziale ed esprimere il proprio talento.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baldacci, M. & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione.* Milano: Mondadori Bruno.
- Benedetto, L., Pacicca, P. (2014). Supporto familiare percepito nello studio a casa e autoregolazione dell'apprendimento in studenti preadolescenti. *Psicologia dell'educazione*, 8, 3, 293-310.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola.* Roma: Carocci Faber.
- Bovard F. (2016). La fondazione e i suoi progetti. Ogni anno 12mila dislessici entrano nel mondo del lavoro. *Dislessia e Lavoro. Da disagio a opportunità*, Associazione L & W, 5-7. www.lavorowelfare.it.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace.* Roma: Carocci Faber.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero.* Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (a cura di) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana.* Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione.* Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2017). Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli inse-

- gnanti. G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello. *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, 1, 319-40.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L., & Traversetti, M. (2017). La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY. *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Alma Mater Studiorum, 231-236.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. In *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14, 27-151.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2018). The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data. In *Education Sciences & Society*, vol. 1, pp. 22-48.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre. SEC (2000) 1832. <http://eur-lex.europa.eu>.
- Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vols 1-4). Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. De Beni, R., & Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L., & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 1, 77-87.
- Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 63. *Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente*.
- Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- De Min Tona, G., Fabris, M., Meneghetti, C., & Zamperlin, C. (2014). Le abilità di studio. *DdA, Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 2, 1, 57-64.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze: indicatori di per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Esposito, A. & Chiappetta Cajola L. (2012). *I disturbi specifici di apprendimento*. Roma: Anicia.
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M.R., Cornoldi, C. et al. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Ghidoni E. (2016). Dislessia e DSA. Una caratteristica personale da capire e valorizzare. *Dislessia e Lavoro. Da disagio a opportunità*, Associazione L & W, 9-11, www.lavorowelfare.it.
- lanes, D. (2007). Disabilità, diversità, svantaggio (BES) e inclusione scolastica. G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curriculum*. Trento: Erickson.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. A. Bondioli *Fare ricerca in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (1997) (a cura di). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. linee metodologiche e operative*. Roma: Armando editore.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Publications PISA 2009 Results*. Retrieved. <http://www.oecd.org/pisa/>.

- Paiano, A., Tucci, R. & Cornoldi, C. (2010). *Psicologia e scuola*, 2, Giunti Editore, Firenze, pp. 23-30.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. www.competenzestrategie.it.
- Traversetti, M. (2018). Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio". A. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, 1, 223-238. Lecce: Pensa Multi-Media.
- UNESCO (2000). *The Right Education. Towards Education for All Through Hout life. Word Education report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Better Education for All: When We're Included Too*, Paris: UNESCO.
- Weinstein, C.E., & Hume L.M. (1998). *Study Strategies for lifelong learning*. Washington: APA.
- WHO-World Health Organization (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF*. Trento: Erickson.
- WHO-World Health Organization (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti-ICF-CY*. Trento: Erickson.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. D. Hacker J. Dunlosky, & A. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. New York: Lawrence Erlbaum, 277-304.
- WHO-World Health Organization (2013). *How to use the ICF. A practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for commenti October 2013*. Geneva: WHO.
- WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. <http://www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1>.



Genitori “di seconda generazione”: “linee guida” per la formazione di una mediazione genitoriale interculturale nella città

“Second generation” parents: “guidelines” for the training of intercultural parental mediation in the city

Margherita Cestaro
Università degli Studi di Padova
margherita.cestaro@gmail.com

ABSTRACT

The present contribution intends to relate a two-year research project centered on the “second generation” parents with the capability approach and the promotion of talent. Actually, from the pedagogical, educational and training point of view, the underlying intuition is to recognize in parenting a talent that to be promoted and / or strengthened as a way of being and acting as parent in the educational relationship with their adolescent children within the current cities, called to accept the challenge of inclusion and social cohesion in an intercultural perspective.

Il presente contributo intende porre in relazione un progetto di ricerca biennale centrato sui genitori “di seconda generazione” con il capability approach e la promozione del talento. L’intuizione sottesa è infatti quella di riconoscere, dal punto di vista pedagogico ed educativo-formativo, nella genitorialità un talento, da promuovere e/o rafforzare, quale modo di essere e di agire del genitore nella relazione educativa con i propri figli adolescenti, all’interno delle attuali città, chiamate ad accettare la sfida dell’inclusione e della coesione sociale in prospettiva interculturale.

KEYWORDS

“Second Generation” Parents; Intercultural Mediation; Intercultural Parenting Network; Parental “Talent”.
Genitori di “Seconda Generazione”; Mediazione Interculturale; Rete Genitoriale Interculturale; “Talent” Genitoriale.

Introduzione

Come considerare, oggi, la genitorialità all'interno degli attuali contesti sociali multiculturali e multireligiosi? Nello specifico, essere padre e madre di figli adolescenti può diventare un "tratto comune" attorno al quale *ri-trovarsi* in quanto genitori nonostante le reciproche appartenenze culturali e religiose? Ancor di più, è possibile riconoscere nella *mediazione educativa* uno *stile genitoriale interculturale*?

Sono questi gli interrogativi di fondo attorno ai quali ruota il presente contributo, il cui scopo è quello di porre in relazione un progetto di ricerca biennale centrato sui genitori "di seconda generazione" con il *capability approach* e la promozione del talento. A tale riguardo, l'intuizione sottesa è quella di riconoscere, dal punto di vista pedagogico ed educativo-formativo, nella *genitorialità un talento*, un «potenziale di sviluppo» (Margiotta, 2018), da promuovere e/o rafforzare, quale modo di essere e di agire del genitore nella relazione educativa con i propri figli adolescenti.

Dopo aver tratteggiato il quadro teorico e metodologico sul quale il progetto si è articolato, ci si soffermerà, seppure in modo sintetico, su quei risultati raggiunti dalla ricerca che maggiormente consentono di enucleare alcuni nodi tematici-chiave attorno ai quali, a nostro avviso, è chiamata a soffermarsi l'attenzione pedagogica e formativa, al fine di promuovere nel genitore *capacità per educare ed educarsi*, oggi, a "vivere insieme" da *con-cittadini* nella città.

1. Un Progetto di ricerca per la promozione del "talento genitorialità" in prospettiva interculturale

Genitori di "seconda generazione": "linee guida" per la formazione di una mediazione genitoriale interculturale nella città, è un Progetto di ricerca biennale (2016-2018) che ha voluto affrontare la tematica delle famiglie migranti, osservandola dal punto di vista dei genitori¹.

Nello specifico, perseguendo una prospettiva di *empowerment* delle famiglie come protagoniste di una "cultura interculturale" nella città, la ricerca ha esplorato le modalità di mediazione di fatto agite dai genitori di adolescenti delle cosiddette "seconde generazioni" intese queste ultime secondo la prospettiva "generazionale" (Rumbaut, 2004, pp. 1160-1205) residenti da almeno otto-dieci anni e con un buon livello di integrazione nel territorio. *La finalità* perseguita, infatti, è stata quella di conoscere se e come i genitori "di seconda generazione" rappresentino e possano diventare degli «abili traghettatori» nella relazione educativa con i figli (Milan, 2012) e dei "testimoni interculturali" di coesione, creatività e partecipazione sociale nel territorio (*Scheda 1*).

1 Si tratta di un Progetto di ricerca co-finanziato, promosso dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia applicata (FISPPA) dell'Università di Padova in stretta collaborazione con la *Diocesi di Padova* (Uffici di: *Caritas, Migrantes, Annuncio e Catechesi*), l'*Associazione-Onlus "Marco Polo. Centro pedagogico interculturale* (Mirano-Ve), la *Caritas italiana* e la *Fondazione Migrantes*. Il progetto ha goduto della supervisione scientifica del Prof. Giuseppe Milan ed è stato coordinato da chi scrive in qualità di assegnista di ricerca.

1.1. Sfondo teorico della ricerca

Sulla base di tali considerazioni e facendo costante riferimento alla prospettiva interculturale che riconosce proprio nella *relazione tra* persone diverse – anche per cultura – e nella valorizzazione delle *reciproche comunanze* (e non solo delle reciproche differenze) i pilastri della propria proposta, crediamo che favorire reali processi di *integrazione interculturale* delle famiglie migranti solleciti a considerare quest'ultime come soggetti sociali ed educativi che, seppur caratterizzati da proprie specificità, condividono con gli altri soggetti-famiglie "autoctone" bisogni, difficoltà, risorse, progettualità e compiti.

Più nello specifico, pensare in una prospettiva interculturale a interventi di ricerca pedagogica e di azione formativa che abbiano per oggetto gli *stili educativi agiti* dai genitori di origine non italiana sollecita, a nostro avviso, a compiere *due scelte di fondo*:

- riconoscere innanzitutto come tali genitori condividano con i genitori italiani una *comune condizione biografica*, quale può essere, nel caso da noi considerato, quella di essere genitori di figli adolescenti;
- considerare la *genitorialità* (del padre, della madre, della coppia) come quella condizione umana (Cigoli, Gennari, 2008; Donati, 2013)², trasversale alle diverse culture, che permette di evidenziare dei "tratti comuni" qualificanti la relazione educativa dei genitori verso i propri figli e le proprie figlie adolescenti.

Nel cercare allora di comprendere come e se l'agire educativo dei genitori "di seconda generazione" si qualifichi come un agire «mediante» interculturale, il progetto ha scelto di fare riferimento a quello che abbiamo già avuto modo di definire *il triangolo della mediazione interculturale* (Cestaro, 2016, 139-170; Cestaro, 2013) (*Figura 1*). Esso intende proporsi come una "mappa" volta a orientare il pensiero e l'agire di quanti sono chiamati a educare oggi in contesti irreversibilmente plurali. Riconoscendo l'esistenza umana come una costante relazione del soggetto verso se stesso, gli altri, la realtà (naturale, sociale, culturale, "trascendente"), tale "mappa" intende infatti visualizzare le *diretrici di senso* lungo le quali la pedagogia e l'educazione sono chiamate a "stare nel mezzo" a *mediare*, agendo proprio lungo le "frontiere" i "luoghi di confine" nelle quali la relazionalità dell'esistenza umana può dispiegarsi in senso pienamente umano e umanante o al contrario trovare restringimenti, limitazioni, chiusure che bloccano e incapsulano il singolo e le comunità all'interno delle proprie «piccole stanzette» (Milan, 2008).

2 Precisiamo che con *genitorialità* intendiamo quella "categoria ontologica, posta alla radice dell'essere umano" che, seppur distinta dalla "generatività" non può tuttavia prescindere da questa (Pati, 2014, pp. 120).



Figura 1. Il triangolo della mediazione interculturale

Scheda 1: Strategia di ricerca

Individuando come campo di indagine il territorio di Padova, la ricerca si propone di rispondere ai seguenti principali *interrogativi di ricerca*:

- ci sono e, se sì, quali sono le mediazioni che, in una prospettiva interculturale, caratterizzano l'agire educativo dei genitori nella relazione con i figli?
- quali sono le principali categorie di significato sulle quali si basa, all'interno della relazione educativa, l'azione di mediazione agita dai genitori verso il nuovo contesto di vita?
- è possibile riconoscere, a partire dall'esperienza dei genitori "di seconda generazione", delle "strategie di mediazione interculturale" da promuovere nei genitori (migranti e non) presenti nella città?
- quali sono le opportunità e le risorse che il territorio può offrire per promuovere, sostenere e valorizzare l'emergere di una "cultura genitoriale interculturale" all'interno delle città?
è possibile promuovere, a partire dal protagonismo dei genitori di "seconda generazione", una "rete genitoriale di mediazione interculturale" nella città?

Dal punto di vista metodologico, la ricerca assume un approccio qualitativo-quantitativo e sceglie di declinarsi come «ricerca empirica orientata alle decisioni» (Baldacci, 2001). Tra le sue azioni principali vi sono: due cicli di *interviste narrative focalizzate*³ rivolte a genitori "di seconda generazione" (primo anno di ricerca); un *laboratorio di formazione-ricerca-azione* (secondo anno), condotto con un gruppo "misto" composto da operatori socio-educativi volontari (impegnati nelle parrocchie della Diocesi, nei servizi offerti dalla Caritas e da Migrantes) e da alcuni genitori "di seconda generazione"; incontri periodici di riflessione, monitoraggio e concertazione delle azioni all'interno del *team di ricerca* composto dai partners del Progetto; *elaborazione di un questionario* da svolgersi (successivamente) a livello nazionale, mediante la collaborazione di Caritas nazionale, del Coordinamento Caritas del Triveneto e della Fondazione Migrantes, volto a esplorare le strategie di mediazione interculturale e di integrazione, agite dai genitori "di seconda generazione".

3 Nello specifico sono state intervistate undici coppie: sei dall'Africa (Marocco, Congo, Nigeria, Tunisia, Isole Mauritius), due dal sub-continente indiano (Sri Lanka, Bangladesh), una dalle Filippine, una dalla Moldavia, una dall'Uruguay; distribuite nel territorio padovano ed eterogenee per religione (sei *cristiane* di cui cinque cattoliche e una

2. Genitorialità come “talento” educativo e umano

Addentrarmi nell’ascolto delle interviste narrative focalizzate e, successivamente, nel lavoro di formazione-ricerca-azione, è stata per chi scrive un’occasione preziosa da un lato per poter cogliere e comprendere, ponendomi dal punto di vista dei genitori interpellati, alcune delle principali categorie di significato sulle quali essi costruiscono la relazione educativa con i loro figli adolescenti, dall’altro, per “trasformare” il punto di vista dell’altro in un’opportunità per riconoscerne insieme, all’interno del gruppo “misto”, alcuni “tratti comuni” che consentono di qualificare come educativa la relazione genitori-figli adolescenti. Ci limitiamo, qui di seguito, solo a citare i principali nodi-chiave emersi dalle interviste e all’interno del gruppo F-R-A⁴.

2.1. Essere genitori “tra” due culture

Nell’esperienza dei genitori intervistati, le principali categorie di significato sulle quali essi fondano il ruolo e la funzione di sé come padre e come madre, riguardano:

- la *consapevolezza dell’asimmetria relazionale* che contraddistingue la posizione di sé e del/della figlio/a nella relazione educativa («papà è diverso da amico»);
- *l’intenzionalità e la responsabilità di «educare bene»*, insegnando ai propri figli, attraverso la *testimonianza* e l’«*esempio*», «le radici e le ali», senza rinunciare ad esercitare nei loro confronti una funzione orientativa «dobbiamo orientarli a capire chi sono» che attinge a una gamma di valori-principi che essi, come genitori, riconoscono irrinunciabili per poter educare a diventare pienamente uomini e donne (tra i quali in particolare: il senso del «rispetto»; di «responsabilità» verso sé stessi e di «co-responsabilità» all’interno e all’esterno della famiglia; della «condivisione»; della «famiglia» e dell’unità familiare);
- *l’esigenza di trovare un equilibrio tra l’autorità, di sé come padre e madre, e la libertà da riconoscere al figlio;*
- *la convinzione dell’importanza di saper stabilire, come genitore, delle regole («fare tutto ma dentro a delle regole»; «la libertà è sacra ma deve avere i limiti»)* attraverso le quali educare al *senso del limite*, a sua volta sentito come strettamente connesso con *il senso della “finitudine”* propria dell’essere umano come essere non onnipotente ma “limitato”.

Pur mantenendosi saldamente ancorati a tali categorie di significato, i genitori interpellati assumono uno stile educativo che di fatto si rivela una *mediazione* tra

ortodossa , quattro *musulmane* e una *indù*). Si tratta di un campione ragionato che, individuato mediante la rete di collaborazione, attivata sia tra i *partners di ricerca* sia tra *altri enti e/o associazioni* presenti nel territorio, ha permesso comunque di svolgere un numero di interviste tale da consentire *la completa saturazione della griglia* delle interviste narrative focalizzate preventivamente elaborata. I testi raccolti (integralmente trascritti) sono stati sottoposti ad analisi qualitativa mediante lo strumento “carta-matita”.

4 Per un approfondimento in merito al lavoro di ricerca si rinvia a Cestaro (2018a; 2018b; 2017).

la loro storia educativa e il modo di pensare e di comunicare dei propri figli nati e/o cresciuti in Italia. A partire, da una decisa presa di distanza dalla «vecchia maniera» di essere genitori (lo stile educativo agito dai propri genitori, che essi ora riconoscono come «troppo autoritario»), le “strategie di mediazione” che essi scelgono di agire per educare “stando tra” due diversi modelli genitoriali (quello dei propri genitori e quello agito dai genitori italiani) evidenziano, nonostante sfumature di tonalità, alcuni tratti comuni quali:

- una costante «*disponibilità a imparare*» la cultura che si riflette nel modo di pensare, di agire e di comunicare dei loro figli;
- l’*intenzionalità* di agire un *decentramento educativo*, attraverso il quale comprendere le cose che i loro figli esprimono e fanno – e che a loro genitori risultano “strane” provando, di volta in volta, a guardarle attraverso gli occhi dei propri figli per imparare a «ballare con la musica [di mio figlio], a mettere la tua scarpa nelle [sue] scarpe» per riuscire ad accorgersi «che anche per lui è difficile forse avere genitori filippini»;
- lo scegliere l’*ascolto* e il *dialogo* come modalità comunicative sulle quali fondare la propria autorità autorevolezza di genitore, per educare e per educarsi a comprendere le ragioni dell’altro, facendo esperienza di «mutuo riconoscimento» (Ricoeur, 2005) e di rispetto reciproco («questi ragazzi devi avvicinarli, devi dargli ascolto», «devo confrontarmi con loro», per imparare «a dire» e «a lasciar dire»);
- la volontà di legare e tenere insieme «il bello della nostra cultura, i valori positivi» e «il bello» della cultura incontrata qui, cercando un equilibrio tra desiderio di *attaccamento* «io non vorrei perdere quelle cose che sono nata» e desiderio di *apertura* «io se posso fare tutti i piatti del mondo li faccio». È attorno inoltre a tale ricerca di equilibrio che, dal punto di vista dei genitori interpellati, si articola il concetto stesso di «integrazione» intesa come «scambio», che si rende possibile solo mediante *relazioni situate* nei diversi contesti della vita in comune all’interno della città (Cestaro, 2017; 2018b).

2.2. Verso una genitorialità “in comune”

I principali nodi concettuali emersi dalle interviste narrative focalizzate con i genitori “di seconda generazione” sono stati oggetto di condivisione e di riflessione all’interno del gruppo pilota “misto” di formazione-ricerca-azione (F-R-A), formato da alcuni operatori del volontariato locale e da alcuni genitori non autoc-toni. L’“ascolto” del punto di vista dei genitori intervistati si è rivelato per il gruppo un’occasione preziosa per prendere contatto sia con la propria esperienza di genitori sia con quanto ciascuno ha modo di osservare dei genitori (italiani e non) con i quali entra frequentemente in relazione mediante il proprio servizio di volontariato.

Ci limitiamo, in sintesi, solo a citare gli aspetti sui quali si è maggiormente focalizzata la riflessione nel gruppo F-R-A.

- Il constatare l’emergere di due diverse tendenze educative, caratterizzate rispettivamente l’una – riscontrata in diversi genitori italiani – da una sorta di «*relativismo educativo*», l’altra – quella dei genitori non italiani interpellati – dal fare riferimento a una solida «trama educativa», quale orientamento umano ed etico su cui basarsi per educare.
- Il riconoscere il comune e reciproco bisogno di *ritrovar-si* attorno a un “mo-

dello educativo” condiviso, attorno al quale poter costruire una «alleanza educativa» tra genitori (italiani e non), tra genitori e insegnanti, tra genitori e gli altri adulti con i quali i figli adolescenti entrano in relazione (educatori, allenatori sportivi...).

- Il riconoscere di avere, come genitori, dei *punti in comune nonostante le reciproche diversità culturali*. Ad emergere è la *trasversalità – transculturalità* di *valori umani* che il gruppo riconosce tali in quanto essi consentono di esprimere «l'umanità come elemento primario che accomuna».

A partire da tale lavoro di riflessione, il gruppo ha quindi considerato l'opportunità e la sfida di elaborare un *percorso di formazione alla genitorialità*, rivolto a genitori (autoctoni e non) con figli adolescenti, residenti nella città di Padova. La finalità perseguita non è quella di indicare «come deve essere il genitore», quanto piuttosto il promuovere in ciascuno, mediante la condivisione e l'interazione, la *capacità* di «*prendersi cura* di sé come adulto e come genitore»⁵ nella prospettiva “mediante” dell'interculturalità.

Conclusioni

Il progetto si è rivelato un lavoro di ricerca che, a partire dall'esperienza dei genitori “di seconda generazione”, ha permesso di confermare le ipotesi di fondo sulle quali si era strutturato l'interno disegno progettuale. Esso ha consentito inoltre di riconoscere come il focalizzare l'attenzione pedagogica sulle strategie di mediazione interculturale agite dai genitori interpellati possa effettivamente offrire delle piste di riflessione e di azione utili a promuovere, a partire dal protagonismo dei genitori (autoctoni e non), la *formazione di uno stile educativo genitoriale interculturale*.

Nello specifico, la pluralità dei “volti” ascoltati e coinvolti nella ricerca, ha permesso di comprendere come essere padre e madre rappresenti non una dote innata bensì un *talento umano* che ciascun genitore, indipendentemente dalla propria cultura di origine, è chiamato a riconoscere, a custodire e a coltivare ogni giorno all'interno della e mediante la relazione educativa con i propri figli. Esso si delinea infatti come un compito formativo e autoformativo di *capacità* «quello che le persone sono in grado di fare e di essere» (Nussbaum, 2013) in costante divenire e, proprio per questo, un «potenziale umano da sviluppare», una «capacità-azione» (Margiotta, 2014) appunto da rafforzare e promuovere in prospettiva interculturale, per educare ed educarsi a «coltivare l'umanità» (Nussbaum, 1999), riconoscendo come «sia soltanto nella persona che viene la pluralità» (Ricoeur, 1993).

5 Sebbene il progetto di ricerca si sia concluso ad aprile 2018, il gruppo F-R-A ha scelto di continuare comunque a lavorare per riuscire a concretizzare, tra settembre-ottobre 2018, tale proposta formativa con un gruppo pilota di genitori (autoctoni e non) residenti in Padova.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Cestaro, M. (2018a). Essere padre tra “due culture”: quali sfide educative in una società plurale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 39-54.
- Cestaro, M. (2018b). “Ri-trovarsi” insieme come genitori: la sfida della mediazione genitoriale interculturale. *Studium Educationis*, 2 (in press).
- Cestaro, M. (2017). Genitori di “seconda generazione”: agenti di mediazione e di integrazione interculturale nella città. *Formazione Lavoro Persona*, 22, 110-121.
- Cestaro, M. (2013). *Educare “stando nel mezzo”. Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: Cleup.
- Cigoli, V. & Gennari, M. (2008). Mediare tra culture e generazioni: la funzione ponte della coppia genitoriale immigrata (pp. 123-148). In E. Scabini & G. Rossi (Eds). *La migrazione come evento familiare* (pp. 123-148). Milano: Vita e Pensiero.
- Donati, P. (2013). *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*. Catanzaro: Rubbettino.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione dopo il welfare*. In G. Alessandrini (Ed.). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Milan, G. & Cestaro, M. (2016). *We can change! Seconde generazioni Mediazione interculturale Città. Sfida pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milan, G. (2012). L'età meravigliosa. Quale educazione? *Studium Educationis*, 1, 73-93.
- Milan, G. (2008). Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città. In E. Gasperi (Ed). *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità* (pp. 1-30) Padova: Cleup.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Pati, L. (2014). Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare. In L. Pati (Eds). *Pedagogia della famiglia* (pp. 113-129). Brescia: La Scuola.
- Rembaut, R. (2004). Age, life stages, and generational cohort: decomposing in immigrant first and second generations in the united states. *International migration review*, vol. 38, 3, 1160-1205.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, (1993). *Il sé come un altro*. Milano: Jaca Book.



Il recupero delle icone femminili preislamiche in Tunisia. Strategie identitarie tra passato e presente

The recovery of pre-Islamic female icons in Tunisia. Identity strategies between past and present

Maria Lucenti

Università degli Studi di Genova
maria.lucenti@edu.unige.it

ABSTRACT

The stereotyped and reified representation of the Arab woman, daughter of Orientalism, continues to permeate the imagery even among the school desks through Italian textbooks. In sharp contrast to this simplistic and stigmatized representation of the Arab woman, the young Tunisians have a very deep degree of awareness about the path of emancipation that led the women of their country, many years ago, to see their rights guaranteed, and which today they can enjoy.

Precisely in order to distinguish itself and distance itself from the rest of the Arab world and phenomena related to a return of traditional Islam under the guise of modernity, Tunisia has re-enacted and revalued the cultural heritage of antiquity, placing its vestiges in an ancestral past and anchoring it to the Mediterranean.

La rappresentazione stereotipata e reificata della donna araba, figlia dell'orientalismo, continua a permeare l'immaginario anche tra i banchi di scuola attraverso i libri di testo italiani. In netta contrapposizione rispetto a tale rappresentazione semplicistica e stigmatizzata della donna araba, le giovani tunisine hanno un grado di consapevolezza molto profondo circa il percorso di emancipazione che ha portato le donne del loro paese, tanti anni or sono, a vedere garantiti i diritti di cui oggi possono godere.

Proprio al fine di distinguersi e prendere le distanze dal resto del mondo arabo e dai fenomeni relativi ad un ritorno dell'islam tradizionale sotto le vesti della modernità, la Tunisia ha riattualizzato e rivalorizzato il patrimonio culturale dell'antichità, collocando le proprie vestigia in un passato ancestrale e ancorandolo alla mediterraneità.

KEYWORDS

Gender, Manuals, Identity, Otherness, Mediterranei.
Genere, Manuali, Identità, Alterità, Mediterraneità.

1. La donna araba come modello antitetico

Un focus di estremo interesse, circa la rappresentazione del mondo arabo-musulmano riguarda l'appartenenza di genere. Quest'ultima, abusata e sovente strumentalizzata quando ci si sposta sulla sponda sud del Mediterraneo, è di estrema rilevanza per diversi ordini di fattori. In primis l'aspetto di genere è altrettanto interessante perché la maggioranza degli stereotipi e dei pregiudizi verso l'Islam vengono reiterati attraverso il tema della donna, che funge da catalizzatore per quanto concerne le retoriche discriminanti verso il mondo islamico in toto. La donna islamica rappresenta per l'Occidente il modello antitetico rispetto all'emancipata, libera e autarchica donna occidentale, la quale per sottolineare la propria "modernità" utilizza il modello della donna islamica che definisce come passiva, subordinata, retrograda e vittima sia della società patriarcale e misogina alla quale appartiene, sia dei principi stessi della religione islamica. È interessante notare come:

«la donna sia il soggetto su cui l'Occidente ha fatto convergere l'immagine di tutto l'Oriente, facendola diventare la rappresentazione stessa della sua essenza immutabile, della sua cultura, del suo sistema valoriale. Un sistematico processo di 'femminilizzazione' e 'inferiorizzazione' dell'Oriente ha dunque iscritto la narrazione di quest'ultimo in quella delle sue donne, ritratte come oppresse e arretrate, e conseguentemente da salvare e far progredire» (Pepicelli, 2014, p. 17).

Per la donna islamica, agli occhi dell'Occidente, non vi sarebbe alcuna possibilità di riscatto sociale. "L'immagine stereotipata e omogenea della donna velata, sottomessa e spesso abusata, predomina nell'immaginario collettivo e risulta difficile da scalzare" (Vanzan, 2006, p. 10).

2. Costruzione sociale del genere e della corporeità

Se il sesso è qualcosa di biologicamente dato, il genere, al contrario, è un costruito sociale. La costruzione sociale della femminilità o maschilità è la consapevolezza di base da cui occorre partire per confutare qualunque interpretazione di tipo naturalistico dei comportamenti sessuati. Riguardo tale aspetto la pedagogia di genere ha certamente un ruolo privilegiato nel mettere in evidenza come le istituzioni educative formali e informali – famiglia e scuola in primis – contribuiscano nel costruire e rafforzare determinati modelli di femminile e di maschile. Il fatto che storicamente siano state attribuite determinate caratteristiche alle femmine ed altre ai maschi non è legato a differenze di stampo biologico iscritte nel DNA, ma al contrario, ad una differente socializzazione che, a partire dal primo giorno di vita fino all'età adulta – momento in cui la costruzione del genere può considerarsi assodata – ha visto maschi e femmine seguire due strade opposte e difficilmente conciliabili. Dal lessico utilizzato, ai vestiti, ai giochi: tutto appare definito da un'etica della separazione del maschile dal femminile. Se i movimenti femministi hanno ampiamente dibattuto la natura ideologica della costruzione della femminilità, anche per quanto riguarda la sfera maschile vi sono importanti riflessioni a cui la pedagogia ha contribuito a gettar luce. In particolare, rispetto al problematico nesso tra maschilità e violenza.

«Se sembra esserci una indubbia complicità storica del maschile con la violenza, da quella verbale a quella fisica, da quella sessuale a quella bellica, appare poco convincente una spiegazione essenzialista. Sia perché sono esistite ed esistono donne violente, sia perché non è ancora stato trovato un collegamento scientifico inequivocabile tra il testosterone e la tendenza alla violenza, né si è potuto stabilire con certezza nel cromosoma maschile y il responsabile dell'aggressività. Insomma, non è stato dimostrato alcun fondamento biologico al rapporto tra maschilità e comportamento aggressivo. Piuttosto, ipotesi di queste pagine è che il nesso tra maschilità e violenza sia il risultato della costruzione sociale dell'identità maschile, in un'ottica di formazione bio-psico-sociale» (Burgio, 2007, p. 315).

L'interpretazione, poi, che del corpo viene data in una specifica società e cultura ci dice tanto dei valori della stessa. Il corpo non è mai neutro. "Ogni civiltà è portatrice di modelli di corpo particolari in grado di indicare fin da un primo sguardo la tipologia di cultura o il momento storico che la caratterizza" (Antoniazzi, 2013, p. 101). Oggi, in particolar modo, si tende a rappresentare l'Occidente come garante e difensore dei diritti delle donne. Ma, volendo problematizzare, ci si potrebbe chiedere se possiamo considerare come un atto di emancipazione il fatto di dover corrispondere a un modello stringente di bellezza e perfezione. La comparazione tra i modelli femminili emergenti in Occidente e nel mondo islamico è una pista interessante da seguire al fine di capire la relatività di certe costruzioni sociali. Il tema della corporeità ci permette di poter leggere e interpretare fenomeni di più ampia portata; esso, infatti, funge da specchio che riflette fenomeni sociali più generali, quali il rapporto tra diverse visioni del mondo, tra donna e istituzioni, tra mondo islamico e occidentale.

«I corpi nel loro presentarsi o essere presentati al mondo non sono mai neutri, sono sempre corpi sociali che...risentono di condizionamenti culturali, politici, storici e di conseguenza sono profondamenti iscritti in una dinamica e in una pratica di potere, si modellano in stretta relazione e in reazione ad esso. Il corpo delle donne è portatore di un potente simbolismo che travalica le dirette interessate: è campo di battaglia tra modernisti e conservatori, laici e religiosi, che, contendendosi differenti visioni della femminilità e della relazione tra i generi, si scontrano su opposte visioni del mondo. Il loro corpo, velato o svelato a seconda del momento storico, è assunto a simbolo della nazione e dei suoi valori» (Pepicelli, 2014, p. 18).

È chiaro, dunque, che focalizzarsi su tematiche di genere significa cogliere anzitutto la visione del mondo di una determinata cultura e delle fratture al suo interno tra fazioni che si contendono il potere. Ciò è vero, a maggior ragione, per quanto concerne la relazione tra Occidente e Oriente e all'immaginario che, in particolare noi occidentali, ma non solo, abbiamo costruito rispetto all'alterità e che ancora oggi continuiamo a perpetuare, sia nei discorsi omogeneizzanti che riguardano l'altro, sia a livello di prassi quotidiana e istituzionale. L'Africa, ad esempio, durante il periodo coloniale, veniva rappresentata come una donna caratterizzata perlopiù da istinti animaleschi, pronta ad accogliere a braccia aperte il maschio bianco, occidentale, colonizzatore, che era chiamato a "liberarla". Le cartoline stesse diffuse durante il periodo coloniale rappresentavano sovente donne africane svestite e lascive; tendendo così a creare un nesso tra la dominazione coloniale e il dominio sulle donne del paese colonizzato. Le donne erano parte del bottino di guerra.

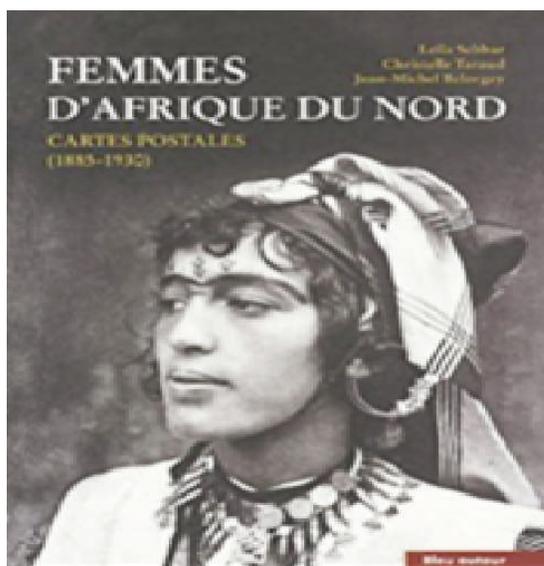


Figura 1. Sebbar, L., Taraud, C., Belorgey, J., M. (2010). *Femmes d'Afrique du Nord: Cartes postales (1885-1930)*. Saint-Pourçain-sur-Sioule: Bleu auteur.

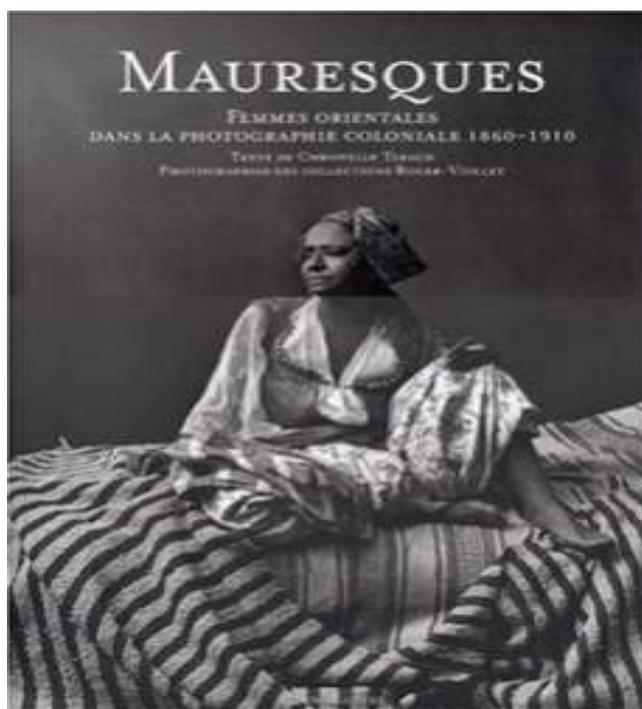


Figura 2. Taraud, C. (2003). *Mauresques. Femmes orientales dans la photographie coloniale 1860-1910*. Paris: Albin Michel.

L'immaginario sull'alterità di genere è stato nutrito da fotografie e cartoline, soprattutto durante l'epoca coloniale, miranti a svaloriare l'altro tramite l'asservimento delle donne e la reificazione delle stesse a meri "elementi simbolici" folcloristici o espressamente sessuali. Diversi autori¹ hanno messo in luce quanto tale rappresentazione della donna in chiave esotica e orientalista sia tuttora radicata nel nostro modo di rapportarci all'altro e, in particolare, all'altra. "Nel nostro attuale rapporto con la 'negra', l'esperienza coloniale può essere allora elemento simbolico centrale, costruitosi nei quarant'anni di colonialismo dell'Italia liberale prima e, dopo, nel ventennio fascista" (Burgio, 2013, p. 137). Non molto distante dalla rappresentazione della donna africana nera come libidinosa e dedita ai piaceri carnali, anche il modo in cui la donna "araba" musulmana è stata rappresentata ci offre importanti spunti di riflessione. Nel testo *"La storia velata. Le donne dell'Islam nell'immaginario italiano"* Anna Vanzan analizza i memoriali di viaggio di coloro che, a partire dal 1400-1500, si recarono nei paesi dell'Oriente e del Maghreb a maggioranza islamica descrivendo usi e costumi delle popolazioni locali e che andarono a costruire e rafforzare "quelli che diverranno due cliché delle osservazioni occidentali rispetto alla società musulmana per quanto riguarda il suo lato femminile: le donne vengono descritte come recluse, oppure come lascivo strumento di piacere (e spesso come una combinazione di entrambe le cose)" (p. 25). Anche gli studi postcoloniali ci dicono che le radici delle odierne discriminazioni vanno ricercate nel nostro passato coloniale e imperiale, il quale non può essere concepito come un fenomeno conclusosi, ma ho strutturato e continua a strutturare l'asimmetria che caratterizza le nostre odierne società occidentali. Il colonialismo, lungi dall'essere scomparso, ha determinato una riproposizione nel cuore stesso dell'Europa colonialista dei modelli che caratterizzavano le colonie, determinando nuove forme di cittadinanza comprensibili solo a partire dal paradigma delle società coloniali.

«L'espressione 'cittadinanza postcoloniale' in riferimento all'attuale condizione migrante sta a simboleggiare qualcosa di radicalmente opposto rispetto all'accezione precedente: indica, infatti, l'infiltrazione nello spazio delle società europee di una frammentazione giuridica (di status giuridici differenti) tipica degli Stati coloniali del passato, ovvero una sorta di ri-attualizzazione della vecchia distinzione tra *cittadino* (gli europei) e *suddito* (gli abitanti delle colonie) attorno cui si organizzava il diritto coloniale» (Mellino, 2012, p. 68).

3. L'alterità culturale e di genere nei manuali

Per l'importanza simbolica che riveste la rappresentazione del femminile nel mondo arabo agli occhi dell'occidente si è voluto indagare come i manuali analizzati trattino questa tematica.

- 1 Tra i diversi autori ricordiamo: Stefani, G. (2007). *Colonia per maschi. Italiani in Africa Orientale: una storia di genere*. Verona: Ombre Corte; Blanchard, P., Bancel, N., Boëtsch, G., Deroo, E. & Lemaire, S. (2011). *Zoos humains et exhibitions coloniales. 150 ans d'inventions de l'Autre*. Paris: La Découverte; Ruggero, F. (2013). *Modificazioni genitali femminili. Una questione post-coloniale: il nostro sguardo sulla nostra "alterità"*. Milano: Edizioni Colibrì; Moller Okin, S. (2007). *Diritti delle donne e multiculturalismo*. Milano: Raffaello Cortina Editore; Fusaschi, M. (2011). *Quando il corpo è delle altre. Retoriche della pietà e umanitarismo-spettacolo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Se vi è nei testi il tentativo di operare una distinzione circa la condizione femminile dei differenti paesi islamici, tuttavia, è l'ambivalenza ciò che caratterizza i testi in questione, in quanto da un lato vengono fornite importanti informazioni utili a distinguere le differenti prassi e ordinamenti sociali nei vari paesi rispetto alla condizione femminile (ad esempio la proibizione della poligamia in Turchia e Tunisia, così come il divieto circa l'uso del velo nei luoghi pubblici), mentre dall'altro tali prassi assumono la valenza di "eccezioni" rispetto alla visione predominante che vuole la donna araba ineguale rispetto sia all'uomo sia alle donne non musulmane. La questione femminile nel mondo arabo rientra nel complesso fenomeno dell'orientalismo ampiamente studiato da Said (1978). A livello iconografico la scelta di rappresentare solo ed esclusivamente donne velate parzialmente o totalmente è un indice della volontà di voler mantenere in vita la rappresentazione stereotipata del mondo arabo-musulmano e il tema della donna rappresenta, in tal senso, il tema più sensibile ed efficace. Il manuale "Il nuovo attualità del passato 2" sostiene:

«Nel Corano, la donna 'vale' pressappoco la metà dell'uomo: la testimonianza di un uomo conta quanto quella di due donne; nelle eredità alla donna spetta la metà di quanto va al maschio con il suo stesso grado di parentela. La poligamia maschile è consentita: l'uomo cioè può avere più mogli e può anche ripudiarle. La donna deve essere totalmente sottomessa al marito, come avveniva del resto anche in altre società antiche e medioevali. Il Corano afferma che 'gli uomini hanno autorità sulle donne... Ammonite quelle di cui temete l'indocilità! Relegatele nei luoghi dove dormono! Battetele!'... Oggi, nei vari paesi musulmani, il Corano e la tradizione influenzano in misura molto differente la condizione della donna e la legislazione che la riguarda (matrimonio, successioni ereditarie, diritto di voto): in molti casi, tuttavia, l'emancipazione femminile, o almeno la parità giuridica tra i due sessi, è ancora lontana».

Nel manuale "Storia e progetto 2" già dai titoli di due paragrafi – "Lo stato islamico è uno stato schiavista" e "Gli uomini possono avere fino a quattro mogli e un harèm" – si può dedurre il tono con cui verrà trattato l'argomento. Viene detto a proposito della poligamia:

«I ricchi e i potenti, in realtà, tenevano un numero indeterminato di donne nel loro harèm, che significava 'luogo proibito' (agli altri uomini) dove vivevano centinaia di schiave con i figli avuti dai loro padroni. Le molte restrizioni cui sono tuttora soggette le donne musulmane – pur con tutte le differenze da nazione a nazione – hanno radici in quell'epoca e nell'esaltazione del ruolo militare dell'uomo che percorre il Corano. Sebbene Maometto, il 'profeta armato', rispettasse le donne ed esortasse i fedeli a trattarle con mitezza e giustizia, disse 'Un popolo governato da una donna non potrà mai vincere' (Corano, 5, 59:709). Gli uomini dell'islàm non hanno mai accettato di mettere in discussione questo precetto».

Nel manuale "Geopolis 2" si dice che l'avvento dell'Islam migliorò alcuni aspetti della condizione femminile, ad esempio la possibilità di possedere ed ereditare beni, ma sancì una netta gerarchia tra i sessi rafforzando la "concezione orientale della segregazione femminile". Viene detto anche che il Corano stabilì che le donne dovessero portare sempre il velo e vivere nelle zone della casa a loro riservate. Nello stesso manuale in un quesito viene chiesto agli allievi:

"Credi che il ruolo subordinato della donna in alcuni ambiti della società islamica possa facilitare o rendere difficoltoso il processo di integrazione dei credenti musulmani nelle società occidentali? Per quale motivo?"

La domanda è retorica, in quanto prevede che la risposta plausibile sia negativa, che il ruolo della donna, cioè, non favorisca il processo di integrazione dei musulmani in Europa, in quanto si dà per scontato che la donna arabo-musulmana sia effettivamente subordinata. E ancora lo stesso manuale, parlando della discriminazione femminile sostiene che:

“I diritti delle donne sono particolarmente disattesi nei paesi islamici, dove spesso non possono uscire di casa da sole, mostrare il volto in pubblico o, talvolta, guidare un’automobile”.

Il manuale “Voci della storia e dell’attualità 3” inserisce l’immagine di donne che indossano il burqa in un paragrafo dal titolo “L’attentato dell’11 settembre 2001 e la guerra al terrorismo”, creando così l’associazione tra questione femminile e terrorismo islamico e consacrando ancora più lo stereotipo della donna musulmana come vittima della cultura e della religione islamica.

4. Rilettura della storia a fini identitari

In netta contrapposizione rispetto a tale rappresentazione semplicistica e stigmatizzata della donna araba, le giovani tunisine hanno usufruito dall’indipendenza di un sistema legislativo all’avanguardia. In particolare, il maggior riconoscimento va in modo unanime al primo presidente dopo l’indipendenza Habib Bourghiba, che grazie al codice dello statuto personale ha liberato le donne da una condizione di subordinazione rispetto all’uomo, rendendole cittadine a pieno titolo. Questo elemento è sempre valorizzato e fa parte della condivisa identità di genere in Tunisia. Sostiene Chebi Haser, membro dell’IADH e coordinatrice di un progetto sulla partecipazione delle donne nei sindacati e nei partiti politici:

«A partire dall’indipendenza noi donne tunisine abbiamo beneficiato del codice di statuto personale. Da questo punto di vista siamo all’avanguardia rispetto ad altri paesi arabi e abbiamo acquisito dei diritti che non devono essere intaccati...io sostengo che probabilmente la Tunisia ha realizzato la rivoluzione tra parentesi perché vi è stata una resistenza, e ciò è merito del nostro Habib Bourghiba, che ha investito su educazione e salute dopo l’indipendenza».

Mentre Salma sostiene:

«Il punto forte della donna tunisina appartiene innanzitutto alla dimensione storica. Ciò ci ha permesso di godere di una migliore posizione rispetto agli altri paesi arabi, grazie a Bourghiba. Il fatto di avere accesso all’educazione ci avvantaggia».

Vediamo invece cosa ha da dirci Sondos sull’argomento:

«Subito dopo l’indipendenza, con l’arrivo di Bourghiba, la Tunisia è diventata il paradiso per le donne, grazie all’adozione nel 1956 del nuovo codice personale, che abolisce la poligamia e sancisce il divorzio giudiziario, perché voi sapete probabilmente che prima di tale data l’uomo tunisino poteva avere due, tre o quattro mogli, anche se non era molto comune. Ma con l’arrivo di Bourghiba, al quale va il principale merito dell’emancipazione della donna in Tunisia, la poligamia è stata abolita. Sapete che la Tunisia è l’unico paese arabo dove è vietato sposare più donne? È il solo paese arabo».

Un altro elemento che contraddice quanto sostenuto dai manuali italiani riguarda il senso di appartenenza identitaria: se in occidente la donna araba viene eretta a modello antitetico rispetto alla donna europea, in Tunisia tale modello è incarnato dalle “altre” donne arabe (in particolare, a livello immaginativo, è la donna dell’Arabia Saudita a personificare l’alterità per quanto concerne il genere). Proprio al fine di prendere le distanze dagli altri paesi arabi e dall’islam politico, la Tunisia ha riattualizzato e rivalorizzato il patrimonio culturale dell’antichità, modificando il proprio ancoraggio identitario.

Lo storico Driss Abbassi fa un’analisi molto accurata circa l’oscillazione identitaria della Tunisia tra mondo arabo e mediterraneo e di come tali differenti adesioni identitarie siano mutate e siano ripercorribili attraverso lo studio della manualistica scolastica. Ci dice, ad esempio che simboli e slogan quali Cartagine mediterranea, Tunisia turismo e aquile di Cartagine siano elementi inventati o reinventati al fine di una territorializzazione identitaria. Essi traducono certamente la volontà manifesta del regime tunisino di prendere le distanze da un mondo arabo dominato dall’avanzata dell’Islam e percepito come all’origine di molti dei mali attuali. L’idea della Tunisia come ponte tra le due sponde del Mediterraneo e aperta alle altre culture è ancor più interessante a fronte del riaffermarsi della sfera religiosa (2009, p. 124).

L’attuale ancoraggio identitario del popolo tunisino si situa nel Mediterraneo e risale al periodo punico-cartaginese, poi romano, certamente di gran lunga antecedente rispetto all’arabizzazione dell’antica *Ifriqiya*. L’ancestralità della cultura e della storia della Tunisia e la molteplicità di influenze da parte di popoli differenti rappresenta un elemento ancora più significativo se declinato da un punto di vista di genere. Sono molteplici le icone femminili del periodo preislamico che ancora oggi alimentano l’immaginario del popolo tunisino. Imprescindibile è la figura di Tanit, principale divinità del popolo cartaginese, la cui origine viene attribuita al popolo fenicio, preesistente alla nascita della stessa Cartagine. La divinità femminile occupava un ruolo importantissimo nella cultura cartaginese, essendo la dea della natura e della fertilità, protettrice della buona sorte e legata al culto della luna. Ad essa erano rivolti i riti religiosi e la sua immagine costellava l’ingresso di ogni abitazione, sul quale dispensava il ruolo di protettrice, nonché delle stele funerarie o delle monete del periodo.

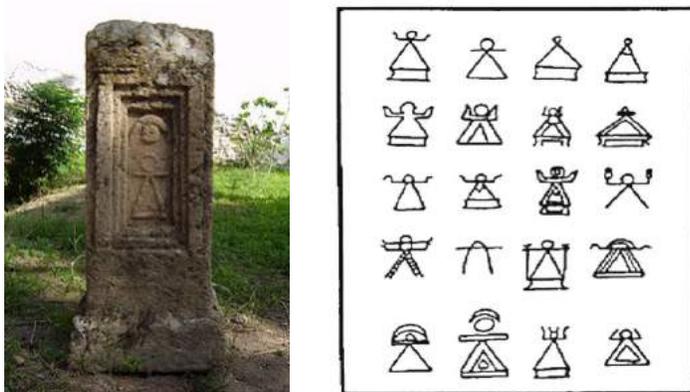


Figura 3. Icone di Tanit tratte dal web. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carthage_-_Tanit.jpg; <https://il-matriarcato.blogspot.com/2012/12/la-dea-tanit.html>

Altra icona fortemente simbolica è quella di Alyssa, in Europa conosciuta come Didone, la fondatrice di Cartagine. Figlia di Muttone, re di Tiro, dovette abbandonare la sua patria, dopo che il fratello Pigmalione ebbe ucciso il suo sposo Sicheo, usurpandone il potere. Fu così che la coraggiosa Alyssa si diresse, con la sua fedele truppa, lungo le coste del Mediterraneo, fino a giungere in Nord Africa, dove ottenne la concessione da parte del sovrano locale Iarba di occupare la porzione di territorio che fosse riuscita a ricoprire con una pelle di bue. Astutamente ella ritagliò la pelle in striscioline sottilissime riuscendo a ricoprire l'intero promontorio di *Byrsa*, sul quale fu fondata Cartagine e nacque la civiltà cartaginese. Ancora oggi il promontorio da cui nacque Cartagine conserva il nome di *Carthage Byrsa*. Mentre in Occidente il mito di Didone è stato ripreso e interpretato per sottolineare la sua sorte di donna abbandonata, in quanto, in base alle versioni di Virgilio, Ovidio e altri autori e poeti postumi, ella si innamorò perdutamente dell'eroe troiano Enea e, in seguito al suo abbandono, si suicidò, nell'immaginario tunisino ella rappresenta l'icona dell'astuzia femminile, del coraggio, della caparbieta ed è la madre fondatrice di Cartagine, ossia della civiltà da cui proviene l'odierno popolo tunisino, madre, perciò, delle donne tunisine.

Un'altra donna molto importante e presente nell'immaginario tunisino è Sofonisba. Si tratta di una nobile cartaginese, figlia del generale Asdrubale e sposa di Siface, re dei Numidi verso il 206-205 a.C. Il matrimonio tra Sofonisba e Siface sancì l'alleanza tra Numidi e Cartaginesi. La sconfitta dei Cartaginesi del 203 a.C. ad opera dei Romani fa sì che ella perda la libertà, ma quest'ultima preferisce morire bevendo un veleno mortale, piuttosto che cadere in mano al nemico.

Altrettanto importante è, inoltre, la figura di La Kahena, eroina berbera, che unificò le tribù berbere per contrastare l'avanzata araba in Nord Africa. Considerata come una divinità per il suo dono visionario, ella viene ricordata per il coraggio e l'astuzia nel guidare un esercito al fine di salvaguardare la libertà del suo popolo.

Sono innumerevoli le figure femminili che hanno contribuito a gettare le basi dell'odierna nazione tunisina². Di indubbio interesse è comprendere come le icone del passato preislamico si inseriscano oggi nella più ampia adesione identitaria al Mediterraneo.

A tal fine icone quali la divinità Tanit, Alyssa, Sofonisba, Kahena, divengono attuali, nella misura in cui mirano a ribadire l'ancestralità della cultura tunisina e il suo legame inscindibile con la mediterraneità (e il distanziamento identitario rispetto al resto del mondo arabo) da un lato, e l'adesione identitaria a modelli femminili altamente simbolici, dall'altro. Vediamo allora come tali icone siano presenti nei discorsi ufficiali. È il caso di un'esposizione del 1997 sulla donna tunisina nelle diverse epoche, in cui l'allor ministro della cultura Abdelbaki Hermassi sosteneva:

«attraverso questa esposizione consacrata alla donna tunisina nelle diverse epoche, la Tunisia rende omaggio a tutte le sue donne, quelle che furono molto celebri, motivo per cui la storia ne detiene i nomi che riecheggiano ancora nei nostri cuori: Elyssa l'orientale, la madre fondatrice dell'impero, Kahena la berbera, guerriera e stratega dalla saggezza leggendaria, Sayda al Manoubia, la mistica. Questi personaggi ed altri confermano il posto e il ruolo fondamentale della donna nel nostro paese. Donne di ieri, come dimenticare la vostra parte-

2 Ben M'Rad, M. (2015). *Tunisiennes et révolution. Le combat des femmes*. Tunis : SIM-PACT ; Ministère de la culture, République Tunisienne, (1997). *La femme tunisienne à travers les âges*. Tunis : Institut National du Patimoine.

cipazione così evidente, spontanea, autentica alla lotta di liberazione nazionale? All'alba dell'indipendenza il codice dello statuto personale ha riconosciuto il vostro ruolo e il vostro posto nella nostra società, consolidato e completato dalle nuove disposizioni pervenute dopo il 7 novembre 1987. Che questa svolta storica sia per noi l'occasione di affermare ancora una volta che i diritti della donna, pienamente riconosciuti ed applicati, costituiscono uno dei fondamentali essenziali per la creazione di una società giusta e libera».

Le icone del passato preislamico sono dunque valorizzate al fine di ribadire sia l'importanza della donna nella società tunisina, che il distanziamento identitario dal resto del mondo arabo. Le donne tunisine, in sostanza, avrebbero un patrimonio ancestrale di stampo matriarcale a cui far riferimento, essendo figlie di donne che sono state guerriere, dee, regine, imperatrici, ricordate ancora oggi per il loro valore reale e simbolico. Allo stesso modo nel testo più recente (del 2015) dal titolo *“Tunisienne e rivoluzione. La lotta delle donne”* non può prescindere dalle donne di ieri per parlare di quelle di oggi. È così che Elyssa, Sophonisba, Kahena costituiscono il preambolo della storia al femminile della Tunisia occupando le prime pagine del testo. Interessante l'introduzione in cui viene detto:

«Dall'alba dei tempi la Tunisia si è declinata al femminile...questa terra ha dato vita a donne leggendarie e a donne guerriere. Esse rappresentano l'ultima fortezza. Le tunisine sono figlie di Elyssa la navigatrice, l'esploratrice e la fondatrice di Cartagine 28 secoli or sono...c'è anche Sofonisba che si suicidò 2300 anni fa per non sopravvivere all'umiliazione della disfatta cartaginese ad opera dei romani e per l'amore per il suo defunto marito. Le radici del femminile ci conducono a Dihya la berbera, soprannominata la Kehna, la quale comanderà un esercito per opporsi all'invasione araba, più di 13 secoli fa. La Tunisia di oggi e di domani, ha innanzitutto una storia di tre mila anni, durante i quali le donne hanno disegnato un'epopea usando lettere di fuoco; il loro statuto attuale non è un regalo degli uomini, ma il frutto di un lungo e a volte doloroso cammino. Per tali ragioni questo libro è dedicato a tutte le donne tunisine, figlie di Elyssa la conquistatrice, in omaggio alle battaglie passate e a quelle che si affacciano all'orizzonte».



Figura 4. Ben M'Rad, M. (2015). *Tunisienne et révolution. Le combat des femmes*. Tunis: SIMPACT.

Alyssa in particolare non solo continua ad essere presente nell'immaginario del popolo tunisino, ma ripopola le strade del paese, grazie a insegne commerciali, cliniche mediche, ONG, gruppi musicali, profili Facebook, che adottano il suo nome. Un'icona femminile caratterizzata da forza, coraggio, astuzia, caparrietà, autonomia e intelligenza, viene assunta a modello e baluardo identitario anche al fine di rifiutare il ritorno dell'Islam nelle sue vesti più intransigenti.



Figura 5. Esempi dell'utilizzo contemporaneo dell'icona di Alyssa.

Conclusion

La donna tunisina ha dunque la possibilità di attingere a un patrimonio culturale vasto e plurale per potersi distinguere dalle altre donne arabe, definendo un modello identitario autoctono, made in Tunisia, sotto l'egida delle grandi donne del passato. Le generalizzazioni presenti nei manuali italiani circa la donna arabomusulmana stridono, perciò, rispetto all'autorappresentazione delle donne tunisine. In base alla costruzione sociale del genere, dunque, non vi sarebbero ele-

menti di continuità tra i vari paesi del mondo arabo-musulmano che consentano di parlare in modo omogeneizzato e semplicistico di un prototipo comune di donna arabo-musulmana, come ampiamente sostenuto dai libri di testo italiani. L'autorappresentazione della donna tunisina, la quale erige a modelli identitari le icone femminili del passato preislamico, costituisce in tal senso un esempio lampante.

Riferimenti bibliografici

- Abbassi, D. (2009). *Quand la Tunisie s'invente. Entre Orient et Occident, des imaginaires politiques*. Paris: Éditions Autrement.
- Antoniazzi, A. (2013). Corpi raccontati. In Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., Ulivieri, S. (a cura di). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ben M'Rad, M. (2015). *Tunisiennes et révolution. Le combat des femmes*. Tunis: SIMPACT.
- Burgio, G. (2007). Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione. In Ulivieri, S. (a cura di). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Burgio, G. (2013). Le Veneri del Delta. Migranti nigeriane, prostituzione transnazionale e maschilità occidentale. In Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., Ulivieri, S. (a cura di). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: Edizioni ETS.
- Mellino, M. (2012). *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*. Roma: Carocci.
- Ministère de la culture, République Tunisienne. (1997). *La femme tunisienne à travers les âges*. Tunis: Institut National du Patrimoine.
- Pepicelli, R. (2014) (a cura di). *Le donne nei media arabi. Tra aspettative tradite e nuove opportunità*. Roma: Carocci.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Vanzan, A. (2006). *La storia velata. Le donne dell'islam nell'immaginario italiano*. Roma: Edizioni Lavoro.

Il bullismo, valutazioni neuropsicologiche per la tutela giuridica della vittima

Bullying, neuropsychological evaluations for legal protections

Anna Maria Mariani

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma •
annamaria.mariani@unicusano.it

Giulia Torregiani

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • giulia.torregiani@unicusano.it

Claudia Amoroso

I.T. Salvo D'Acquisto-Bracciano (RM) • claudia.amoroso@yahoo.it

ABSTRACT

Bullying is a growing occurrence in modern society. It can have important impacts on the public health of the involved countries. This review highlights the phenomenon of bullying, with particular reference to the neuropsychological effects that aggressive behavior can have on the victims and the relationship with legal protection. Neural plasticity in childhood and adolescence is still high and aggressive behavior can compromise the proper development of the brain and its activities, leading to discomfort and psychophysical pathologies, not only in the period immediately following the event, but also in adulthood. It is essential that the researchers continue to study the effects of bullying at neuropsychological level, in order to increase the awareness, at political and legislative level, of the need for a growing diffusion of systems for detecting bullying, supporting, not only the deviant behavior of the bully, but also the distress of the victim and the restoration of a neuropsychological balance.

Il bullismo è un fenomeno crescente nella società moderna che può avere ripercussioni importanti sulla salute pubblica dei paesi coinvolti. Questa review evidenzia il fenomeno del bullismo, con particolare riferimento agli effetti, in termini neuropsicologici, che il comportamento aggressivo può avere su chi lo subisce e alla relazione con gli aspetti di tutela giuridica. La plasticità neurale nell'età infantile e adolescenziale è ancora alta e gli atti aggressivi possono compromettere il corretto sviluppo del cervello e delle sue funzionalità, portando a disagi e patologie psicofisiche non solo nel periodo immediatamente successivo all'evento, ma anche in età adulta. È fondamentale che la ricerca continui gli studi sugli impatti del bullismo a livello neuropsicologico, al fine di sensibilizzare gli organi politici e legislativi sulla necessità di una sempre maggiore diffusione di sistemi di rilevamento degli atti di bullismo e di supporto, non solo al comportamento deviante del bullo, ma anche al disagio della vittima e al ripristino di equilibrio neuropsicologico.

KEYWORDS

Bullying, Bully, Victim, Neuropsychological Impact, Victimization, Prevention.

Bullismo, Bullo, Vittima, Impatto Neuropsicologico, Vittimizzazione, Prevenzione.

Introduzione¹

Il bullismo è un fenomeno sociale persistente tra i ragazzi e gli adolescenti, nonostante i programmi di intervento e di sensibilizzazione portati avanti, negli ultimi anni, nelle scuole e nelle associazioni che accolgono giovani nella fascia di età interessata. Lo studio dell'Unicef del 2016, su un campione di 100.000 giovani di 18 nazioni, ha evidenziato che i due terzi dei rispondenti sono stati vittima di bullismo. Per quanto riguarda l'Italia, nel 2014, l'Istat ha condotto un'indagine su un campione di 100 ragazzi italiani tra gli 11 e i 17 anni di età, rilevando che più del 50% degli intervistati ha dichiarato di essere rimasto vittima, nei 12 mesi precedenti l'intervista, di un qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento. Le ragazze presentano una percentuale di vittimizzazione superiore rispetto ai ragazzi (55% contro il 49,9% dei ragazzi). Questi dati evidenziano un problema di salute pubblica, sia in termini di processi evolutivi e di adattamento inadeguati (Hawker, Boulton, 2000) nei giovani, sia per gli effetti duraturi di tipo fisico e psicologico per le vittime, che possono persistere nell'età adulta (Copeland, Wolke, Costello, 2013). L'età sembra un fattore importante nella determinazione dei fenomeni di bullismo, infatti il 22,5% dei ragazzi 11-13enni dichiara di essere rimasto vittima di vessazioni continue (una o più volte nel corso del mese), da parte di altri coetanei, rispetto al 17,9% degli adolescenti tra i 14 e i 17 anni.

Da alcuni anni, le neuroscienze cognitive offrono un supporto importante nell'individuazione e trattazione del fenomeno del bullismo. In particolare, per l'interesse di questa review, alcuni studi neuroscientifici danno un contributo importante in questo senso, documentando un diverso orientamento sullo sviluppo neurale dei bambini e adolescenti vittime di bullismo, con un conseguente impatto sulle abilità cognitive, sociali e relazionali, che può perdurare per molti anni. Di seguito, verrà fornita una disamina del fenomeno del bullismo con definizione e caratteristiche, per arrivare, poi, a una descrizione della vittima e degli effetti da un punto neuroscientifico sul suo sviluppo cerebrale. Tali studi, seppur da ampliare, possono essere la base per l'integrazione del sistema di tutela della vittima anche da un punto di vista giuridico.

1. Definizione di bullismo e caratteristiche

Il termine bullismo deriva dalla parola inglese *bull*, che ha il significato di "toro", da cui il verbo *to bully*, che l'*Oxford Dictionary on-line* traduce con "cercare di danneggiare, intimidire o costringere (qualcuno percepito come vulnerabile)". Il bullismo, secondo Olweus (1991), è un fenomeno caratterizzato da azioni aggressive verso un compagno con l'intento di ferire. Più avanti, sempre Olweus (2010), focalizza l'attenzione sulla vittima di bullismo, definendola come la persona che è esposta, ripetutamente e per molto tempo, ad azioni negative da uno o più compagni più forti. Durante la conferenza di Utrecht, si è fatto riferimento al bullismo come alla violenza che viene causata ai bambini fino a 12 anni, caratterizzata da azioni ripetute negative, come gesti violenti, minacce, prepotenze (Artinopoulou, 2001). In questo senso, viene anche usato il termine vittimizzazio-

1 Il presente elaborato è il risultato del lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo 1 di Giulia Torreggiani, i paragrafi 2, 3 e 4 di Anna Maria Mariani, paragrafo 5 di Claudia Amoroso.

ne, che è correlato al termine bullismo, in quanto fa riferimento all'ingiusto abuso della vittima (Crick, Bigbee, 1998; Grotper, Crick, 1996).

Nel 2011, il Centro per il controllo e la prevenzione delle malattie degli Stati Uniti (CDC) ha dato la seguente definizione di bullismo: *“qualsiasi comportamento aggressivo non desiderato da parte di un giovane o gruppo di giovani che non siano fratelli o amici, che coinvolgono uno squilibrio di potere percepito o osservato e che è ripetuto più volte o è probabile che venga ripetuto. L'atto di bullismo può causare un danno o uno stato di angoscia a un soggetto. Il danno può essere di tipo fisico, psicologico, sociale o educativo”* (Gladden et al., 2014). Questa definizione espande i comportamenti che possono essere definiti come bullismo, includendo anche il “percepito”. In particolare, evidenzia che:

- Lo squilibrio di forza può essere anche percepito e non solo osservato.
- L'atto bullistico è definito tale, non solo se attuato ripetutamente, ma anche quando si presume che esso venga reiterato.

Il bullismo racchiude sotto lo stesso termine un insieme di comportamenti aggressivi eterogenei. Bjorkvist, Lagerspetz e Kaukiainen (1992) hanno rilevato due tipi di comportamento aggressivo:

- *Diretto*, se la vittima è presente al momento dell'azione, quindi si ha un conflitto diretto;
- *Indiretto*, quando, invece, la vittima non è presente, come ad esempio, in caso di maldicenza.

Guarino, Lancellotti e Serantoni (2011), inoltre, distinguono tra:

- *Violenza psicologica*: offesa, minaccia, esclusione dal gruppo, maldicenza, appropriazione indebita di oggetti della vittima, danneggiare oggetti della vittima;
- *Violenza fisica*: schiaffi, spinte, calci, sputi, sottomissione della vittima a fare qualcosa contro la propria volontà.

Il bullismo può verificarsi in luoghi e contesti diversi, ma il luogo ove esso avviene più di frequente è la scuola. Negli ultimi anni, si è aggiunto un luogo diverso, la rete, con i diversi strumenti tecnologici, quali telefoni, e-mail, chat, messaggia istantanea e post online. In questo caso, si parla di bullismo elettronico o *cyber-bullismo*. Il termine è stato coniato dall'educatore canadese Bill Besley, il quale lo definisce come *“l'uso di nuove tecnologie di comunicazione per attuare comportamenti aggressivi deliberati e ripetuti da parte di un individuo o di gruppi di individui, con l'intento di danneggiare gli altri”* (Genta, Berdondini, Brighi, Guarini, 2009). Nel cyber-bullismo sono predominanti l'aggressione verbale, come le comunicazioni minacciose o moleste e l'aggressione relazionale, ad esempio maldicenze diffuse in rete. Il bullismo elettronico può anche includere attacchi elettronici che comportano la modifica, diffusione, danno o distruzione di informazioni salvate su dispositivi elettronici dalla vittima.

Il fenomeno del bullismo può essere distinto da altri tipi di aggressioni per le sue caratteristiche di persistenza (ripetitività dei comportamenti aggressivi bullo-vittima, protratti nel tempo) e intenzionalità (il comportamento aggressivo nei confronti della vittima è premeditato). Altri tre aspetti caratterizzanti il bullismo sono:

- L'atto aggressivo non è il risultato di una provocazione;
- Il comportamento non è occasionale ma pianificato;
- Il disequilibrio di forza tra bullo e vittima è rilevante (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen 1996; Pereira, 2002; Raimundo, Seixas, 2009).

In aggiunta a questo, Rocha, Costa e Neto (2013) hanno sottolineato che un'aggressione può essere considerata atto di bullismo quando avviene tra compagni coetanei e che, anche se il fenomeno è caratterizzato da aggressione, non tutte le aggressioni sono classificabili come bullismo. In questo senso, l'aggressione fisica o psicologica deve avere quattro caratteristiche:

- Intenzione dell'aggressore di ferire la vittima;
- Ripetizione del comportamento aggressivo;
- Presenza di un pubblico che osserva;
- Significato condiviso del tipo di offesa.

Per quanto riguarda il criterio della ripetitività dell'atto di bullismo, è opportuno sottolineare che Monks e altri colleghi (2009) sostengono che un solo caso di molestie gravi può essere definito bullismo entro alcune condizioni. Lagerspetz e altri (1988) ritengono che un caso unico può essere considerato atto di bullismo quando la vittima prova un sentimento di paura e umiliazione per un periodo di tempo protratto dopo l'aggressione.

2. La vittima del bullismo

Il bullismo può essere definito un fenomeno relazione, in quanto si presenta durante le interazioni dinamiche (Salmivalli et al., 1996) tra pari. Come afferma lo studioso, l'atto di bullismo può coinvolgere i ragazzi in modi diversi e in ruoli diversi, a seconda della loro posizione rispetto al fatto. Emergono ruoli diversi, tra i quali troviamo le vittime, i bulli, i bulli vittime e gli spettatori. Abbruzzese (2008) suddivide le diverse figure, a seconda del proprio ruolo rispetto all'atto violento:

- Bullo: violenza agita
- Vittima: violenza subita
- Spettatore: violenza assistita
- Gregario: violenza partecipata.

Questa review prende in considerazione i ruoli di vittima e bulli vittima, indagando gli impatti a livello neurocognitivo, in fase iniziale e a distanza di anni, nell'età adulta.

La vittima presenta delle caratteristiche di base comuni. Generalmente, ha un'opinione negativa di sé e della propria situazione (Guarino, Lancellotti, Serantoni, 2011). I suoi comportamenti segnalano insicurezza, incapacità o difficoltà a reagire alle prevaricazioni e ha paura di ferirsi o di farsi male; spesso si considera fallito, si sente stupido, timido e poco attraente (Olweus, 1996). La vittima ha pochi amici e, nonostante sia una persona tranquilla e pacifica, spesso ha comportamenti che agli altri risultano provocatori, come emerge dagli studi di Olweus (1996). Le ricerche mostrano che la giovane vittima è ansiosa, si sente a disagio nell'ambiente scolastico e piange facilmente quando si sente in pericolo (Politi, 2014). In aggiunta, crede di essere responsabile per quanto accade lui e, a

motivo di ciò, ha una bassa autostima. Secondo Smith e Sharp (1994), la vittima non ha la speranza di poter far parte di un gruppo, ha relazioni poco soddisfacenti con i compagni e consuma meno droga rispetto ai propri pari (Carvalhosa, Lima, Matos, 2001). I suoi comportamenti segnalano difficoltà a reagire alle prevaricazioni e paura di ferirsi o farsi male, manifestando preoccupazione per il proprio corpo (Guarino et al. 2011).

Secondo Monniello e Quadrana (2010) la vittima presenta debolezza fisica e mentale, non riesce nelle attività motorie e sportive e la mancanza di assertività la rende facile preda del bullo. Diverse ricerche dimostrano, inoltre, che le principali vittime di bullismo sono ragazzi considerati “diversi” per orientamento sessuale (Rivers, 2004; Méndez, Ceto, 2007; Levasseur, Kelvin, Grosskopf, 2013), per disabilità fisica o mentale (Cruz, Silva, Alves, 2007), per difetti congeniti o acquisiti (Louis, Furquim de Andrade, Georgieva, Troutd, 2005) e per eccesso di peso corporeo (Strauss, Pollack, 2003). In particolare, molti studi su vittime disabili di bullismo, hanno riportato che questi studenti ricevono un numero maggiore di abusi verbali, esclusione sociale e aggressioni fisiche rispetto agli studenti senza disabilità (Llewellyn, 2000; Marini, Fairbairn, Zuber, 2001; Norwich e Kelly, 2004).

Esiste anche la vittima-bullo, cioè la persona che provoca gli attacchi che subisce. Questo soggetto è, di solito, di sesso maschile (Guarino et al., 2011) e tende a ricorrere all'uso della forza quando viene provocata, anche se in modo inefficace, perché manca della superiorità fisica che si riscontra, di solito, nel bullo (Olweus, 1996). Monniello e Quadrana (2010) affermano che la vittima-bullo presenta uno stato di iperattività, ha bisogno di sentirsi al centro dell'attenzione e vuole essere elogiata in continuazione, mette in atto comportamenti per provocare reazioni negative da parte degli altri (Olweus, 1996). Secondo Spence e Matos (2000), questo soggetto ha i maggiori fattori di rischio, con effetti non solo addizionali ma anche moltiplicativi. Inoltre, ha maggiore probabilità di coinvolgimento in comportamenti violenti al di fuori della scuola, di uso di sostanze illecite, di insorgenza di depressione e ansia e di risultati peggiori nei test psicologici (Carvalhosa et al., 2001; Seals e Young, 2003; Carlyle e Steinman, 2007).

3. Il contributo delle neuroscienze nel determinare gli effetti del bullismo sulla vittima

Ad oggi sono molti gli studi che riportano difficoltà emotive e psicologiche per le vittime di bullismo. Meno indagato e conosciuto è il campo dei danni che il comportamento aggressivo del bullo può avere sullo sviluppo del cervello del bambino che ne è vittima.

Lo sviluppo dei sistemi neurobiologici non si ferma all'infanzia ma è presente anche nell'adolescenza e all'inizio dell'età adulta (Shonkoff, Boyce, McEwen, 2009). La plasticità del cervello fa sì che l'adolescenza sia un periodo critico per lo sviluppo psicofisico sano dell'individuo. Cambiamenti nella connettività funzionale o strutturale, così come un incremento nell'attività dopaminergica nel sistema di collegamento tra le aree limbica, striata e prefrontale, sono stati associati a cambiamenti nell'attività neurale collegata al sistema delle ricompense (Blair, 2010; Doremus-Fitzwater et al, 2010). Cambiamenti nel sistema delle ricompense, legato al controllo cognitivo durante l'adolescenza, può avere implicazioni importanti nel processo di assunzione del rischio (Spear, 2009).

Il fenomeno del bullismo, come abbiamo visto, riguarda la fase pre e adolescenziale, comportando quindi problemi nel sano sviluppo del cervello dei ragazzi vittima di fenomeni aggressivi. Di seguito riportiamo diversi studi che han-

no evidenziato gli impatti sul cervello legati all'aver subito un comportamento aggressivo.

Vaillancourt e altri, in uno studio del 2008, hanno riscontrato alti livelli di cortisolo, l'ormone dello stress, nei ragazzi vittime di bullismo e livelli significativamente minori di cortisolo nelle ragazze bullizzate. Durante la risposta fisiologica allo stress, l'ippocampo rilascia il glucosio per i muscoli ed è estremamente sensibile allo stress cronico. Quando si verifica un eccesso di cortisolo nel cervello, alcune abilità cognitive, come la memoria, possono essere compromesse. Alcuni studi mostrano che una risposta ridotta di cortisolo espone i ragazzi vittime di bullismo ad un rischio maggiore di problemi mentali (Ouellet-Morin et al., 2011).

Sempre Vaillancourt e altri (2008) hanno scoperto, nelle vittime di bullismo, alcune anomalie nel corpo calloso, il fascio di fibre nervose che connette emisfero sinistro e destro del cervello, che possono portare a una compromissione della comunicazione tra le due parti. La studiosa ha anche riscontrato che le vittime di bullismo hanno punteggi inferiori nei test sulla memoria verbale rispetto ai propri coetanei, suggerendo che i livelli anormali di cortisolo possono uccidere i neuroni nell'ippocampo, portando a problemi di memoria.

Anche Martin Teicher e altri (2010) hanno evidenziato deviazioni nel corpo calloso, con conseguente difficoltà di comunicazione tra i due emisferi. In particolare, hanno rilevato una minor quantità del rivestimento di mielina che aiuta la comunicazione tra le cellule cerebrali. Queste anomalie possono ostacolare l'abilità dell'individuo di processare gli eventi esterni per poi rispondere in maniera appropriata. Le vittime di bullismo, in effetti, hanno problemi con la memoria, la concentrazione e l'attenzione e le anomalie nel corpo calloso possono contribuire a generare queste difficoltà cognitive. È stato appurato che la corteccia prefrontale mediale, che è la parte del cervello coinvolta nella memoria e nell'apprendimento, viene danneggiata nei bambini vittime di bullismo (Vaillancourt e al., 2011). La corteccia mediale prefrontale forma e archivia gli schemi che definiscono il contesto e gli eventi all'interno di azioni appropriate (Alexander e Brown, 2011; Miller e Cohen, 2001). Lo scopo di questi schemi è quello di indirizzare la risposta motoria ed emozionale corretta per gli eventi che si presentano, considerando l'esperienza passata (Bechara e Damasio, 2005; Fellows, 2007). La corteccia prefrontale, pertanto, ha una funzione importante nei processi di decision making, assunzione dei rischi, situazioni conflittuali, e il suo danneggiamento può compromettere l'abilità di interpretare i risultati con riferimento al bullismo (Euston, Gruber, MacNaughton, 2012).

Come evidenziato nel paragrafo 1, l'atto di bullismo può essere caratterizzato, oltre che da violenza fisica, anche da violenza psicologica, con atti come l'offesa, l'esclusione dal gruppo e la maldicenza. Tali atti possono provocare nella vittima quello che viene definito dolore sociale.

Per dolore sociale si intendono *"i sentimenti di dolore che seguono le esperienze di rifiuto da parte dei coetanei, di ostracismo o di perdita"* (Vaillancourt et al., 2013). Il dolore sociale è legato all'espressione dei propri sentimenti rispetto all'esperienza di essere vittima di bullismo. Ad esempio, Vaillancourt, Hymel e McDougall (2013) riportano la descrizione di una vittima di bullismo: *"Mi sento, emozionalmente, come se loro (i bulli) mi avessero picchiato con un bastone per 42 anni"*.

Un crescente numero di ricerche ha dimostrato che i soggetti che sperimentano dolore sociale attivano gli stessi circuiti neurali attivati dal dolore fisico (Eisenberger, 2012; DeWall, MacDonald, Webster, 2010; Eisenberger e Lieberman, 2004). Molte regioni sono implicate nella risposta al dolore sociale, come la corteccia dorsale cingolata anteriore, corteccia cingolata subgenuale anteriore e

l'insula anteriore (Sebastian et al, 2011; Masten et al, 2009; Masten et al, 2011; Rotge et al, 2014). In particolare, Eisenberger e Lieberman (2004) hanno riscontrato che questa correlazione tra dolore fisico e sociale e corteccia prefrontale può influenzare alcune funzionalità che risiedono in questa parte del cervello, come la rilevazione di errori o conflitti, differenza di idee su un compito o un obiettivo, oppure differenze individuali nella difficoltà di un compito. Rudolph e altri (2016) in un recente studio con la risonanza magnetica funzionale, hanno evidenziato che l'attivazione della corteccia dorsale cingolata anteriore è associata con sintomi internalizzanti (che possono portare a depressione, ansia, paura e isolamento) e che, nei soggetti con un'esperienza passata come vittima di bullismo, questi sintomi sono maggiori. Questi studi sono consistenti con altri studi che dimostrano differenze funzionali nel cervello di bambini maltrattati, dove i soggetti sottoposti a maltrattamenti nell'infanzia, rispetto al gruppo di controllo, mostrano volumi di materia grigia inferiori nel giro temporale orbito/frontale superiore esteso all'amigdala, insula e giro temporale mediano e paraippocampale e giro temporale mediano e nel giro postcentrale e frontale inferiore sinistro (Lim, Rada, Rubia, 2014). Tutto questo fa supporre che essere esposti ad azioni violente durante il periodo della maturazione psicofisica può avere effetti duraturi sulle funzioni cerebrali, sebbene siano necessarie ulteriori ricerche per definire meglio i parametri di controllo degli effetti (Committee on the Biological and Psychosocial Effects of Peer Victimization, 2016).

Altri studi hanno esaminato il cervello di ragazzi bullizzati e verificato le differenti reazioni a differenti stimoli. L'esperienza del bullismo può alterare la propria visione del mondo. In uno studio longitudinale sui fattori di rischio della depressione, è stato riscontrato che l'essere vittima di bullismo all'età di 11 – 12 anni è associato con un decremento nella risposta alla ricompensa nella corteccia prefrontale mediale all'età di 16 anni, anche se risulta poco chiaro se queste differenze fossero presenti prima dell'esperienza di bullismo o se sono state sviluppate successivamente ad essa (Casement et al, 2014). Martin Teicher e altri (2010) hanno condotto uno studio su 63 giovani adulti, vittime nell'adolescenza di bullismo verbale. Essi hanno rilevato che l'esposizione a bullismo verbale è associata con un incremento dell'uso di droghe e una valutazione maggiore nei sintomi di malattie psichiatriche. Inoltre il periodo di esposizione sembra essere di particolare importanza. L'analisi suggerisce che l'esposizione durante il periodo degli 11-14 anni sia quello maggiormente associato a sintomi di ansia, depressione, dissociazione, "irritabilità limbica" e uso di droghe.

4. Le conseguenze del bullismo in età adulta

Molti studi recenti dimostrano che le conseguenze del bullismo sono presenti nelle vittime anche nell'età adulta. Alcuni studi a lungo termine sui ragazzi vittime di bullismo dimostrano che gli effetti sono di lunga durata, in particolare per i disturbi internalizzanti (Gibb, Horwood, Fergusson, 2011; Olweus, 1992; Stapinski et al., 2014). Stapinski e alcuni colleghi (2014), infatti, hanno dimostrato che gli adolescenti vittime di atti di bullismo frequenti, hanno maggiori possibilità di sviluppare disturbi d'ansia all'età di diciotto anni, rispetto agli adolescenti non bullizzati, così come rilevato anche nello studio di Copeland e altri (2013). Copeland afferma, inoltre, che le vittime e i bulli-vittime, da adulti, hanno un elevato livello di disturbi di tipo psichiatrico, ma anche problemi psichiatrici da bambini e problemi familiari. Dopo il trattamento dei problemi psichiatrici da bambini, le vittime continuano ad avere un'alta prevalenza di agorafobia, ansia generalizzata e

attacchi di panico, mentre i bulli-vittime hanno un rischio maggiore di depressione in età adulta, attacchi di panico, agorafobia (soprattutto le donne) e istinto suicida (soprattutto gli uomini).

Lo studio condotto da Bows e altri (2015) ha dimostrato che il 14,8% dei partecipanti alla ricerca, che avevano subito frequenti atti di bullismo all'età di tredici anni, erano clinicamente depressi all'età di diciotto anni e che circa un terzo della varianza nella depressione poteva essere spiegata con l'essere stati vittima di bullismo.

Un altro studio longitudinale, basato su due campioni molto ampi di popolazione del Regno Unito e degli Stati Uniti, ha riportato che il bullismo nell'infanzia ha importanti conseguenze nell'età adulta, soprattutto sulla salute mentale e che tali effetti sono molto più forti delle conseguenze derivanti dall'essere maltrattato da un adulto di riferimento nell'infanzia. I bambini oggetto di bullismo, infatti, sono risultati avere maggiori probabilità, rispetto ai bambini maltrattati, di essere ansiosi, depressi e di assumere un comportamento autolesionista da adulti (Lereya, Copeland, Costello, Wolke, 2015). Alcune di tali conseguenze sembrano essere presenti anche in età avanzata. Infatti, lo studio di Takizawa, Maughan e Arseneault (2014), hanno dimostrato che l'essere vittima di bullismo è associato con uno stato di salute fisica, cognitiva e mentale basso, fino a 40 anni dopo l'esposizione. Inoltre, la ricerca ha evidenziato che l'essere vittima di bullismo è associato anche a relazioni sociali difficili, difficoltà economiche e minor livello percepito di qualità di vita nella mezza età.

Il bullismo sembra avere effetti anche sulle malattie psichiche. Infatti, la meta-analisi portata avanti da Van Dam e altri (2012) ha dimostrato che l'essere vittima di bullismo nell'infanzia è correlato allo sviluppo di sintomi psicotici non clinici in età adulta. Questo risultato è consistente con altre ricerche che evidenziano un rischio maggiore di sintomi psicotici tra coloro che sono stati esposti ad altri tipi di abusi in età infantile (Morgan, Gayer Anderson, 2016; Read, Vans Os, Morrison, Ross, C.A., 2005). Sebbene alcune ricerche abbiano riscontrato questa associazione, lo studio longitudinale di Boden e altri (2016) ha evidenziato che il legame tra bullismo e lo sviluppo di patologie psicotiche in età adulta non sia un legame causale ma che, invece, rifletta il fatto che gli individui che mostrano disordini di comportamento in età infantile e adolescenziale abbiano maggiori probabilità di diventare oggetto di bullismo.

5. Il bullismo e la tutela della vittima

Le leggi e la politica possono essere utilizzate per prevenire comportamenti indesiderati e per supportare, invece, quelli desiderabili (Raz, 1979). Le leggi, oltre a indicare regole di comportamento, sanzioni e punizioni in caso di violazione, garantiscono il bene comune, i giusti rapporti tra le persone e tutelano i diritti delle persone, ivi incluse le vittime di violazioni.

In Italia, ad oggi non esiste una legge formale specifica che regola il bullismo (salvo ipotesi di leggi regionali o codici di autoregolamentazione che orbitano in detta materia). Quest'ultimo fenomeno viene dunque occasionalmente e parzialmente accomunato al mobbing, con il quale condivide la condotta vessatoria, che in quest'ultima circostanza si palesa per il tramite "... pratiche attive e/o passive dirette ad isolare un dipendente dall'ambiente di lavoro e, nei casi più gravi, ad espellerlo; pratiche il cui effetto è di intaccare gravemente l'equilibrio psichico del prestatore" (cfr Trib. Torino, 1999), producendo inoltre un danno alla salute risarcibile ex art 2087 c.c.

Sotto il profilo penale, in assenza di un reato ad hoc, a seconda della condotta concreta posta in essere potrà dunque, anche nell'ipotesi di mobbing, sussistere responsabilità a carico del soggetto agente ex art 323 c.p, 572 c.p, 582 c.p, 590 c.p, 594 c.p, 609 bis c.p, etc. Al contrario, però, mentre nel mobbing, l'elemento psicologico si concretizza nel dolo specifico di nuocere alla psiche del lavoratore, al fine di emarginarlo, nel bullismo l'intenzionalità della condotta è solo eventuale. Ed invero il criterio distintivo tra le due tipologie di elemento soggettivo (dolo diretto / intenzionale nel mobbing, dolo eventuale nel bullismo) è rinvenibile nel diverso atteggiamento mentale che il soggetto attivo assume nei confronti della verifica dell'evento (cfr. Cass. Pen. 2018, n. 14663).

Nell'ipotesi del bullo, lo stesso, seppur rappresentatosi la significativa possibilità di verifica del fatto lesivo, anche a costo di cagionarlo, avendolo preventivamente accettato come sviluppo collaterale o accidentale delle proprie azioni, comporta, sul piano del giudizio controfattuale, che egli non si sarebbe trattenuto dal porre in essere la condotta illecita, neppure se avesse avuto la certezza della sicura verifica dell'evento medesimo (cfr. Cass. Pen. 2015, n. 18220).

I comportamenti legati al bullismo violano, innanzitutto, alcuni principi fondamentali della Costituzione italiana che assegna allo Stato il compito di promuovere e favorire il pieno sviluppo della persona umana, specificatamente:

- Articolo 3, comma 1 – uguaglianza formale,
- Articolo 3, comma 2 – uguaglianza sostanziale,
- Articolo 33, comma 1 – della libertà di insegnamento e comma 2 – della libertà di istituzione di scuole statali di ogni ordine e grado
- Articolo 34, comma 1 – libero accesso all'istruzione scolastica, comma 2 – obbligatorietà e gratuità dell'istruzione dell'obbligo, comma 3 – riconoscimento del diritto di studio.

Da un punto di vista penale, invece, i reati che si possono configurare con l'atto di bullismo, sono differenti a seconda della modalità di comportamento assunto:

- Percosse (art. 581 del codice penale)
- Lesioni (art. 582 del c.p.)
- Danneggiamento alle cose (art. 635 del c.p.)
- Ingiuria (art. 594 del c.p.) o Diffamazione (art. 595 del c.p.)
- Molestia o Disturbo alle persone (art. 660 del c.p.)
- Minaccia (art. 612 c.p.)
- Atti persecutori – Stalking (art. 612 bis del c.p.)
- Sostituzione di persona (art. 494 del c.p.), quando una persona si spaccia per un'altra.

Il perpetrarsi di tali condotte può, altresì, causare la verifica di un illecito civile, in presenza di un danno ingiusto (volontario o anche non intenzionale) alla persona o alle cose (art. 2043 codice civile). Suddetto danno, oltre a poter essere sempre risarcibile nella sua componente patrimoniale (laddove provata), sarà considerato nella sua accezione non patrimoniale (ex art. 2059 c.c. "*il danno non patrimoniale deve essere risarcito solo nei casi determinati dalla legge*"). Ed infatti, danno non patrimoniale, lungi oggi dall'essere un'ipotesi tipizzata (come da costanti e recenti orientamenti della giurisprudenza e della Consulta), può essere considerato "*ogni danno di natura non patrimoniale derivante da lesione di*

valori inerenti alla persona” (Corte Cost 233/2003). Dunque, l’espressione “nei casi stabiliti dalla legge” di cui all’art. 2059 c.c. ben ricomprenderà, oltre alle norme della Costituzione, anche i principi da essa desumibili. Si addivene così ad un sistema c.d. bipolare del risarcimento da responsabilità extracontrattuale (da fatto illecito): da una parte il danno patrimoniale ex art. 2043, dall’altro il danno non patrimoniale ex art. 2059 c.c., nel cui ambito vi rientrano le figure del:

- *Danno morale*: sofferenze fisiche o morali, turbamento dello stato d’animo della vittima, lacrime, dolori;
- *Danno biologico*: danno all’integrità fisica e psichica della persona tutelata dalla Costituzione Italiana all’art. 32;
- *Danno esistenziale*: danno alla persona, alla sua esistenza, alla qualità della vita, alla vita di relazione, alla riservatezza, alla reputazione, all’immagine, all’autodeterminazione sessuale.

A questo proposito, le evidenze neuroscientifiche riportate nel paragrafo 3, in particolare sugli effetti del dolore sociale sul cervello della vittima, forniscono uno strumento importante per rinforzare e dare maggiore evidenza al “danno biologico” e al “danno esistenziale” previsto dalla legge. L’interesse scientifico in questo senso è volto, in particolare, alla sensibilizzazione del legislatore nel prevedere non solo il risarcimento materiale del danno ma anche programmi di supporto per la vittima di bullismo, al fine di mitigare gli impatti e ripristinare un equilibrio neuropsicologico.

Attenzione ulteriore al supporto della vittima viene evidenziata nel codice di procedura penale minorile, emanato con DPR 448/1988. Tale decreto ha recepito le indicazioni delle principali fonti internazionali in materia minorile e della Costituzione, differenziandolo dal processo penale ordinario.

Esso si ispira ai criteri di adeguatezza alla personalità e alle esigenze educative del minore (come prescritti dall’Art. 1, comma 1), con lo scopo di finalizzare il processo alla responsabilizzazione e non alla punizione del minore, facilitando la riparazione dei danni e la risoluzione del conflitto generato dal reato.

Per la prima volta l’individuo è testimone del cambiamento e della propria trasformazione, seppur non comprendendo detta evoluzione, egli vive la vita come sfida, in una continua competizione con tutte le figure di riferimento e con l’ambiente dei pari, per sperimentare i nuovi limiti.

La filosofia costruttiva di tale codice si basa sull’esigenza di educare il reo, nell’età dello sviluppo, affinché non prosegua nel suo “percorso deviante”, e introduce un sistema sanzionatorio che ha come scopo quello di favorire la possibilità per il minore di confrontarsi con il reato commesso (Volpini, 2008), ma, allo stesso tempo, come afferma Zara (2006), inserisce una valenza *sociale e relazionale* dell’intervento, in quanto mette il reo minore di fronte alle conseguenze della sua condotta, implicandolo nella riparazione del danno.

Il processo minorile, in ogni fase e grado, prevede il coinvolgimento della famiglia, riconoscendogli l’obbligo principale di vigilare e di rieducare il soggetto deviato, e stabilendo altresì il dovere di notifica ai genitori o agli esercenti la potestà genitoriale, di qualsiasi atto riguardante il minore soggetto alla loro responsabilità.

In aderenza al dettato costituzionale che all’art. 31, comma 2, impone alla Repubblica di proteggere “la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo”, il nostro ordinamento disciplina l’esercizio della giurisdizione penale nei confronti dei minori autori di reato perseguendo non soltanto fini di punizione, ma anche e soprattutto finalità educative. Tali intenti nascono dalla necessità di ade-

guare l'intervento penale alle esigenze pedagogiche degli imputati minorenni, in conformità alla stessa funzione rieducativa della pena affermata nell'art. 27, comma 3 Costituzione. Per conseguire suddetti obiettivi, l'ordinamento giuridico ha dato vita alla nascita di organi giurisdizionali specializzati, così come previsto dall'art. 102, comma 2 Cost., che prevede la possibilità di istituire delle sezioni specializzate per determinate materie presso gli organi giudiziari ordinari. In particolare, sono state adottate delle norme processuali idonee a favorire un'indagine accurata sulla personalità del minorenne, per evitare gli effetti stigmatizzanti derivanti dal contatto del minore imputato con la giustizia penale, tramutando così il processo in un'occasione per mettere in atto delle misure educative nei suoi confronti.

Suddetto processo speciale appare dunque caratterizzato dalla riscontrata presenza di alcuni principi cardine nell'ambito penale volti alla cura e alla riabilitazione del minore.

Tra i summenzionati postulati vi rientra, in primis, il principio di adeguatezza, che fa riferimento non soltanto alle norme del codice di procedura penale (le quali si trovano in rapporto di sussidiarietà rispetto alle disposizioni del DPR n. 448 /1988), ma anche alle norme del processo penale minorile, le quali devono essere applicate tenendo presente le esigenze educative del minore e coerentemente alla sua personalità.

Emerge, dunque, la funzione pedagogica del processo penale minorile, come già ricordato nell'art. 1, il quale, al comma 2, sancisce che *"il giudice illustra all'imputato il significato delle attività processuali che si svolgono in sua presenza nonché il contenuto e le ragioni anche etico- sociali delle decisioni"*. Anche la disposizione contenuta nell'art. 19 stabilisce che il giudice, nel disporre le misure cautelari, dovrà tenere conto *"dell'esigenza di non interrompere i processi educativi in atto"*.

Ed ancora, il principio della minima offensività, per il quale il processo penale minorile ha introdotto delle disposizioni con la mira di arrecare il minor danno al minore imputato, eliminando così un'inutile afflittività per lo stesso, lontana da puntuali finalità educative e responsabilizzanti.

Il principio della residualità della detenzione, secondo cui in un sistema di giustizia minorile, teso al recupero sociale del soggetto fuorviato, vi è la necessità di risposte ai fatti di devianza minorile che prescindano dalla logica punitiva. Difatti, la diversità esistente tra minore ed adulto impone la creazione di un sistema *ad hoc* dove, peraltro, il ricorso alla pena detentiva svolge, effettivamente, il ruolo di *ultima ratio*.

L'art. 97 c.p. dispone inoltre che *"non è imputabile chi, al momento del fatto, non aveva compiuto i quattordici anni"*. A tale fine, il DPR 448/ 1988, ha previsto all'art. 26 che *"in ogni stato e grado del procedimento il giudice, quando accerta che l'imputato è minore degli anni quattordici, pronuncia, anche d'ufficio, sentenza di non luogo a procedere trattandosi di persona non imputabile"*.

La capacità d'intendere e di volere del minore quindi non può essere presunta, ma deve essere dimostrata nel caso di specie con ogni mezzo di prova, mediante una valutazione globale della personalità dello stesso. Anche la capacità d'intendere e di volere del minore, che abbia compiuto i quattordici anni, ma non ancora i diciotto, non è presunta (come per l'imputato maggiorenne), ma dovrà essere obbligatoriamente accertata, a pena di nullità, in concreto e con riferimento al singolo episodio criminoso dal giudice di merito, il cui convincimento costituirà un apprezzamento di fatto insindacabile.

La maturità del minore, dunque, si ricava non soltanto dallo sviluppo intellettuale dello stesso, ma anche dalla sua capacità di determinarsi e di comprendere

il significato delle sue azioni, dalla sua inclinazione in grado di vagliare il carattere morale, e le conseguenze del fatto, indirizzando la sua volontà verso scelte ragionevoli.

Il legislatore sembra, poi, prescrivere alcune misure premiali per i minori quali la tenuità-irrelevanza del fatto, e quindi, di conseguenza, la pronuncia di non luogo a procedere, ovvero il perdono giudiziale, da annoverare tra le cause di estinzione del reato, applicabile solamente ai minori degli anni diciotto, in considerazione della particolare condizione adolescenziale, oltre a sanzioni alternative ovvero cautelari non detentive.

Gli artt. 28 e 29 del sopracitato DPR prescrivono, inoltre, la sospensione e la messa alla prova, tra gli istituti più innovativi del menzionato codice. In queste ipotesi, il giudice, quando ritiene di dover valutare la personalità del minore, può disporre la sospensione del processo e affidare quest'ultimo ai servizi minorili dell'amministrazione della giustizia, affinché procedano all'attività di osservazione, trattamento e sostegno. Con lo stesso provvedimento il giudice potrà imporre prescrizioni dirette a riparare le conseguenze del reato e a promuovere la conciliazione del minore con la persona offesa. Tali istituti sono volti a consentire al minore di poter uscire dal circuito penale, evitando così eventuali effetti deplorevoli della condanna penale.

Premessa indispensabile affinché il giudice possa emanare ordinanza di sospensione del processo è l'elaborazione del progetto d'intervento (predisposto dai servizi e frutto di accettazione da parte del ragazzo) per opera dei servizi minorili dell'amministrazione della giustizia in collaborazione con i servizi degli enti locali (cfr. art. 27 disp. att. cod.min).

L'art. 27, comma 2, disp. att. cod. min., mette in evidenza gli elementi fondamentali del progetto d'intervento, tra cui le modalità di coinvolgimento del minore, del suo nucleo familiare e del suo ambiente di vita. A tale fine, il consenso del minore al progetto deve essere pieno, espressione di una totale partecipazione a esso, frutto di un'adesione spontanea, informato delle conseguenze di un eventuale esito negativo della prova. Si mettono in rilievo, altresì, gli impegni specifici che il minore assume, la loro congruità alle sue esigenze ed inclinazioni, al tipo di reato commesso, anche in base alle risorse che il territorio locale mette a disposizione. Tali soggetti dovranno specificare, inoltre, nel piano di lavoro le modalità della loro partecipazione, la quale dovrà essere improntata alla collaborazione, con il compito di tracciare per il minore un piano d'intervento il più possibile flessibile, adattabile anche alle eventuali future esigenze del medesimo.

Le uniche prescrizioni demandate al potere del giudice si concretizzeranno nelle modalità di attuazione eventualmente dirette a riparare le conseguenze del reato, nonché nell'opera volta a promuovere la conciliazione del minore con la persona offesa. Il giudice valuterà altresì, in collaborazione con i servizi, se la messa alla prova dovrà essere condotta in libertà oppure con l'integrazione di una misura cautelare.

L'art. 29 c.p.p. min., condiziona la valutazione positiva della prova all'esito di due accertamenti: il primo riguardante la valutazione della condotta del minore, ed il secondo attinente alla evoluzione della sua personalità. A tale fine, i servizi presenteranno al giudice apposita relazione.

Dato indicativo della buona riuscita della prova, consisterà nel fatto che il minore, nel corso della stessa, abbia mostrato costanza e partecipazione ai programmi educativi, alle attività e ai percorsi lavorativi predisposti dai servizi minorili. L'evoluzione della personalità del minore sarà, dunque, ricavabile dal comportamento tenuto dal medesimo nel corso della prova, nonché dalla capacità di

accettare i mutamenti della propria personalità. Così verificata la capacità del minore, non solo di non commettere più reati, ma di sapersi complessivamente adeguare a quel progetto di impegno cui ha dato il proprio assenso, potrà affermarsi l'esito positivo della prova, per la quale il giudice dichiarerà con sentenza estinto il reato.

Orbene, la sopra descritta opera di mediazione penale, secondo Volpini (2008), potrebbe dunque favorire l'elaborazione, da parte della vittima, del vissuto conseguente al reato e consentire al reo di rendersi conto delle conseguenze psicologiche da essa subite.

Indubbio che per la vittima si tratti di un incontro emotivamente stressante, che potrebbe dunque portare al suo rifiuto, ancora evidentemente e comprensibilmente troppo acerba per iniziare anche a perdonare.

6. Conclusioni

Il fenomeno del bullismo può avere importanti impatti sociali a lungo termine. Gli studi e le ricerche esaminate in questa review dimostrano che esiste una correlazione tra l'aver subito atti di bullismo e successivi problemi di tipo neuropsicologico, sia nel periodo immediatamente successivo all'evento, sia dopo anni, nell'età adulta. Sono necessari ulteriori studi che supportino queste evidenze e che mettano in relazione i dati con età, sesso e contesto di riferimento in cui si muovono gli atti di bullismo. Vista la plasticità neurale dei bambini e adolescenti e considerando le modificazioni a livello cerebrale che gli atti di bullismo comportano, è importante prevedere tempestivi interventi di sostegno e riabilitazione, che consentano un ripristino del normale processo evolutivo cerebrale. Tale review ha lo scopo di sensibilizzare il contesto politico-normativo verso l'inserimento, nelle procedure di tutela della vittima, di azioni specifiche di intervento volte al sostegno in termini neuropsicologici. Insieme agli interventi di prevenzione e di riabilitazione del bullo, è importante definire dei programmi di intervento volti al recupero dei soggetti vittima di bullismo. Anche in ambito legislativo, sarebbero auspicabili norme e regole che prescrivano processi di salvaguardia e supporto della vittima nel percorso di ritorno alla funzionalità normale.

Riferimenti bibliografici

- Abbruzzese, S. (2008). *Violenza, regole e affetti*. In Abbruzzese, S., *Bullismo e percezione della legalità*. Milano: Franco Angeli.
- Alexander, W.H., Brown, J.W. (2011). Medial prefrontal cortex as an action-outcome predictor. *Nat Neurosci*, 14, 1338–1344.
- Artinopoulou, B. (2001). *Violence in school: Research and Politics in Europe*, Athens. *Metaixmio*, 337- 347.
- Bechara, A., Damasio, A.R. (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior*, 52, 336–372.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18, 117- 127.
- Blair, C. (2010). Stress and the development of self-regulation in context. *Child Dev Perspect*, 4, 181–188.
- Boden, J.M., van Stockum, S., Horwood, L.J., Fergusson, D.M. (2016). Bullying victimization in adolescence and psychotic symptomatology in adulthood: Evidence from a 35-year study. *Psychological Medicine*, 46, 6, 1311–1320.
- Bowes, L., Joinson, C., Wolke, D., Lewis, G. (2015). Peer victimisation during adolescence and

- its impact on depression in early adulthood: Prospective cohort study in the United Kingdom, *The BMJ*, 350, 1–9.
- Carlyle, K., Steinman, K. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, 77, 9.
- Carlyle, K., Steinman, K. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, 77, 9, 623–629.
- Carvalhosa, S., Lima, L., Matos, M.G. (2001). Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 19, 523–537.
- Casement, M.D., Guyer, A.E., Hipwell, A.E., McAloon, R.L., Hoffmann, A.M., Keenan, K.E., Forbes, E.E. (2014). Girls' challenging social experiences in early adolescence predict neural response to rewards and depressive symptoms. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 8, 18–27.
- Committee on the Biological and Psychosocial Effects of Peer Victimization (2016). *Lessons for Bullying Prevention, Preventing Bullying through Science, Policy and Practice*. Washington, DC: The National Academy Press.
- Copeland, W.E., Wolke D., Angold, A., Costello, E.J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419–426.
- Crick, N. R., Bigbee, M.A. (1998). Relational and Overt forms of peer victimization: A Multi-informant Approach. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66, 337– 347.
- Cruz, D.M.C., Silva, J.T., Alves, H.C. (2007). Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 1, 131–146.
- DeWall, C.N., MacDonald, G., Webster, G.D., et al. (2010). Acetaminophen reduces social pain behavioral and neural evidence. *Psychological Science*, 21, 7, 931–937.
- Doremus-Fitzwater, T.L., Varlinskaya, E.I., Spear, L.P. (2010). Motivational systems in adolescence: Possible implications for age differences in substance abuse and other risk-taking behaviors. *Brain Cogn*, 72, 114–123.
- Eisenberger, N.I. (2012). The neural bases of social pain: Evidence for shared representations with physical pain. *Psychosomatic Medicine*, 74, 2, 126–135.
- Eisenberger, N.I., Lieberman, M.D. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 7, 294–300.
- Euston, D.R., Gruber, A.J., McNaughton, B.L. (2012). The role of medial prefrontal cortex in memory and decision making, *Neuron*, 76, 6, 1057–1070.
- Fellows, L.K. (2007). Advances in understanding ventromedial prefrontal function: the accountant joins the executive. *Neurology*, 68, 991–995.
- Genta, M.L., Berdondini, L., Brighi, A., Guarini, A. (2009). Il fenomeno del bullismo elettronico in adolescenza. *Rassegna di Psicologia*, XXVI, 1.
- Gibb, S.J., Horwood, L.J., Fergusson, D.M. (2011). Bullying victimization/perpetration in childhood and later adjustment: Findings from a 30-year longitudinal study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 2, 82–88.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor A. M., Hamburger, M. E., Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention; U.S. Department of Education.
- Grottpeter, J. K., Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship, *Child Development*, 67, 2328– 2338.
- Guarino, A., Lancellotti, R., Serantoni, G. (2011). *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche e tecniche di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Hawker, D.S., Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *J Child Psychol Psychiatry*, 41, 441–455.
- Istat (2015). *Il bullismo in Italia: Comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*. Roma: Statistiche Report.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T., (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403–414.
- Lereya, S.T., Copeland, W.E., Costello, E.J., Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries, *The Lancet Psychiatry*, 2, 6, 524–531.
- Levasseur, M., Kelvin, E., Grosskopf, N. (2013). Intersecting identities and the association be-

- tween bullying and suicide attempt among New York city youths: results from the 2009 New York city youth risk behavior survey. *American Journal of Public Health*, 103, 6, 1082-1089.
- Lim, L., Radua, J., Rubia, K. (2014). Gray matter abnormalities in childhood maltreatment: A voxel-wise meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 171, 8, 854-863.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 106-115.
- Louis, K., Furquim de Andrade, C., Georgieva, D., Troudt, FO. (2005). Experiência e relato pessoal sobre pesquisa de cooperação internacional – Brasil, Bulgária e Turquia – que avalia as atitudes em relação à gagueira. *Pró-Fono*, 17, 3, 413-416.
- Marini, Z., Fairbairn, L., Zuber, R. (2001). Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multidimensional bullying identification model. *Developmental Disabilities Bulletin*, 29, 170-195.
- Masten, C.L., Eisenberger, N.I., Borofsky, L.A., McNealy, K., Pfeifer, J.H., Dapretto, M. (2011). Subgenual anterior cingulate responses to peer rejection: a marker of adolescents' risk for depression. *Development and Psychopathology*, 23, 1, 283-292.
- Masten, C.L., Eisenberger, N.I., Borofsky, L.A., Pfeifer, J.H., McNealy, K., Mazziotta J.C., Dapretto, M. (2009). Neural correlates of social exclusion during adolescence: understanding the distress of peer rejection. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 4(2), 143-157.
- Mendez, R.L.P., Ceto, E.G. (2007). Herramientas para combatir el bullying homofóbico. Madrid: Talasa.
- Miller, E.K., Cohen, J.D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annu Rev Neurosci*, 24, 167-202.
- Monks, C. P., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and violent behavior*, 14, 146-156.
- Monniello, G., Quadrana, L. (2010). Bullismo, violenza e gruppo adolescente. In Sabatello U (a cura di). *Lo sviluppo antisociale: dal bambino al giovane adulto. Una prospettiva evolutiva e psichiatrico-forense* (pp. 124-134). Milano: Raffaello Cortina, Milano.
- Morgan, C., Gayer Anderson, C. (2016). Childhood adversities and psychosis: evidence, challenges, implications. *World Psychiatry*, 15, 93-102.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 43-65.
- Olweus D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler, & K.H Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In Rubin KH, Asendorpf JB, (Eds.). *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.
- Olweus, D., Limber, S.P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *Am J Orthopsychiatry*, 80.
- Ouellet-Morin, I., Odgers, C.L., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Papadopoulos, A.S., Caspi, A., Moffitt, T.E., Arseneault, L. (2011). Blunted cortisol responses to stress signal social and behavioral problems among maltreated/bullied 12-year-old children. *Biological Psychiatry*, 70(11), 1016-1023.
- Pereira, B.O., (2002). Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Politi, E. (2014). School bullying: the phenomenon, the prevention and the intervention. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 268-271.
- Raimundo, R., Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164-186.
- Raz, J. (1979). *The Authority of Law: Essays on Laws and Morality*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Read, J., Van Os, J., Morrison, A, Ross, C.A. (2005). Childhood trauma, psychosis and schizophrenia: a literature review with theoretical and clinical implications, *Acta Psychiatr Scand*, 112, 330-350.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Hogrefe & Huber Publishers*, 25, 4, 169-175.
- Rocha, M.O., Costa, C.L. (2013). Passos N, Irazano. Bullying e o papel da sociedade. Cadernos de Graduação – *Ciências Humanas e Sociais*, 1,16, 191-199.

- Rotge, J.Y., Lemogne, C., Hinfray, S., et al (2014). A meta-analysis of the anterior cingulate contribution to social pain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10, 1, 19–27.
- Rudolph, K.D., Miernicki, M.E., Troop-Gordon, W., Davis, M.M., Telzer, E.H. (2016). Adding insult to injury: Neural sensitivity to social exclusion is associated with internalizing symptoms in chronically peer-victimized girls. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. May, 11(5), 829-842.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K, Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to socialstatus within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Seals, D., Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 152, 735-747.
- Sebastian, C.L., Tan, G.C.Y., Roiser, J.P., Viding, E., Dumontheil, I., Blakemore, S. (2011). Developmental influences on the neural bases of responses to social rejection: implications of social neuroscience for education. *NeuroImage*, 57, 686–694.
- Shonkoff, J.P., Boyce, W.T., McEwen, B.S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention, *JAMA*, 301, 2252–2259.
- Smith, P., Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London-New York: Routledge.
- Spear, L.P. (2009). Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation: Implications for psychopathology. *Dev Psychopathol*, 21, 87–97.
- Spence, S., Matos, M. (2000). Intervenções preventivas com crianças e adolescentes. In: MATOS, Maria et al. (Ed.). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: IRS/MJ.
- Stapinski, L.A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R.M., Mahedy, L., Button, K.S., Lewis, G., Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and anxiety*, 31, 7, 574–582.
- Strauss, R., Pollack, H. (2003). Social marginalization of overweight children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157, 746-775.
- Takizawa, R., Maughan, B., Arseneault, L. (2014). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort, *Am J Psychiatry*, 171, 777-784.
- Teicher, M.H., Samson, J.A., Sheu, Y.S., Polcari, A., McGreenery, C.E. (2010). Hurtful Words: Exposure to Peer Verbal Aggression is Associated with Elevated Psychiatric Symptom Scores and Corpus Callosum Abnormalities, *Am J Psychiatry*, 167, 12, 1464-1471.
- Unicef U-Report/ Special Representative of the UN Secretary General on Violence against Children (SRSG-VAC) (2016). In UNESCO, *Protecting Children from Bullying: Report of the Secretary-General*.
- Vaillancourt, T., Duku, E., Becker, S., Schmidt, L.A., Nicol, J., Muir, C., MacMillan, H., (2011). Peer victimization, depressive symptoms, and high salivary cortisol predict poorer memory in children, *Brain and Cognition*, 77, 2, 191–199.
- Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., Muir, C., & Schmidt, L. A., (2008). Variation in hypothalamic-pituitary-adrenal axis activity among bullied and non bullied children, *Aggressive Behaviour*, 34, 294-305.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., McDougall, P. (2013). The biological underpinnings of peer victimization: Understanding why and how the effects of bullying can last a lifetime. *Theory Into Practice*, 52, 4, 241–248.
- Van Dam, D.S., Van Der Ven, E., Velthorst, E., Selten, J.P., Morgan, C., de Haan, L. (2012). Childhood bullying and the association with psychosis in non-clinical and clinical samples: A review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 42, 12, 2463–2474.
- Volpini, L. (2008). *Appunti di psicologia giuridica*. Roma: Kappa.
- Zara, G. (2006). *La psicologia criminale minorile*. Roma: Carocci.

Il riconoscimento della superdotazione tra vecchie prospettive e nuovi orizzonti

The recognition of the superdotation between old perspectives and new horizons

Nicolina Pastena

Università degli Studi di Salerno
npastena@unisa.it

ABSTRACT

Equality is one of the fundamental values of democratic society and an inalienable right for the individuals who belong to it. At the same time, one can not fail to recognize, in equality, the right to diversity which unconditionally sanctions the right of everyone to the conscious maturation of their personal and social identity. The thin veil that separates the concept of normality from the concept of diversity often gives rise to easy generalizations and to positions on the meaning of the term diversity. In fact, the social assessment of normality stems, in a preponderant way, from socially perceived expectations and judgments of value where, rarely, the problem of superdotation is inserted as a particular form of diversity. The importance of environmental and social influence in the development of superdotation and cognitive enhancement was the driving motive of the action of Federica Mormando and of Don Calogero La Placa who, although from different perspectives, fought for recognition of the super-gifted children and their right to be appropriately inserted into the education paths.

L'uguaglianza rappresenta uno dei valori fondamentali della società democratica e un diritto inalienabile per gli individui che ne fanno parte. Allo stesso tempo, non si può non riconoscere, nell'uguaglianza, il diritto alla diversità che sancisce, incondizionatamente, il diritto di ognuno alla maturazione consapevole della propria identità personale e sociale. Il sottile velo che separa il concetto di normalità dal concetto di diversità dà, spesso, adito a facili generalizzazioni e ad aprioristiche prese di posizione sul significato/senso del termine diversità. La valutazione sociale della normalità scaturisce, infatti, in maniera preponderante, da aspettative e giudizi di valore socialmente percepiti dove, raramente, si inserisce il problema della superdotazione come particolare forma di diversità. L'importanza dell'influenza ambientale e sociale nello sviluppo della superdotazione e del potenziamento cognitivo è stato il motivo trainante dell'azione di Federica Mormando e di Don Calogero La Placa che, seppur da diverse angolazioni prospettive, si sono battuti per il riconoscimento dei bambini superdotati e del loro diritto ad essere opportunamente inseriti nei percorsi di formazione/educazione.

KEYWORDS

Giftedness, Self-esteem, Self-concept, Diversability, Capability.
Giftedness, Autostima, Self-concept, Diversabilità, Capacità in azione.

Introduzione

Il tema della *superdotazione* in riferimento ad un'analisi critico riflessiva sulle problematiche sottese alla specificazione del concetto di *genialità* tra *talento*, *intelligenza* e *potenziale cognitivo* è, senza ombra di dubbio, un tema dai risvolti incredibilmente interessanti.

Lo sviluppo dell'intelligenza di ogni essere umano segue inevitabilmente tempi e ritmi diversi, principalmente determinati dall'interazione sinergica tra *fattori ambientali* e *fattori genetici*.

Su questi temi si è molto indagato e molto è stato scritto ed è, proprio, sulla continua ricerca dei motivi sottesi che ne determinano l'essenza che la comunità scientifica e pedagogica tenta di trovare *strade maestre* per una rinnovata *architettura teoretica* della formazione/educazione di un individuo nuovo, *consapevole* delle proprie potenzialità, emotivamente, cognitivamente e relazionalmente motivato ad apprendere.

Qui assume importanza il valore fondante di un'intersoggettività transculturale, quale elemento pregnante e momento rappresentativo delle molteplici esistenze singole e soggettive, colte nell'unità delle loro manifestazioni.

Le differenti posizioni rispetto al ruolo che viene riconosciuto all'esperienza cosciente, da quelle di taglio più marcatamente riduzionista a quelle di taglio funzionalista, illustrano un quadro complesso di approcci differenti, all'interno dei quali sembra avvalorarsi sempre più l'ipotesi di un *quadro neurofenomenologico*, che punti a superare il divario tra *mente biologica* e *mente esperienziale*, attraverso il recupero della centralità dell'esperienza personale, nella sua qualità di vissuto (*embodied*), aprendo contemporaneamente alle novità scientifiche.

La scuola, considerata nella sua ottica più specificamente inclusiva, è *ambiente per la diversità* e per l'*uguaglianza* e ha, dunque, il compito di formare cittadini in possesso di *linguaggi*, *saperi*, *competenze comuni* e, nello stesso tempo, in grado di accrescere *pensieri autonomi* e *prospettive originali di sviluppo*, in funzione delle proprie motivazioni, dei propri interessi, delle proprie risorse.

Il concetto di *uguaglianza* è sicuramente uno dei valori fondamentali di ogni società democratica ed è *diritto sostanziale* degli individui che ne fanno parte. Allo stesso tempo, è però essenziale riconoscere nel *principio dell'uguaglianza* il *diritto alla diversità* quale irrinunciabile elemento costitutivo della società stessa, superando facili generalizzazioni e aprioristiche prese di posizione sul significato reale del termine *normalità*.

Sicuramente ogni tipologia di *valutazione sociale della normalità* dipende soprattutto delle aspettative e dai giudizi di valore socialmente percepiti. Sarebbe utile, in tal senso, che la società potesse far sua un'*idea di normalità* in grado di considerare la *diversità* come *normale modo di essere* di tutti gli uomini.

Sotto questo profilo viene ridimensionato anche il significato di *bisogno educativo speciale* (BES) non più riferibile esclusivamente alla categoria degli *ipodotati* ma anche a quella degli *iperdotati*, in quanto ugualmente diversi in termini di possesso di abilità. Inoltre, poiché ogni individuo è assolutamente unico ha diritto ad un'educazione che, stabilito l'ideale di uguaglianza come pari dignità di ciascun essere umano, rispetti la diversità di ciascuno.

In alcuni individui, infatti, l'*elaborazione cognitiva* si presenta particolarmente veloce e sofisticata rispetto alla cosiddetta *norma*, contribuendo sia all'accelerazione dei ritmi di apprendimento che alla creazione di quadri concettuali più complessi ed articolati rispetto all'età cronologica di appartenenza, creando una particolare e nuova forma di *diversabilità*.

Il concetto ad essa sotteso specifica in tal senso la possibilità, o meglio la necessità, di recuperare *abilità* che la *disabilità*, nelle sue manifestazioni patologiche occulta, decentrando l'asse della riflessione dalle *non abilità* alle *diverse abilità*, contribuendo, in tal modo, al passaggio da una cultura del *dis-valore* ad una logica del *plus-valore*.

L'inclusione, quindi, richiede oggi una ri-definizione del contesto scolastico, che deve modellarsi secondo i *bisogni educativi speciali di tutti e di ciascun alunno*, un'azione collegiale democraticamente condivisa da tutta la comunità scolastica, di prassi educativo-didattiche che sostengano un comune progetto educativo, dinamico ed evolutivo.

Occorre, inoltre, sottolineare l'esigenza di un *progetto di vita* in grado di valorizzare, promuovere e sviluppare nel miglior modo possibile e al massimo livello tutte le potenzialità di ogni singolo individuo, dando finalmente vita a quella che Claparède definiva "una scuola su misura per tutti" (Claparède, 1997).

Il *talento* (nelle sue molteplici forme) è una *capacità* che va rafforzata e coltivata nel tempo e la scuola ha un ruolo essenziale nell'orientarne lo sviluppo, favorendo la creazione di un *clima inclusivo motivante e stimolante*, che aiuti il soggetto dell'apprendimento a sviluppare integralmente le sue attitudini, la sua vena creativa e il suo pensiero innovativo e divergente. I soggetti *talentuosi* sono persone con forme altamente specifiche di intelligenza, in grado di ottenere prestazioni molto elevate nella quasi totalità dei compiti cognitivi e in grado di raggiungere l'eccellenza in ogni campo. Il significato dei concetti di *talento* e di *genio* hanno sempre avuto peculiarità culturali diverse in ogni periodo storico, relative ai valori tipici della cultura della società di riferimento.

Non ultima, si profila quindi per il soggetto dell'apprendimento, la necessità di riconsiderare i fenomeni sottesi agli equilibri che regolano i processi di acquisizione dell'*autoconsapevolezza* di se stesso e delle proprie potenzialità, soprattutto in riferimento agli *equilibri emotivi e cognitivi* connessi ai livelli di *aspirazione* e di *autostima*.

1. Giftedness: capacità in azione e Self-Concept

Il termine *giftedness* racchiude in sé una molteplicità di significati diversi (possessione di un'intelligenza generale superiore alla media, possesso di particolari forme di talento, possesso di originali capacità creative, possesso di una genialità poliedrica) con diverse specificazioni in base all'orientamento degli studi, delle ricerche scientifiche e del tipo di approccio utilizzato per l'identificazione del soggetto dotato.

La definizione introdotta dall'*U.S. Office of Education* sembra essere ancora oggi quella che meglio rappresenta il concetto di *superdotazione*. Essa afferma: "I fanciulli dotati e con talento sono coloro che vengono identificati nella scuola come possessori di abilità già dimostrate o potenziali in aree come quella creativa, intellettuale, specificamente accademica o di leadership o nelle arti visive e plastiche e che per questa ragione richiedono servizi ed attività non ordinariamente previsti dai programmi di istruzione regolare" (D'Alessio, 2001, p. 25).

La prospettiva più accreditata è sicuramente quella che definisce soggetti superdotati coloro che sono in possesso, in forma singola o combinata, di *abilità intellettive generali o specifiche superiori alla media, un alto livello di motivazione e un'elevata capacità creativa* (Renzulli, 1986).

"Coloro che già possiedono o hanno la capacità potenziale di sviluppare que-

sti tratti e di applicarli ad ogni area potenzialmente valida delle attività umane vengono considerati dotati” (D’Alessio, 2001, p. 27)

Ma, quanto e con quali dinamiche l’essere dotato di *capacità in azione* superiori alla media influisce sul *benessere personale, sociale e psicologico* del soggetto in apprendimento? Negli ultimi decenni hanno prevalso due distinte correnti di pensiero sul tema: la prima afferma l’idea che la *giftedness* sia in grado di favorire un miglior adeguamento ai contesti di appartenenza, preservando e proteggendo i soggetti dagli eventi negativi della vita rendendoli, così, più consapevoli della loro condizione e più preparati ad affrontare situazioni di stress, di conflitto, di diversità rispetto ai coetanei (Neihart, 1991); la seconda prospettiva sostiene che i bambini superdotati sono più a rischio di problemi di regolazione e che la *giftedness* aumenta la vulnerabilità, amplificando le difficoltà di aggiustamento ed esponendo i soggetti a problemi di natura sociale ed emotiva producendo, così, eterogeneità (asincronia evolutiva) tra le aree di sviluppo cognitivo, emotivo e psicomotorio (Silverman, 1997, Alsop, 2003). È interessante notare che esiste un sostegno alla ricerca e alla riflessione sul tema per entrambi i punti di vista.

Renzulli individua, da altra angolazione prospettica, due diverse tipologie di *superdotazione*.

La prima è l’*iperdotazione in ambito scolastico* (Schoolhouse giftedness) che viene tradizionalmente misurata con i test di misurazione del *Quoziente Intellettivo* o con i *test di misurazione delle abilità cognitive* e spesso viene utilizzata come pretesto per l’ammissione a corsi di alta formazione. Fanno parte costituente di questa tipologia di *iperdotazione* tutte quelle abilità e quelle situazioni di apprendimento spendibili nel contesto scolastico. Gli ambiti di ricerca sul settore mostrano che questa tipologia di studenti, pur avendo un buon risultato a scuola, risulta talvolta carente sotto il profilo dell’*intelligenza pratico-operativa* relativa alle questioni di vita vissuta.

Il secondo tipo è l’*iperdotazione creativo-produttiva* (Creative-productive giftedness) che coinvolge le attività umane relative alla produzione di materiale originale.

Partendo da questi presupposti, la *teoria dei tre anelli* di Renzulli descrive le dimensioni del potenziale umano relativo alla significatività dei comportamenti messi in atto. Prende, essenzialmente, in considerazione tre gruppi interattivi di caratteristiche che, a loro volta, interagiscono con le aree specifiche o generali delle prestazioni umane; esse sono: le *abilità al di sopra della media*, la *creatività* e l’*impegno*.

Le *abilità al di sopra della media* possono essere sia *generali* che *specifiche*: le prime comprendono tutte quelle abilità in qualche modo *misurabili con i test* per la misurazione del quoziente intellettivo e sono applicabili a tutte le situazioni tradizionali di apprendimento misurabili, riguardano l’*intelligenza generale*, la *capacità di elaborazione dell’informazione*, il *ragionamento verbale e numerico* e la *memoria*. Le *abilità specifiche*, invece, riguardano la capacità di acquisire conoscenza in un ambito specifico o la realizzazione di attività specifiche in campi ristretti.

L’altro tratto che ricorre nelle *persone creativo-produttive* è l’*impegno* nel compito, che rappresenta una speciale forma di motivazione. A tal proposito, Renzulli individua due tipi di *motivazione*: *intrinseca* ed *estrinseca* in grado di influenzare vicendevolmente i comportamenti delle persone. La motivazione *intrinseca* è *innata* ed è ritenuta un fattore motivante in grado di soddisfare due bisogni fondanti dell’essere umano: il *sentirsi competente* e il *sentirsi autonomo*.

La motivazione *estrinseca* deriva da una *motivazione utilitaristica* e può, talvolta, influenzare negativamente il soggetto dell’apprendimento.

L'ultimo tratto che caratterizza le persone iperdotate fa riferimento a tutti quei fattori che, generalmente, sono racchiusi nel termine *creatività*; nella letteratura corrente, solitamente, viene utilizzato come sinonimo di *genio* e di *dotato*. Renzulli propone, per questa tipologia di dotazione, un sistema di incrementazione intellettuale denominato Modello Triadico di Arricchimento, attraverso il quale viene stimolata la creatività dei ragazzi esposti ai vari campi di interesse e di studio.

La domanda che sorge spontanea è come far riconciliare tutte queste posizioni traendo spunti critici positivi per un'ideale e produttiva gestione del problema in relazione alla condizione di *well being* personale e sociale. Come la teoria della capacitazione (Capability approach) può, per certi versi, orientare il discorso in atto verso dinamiche che portano al raggiungimento del benessere (qualità della vita) attraverso l'analisi del funzionamento delle *capacità in azione* e dell'interazione sinergica delle stesse con i contesti sociali, ambientali, psicologici, emotivi ed affettivi. Un percorso di analisi critica, in definitiva capace di orientare verso quelle «libertà sostanziali, o capacitazioni, di scegliersi una vita cui si dia valore. [...] e realizzare i propri obiettivi, [tenendo] conto non solo dei beni principali in possesso [...] ma anche delle caratteristiche personali pertinenti, quelle che governano la conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi» (Nussbaum, 2002, p. 29).

2. Individuazione e Potenziamiento cognitivo

Non è sicuramente compito facile valutare il livello di capacità intellettuale di un bambino nei suoi primi anni di vita attraverso la semplice osservazione dei suoi comportamenti. Generalmente, sono i genitori i primi a notare delle differenze e a scoprire ipotetiche precocità nello sviluppo evolutivo dei propri figli.

A tal proposito, è proprio Federica Mormando ad affermare che se una ventina di anni fa i genitori erano quasi timorosi nell'ammettere le doti particolari dei loro bambini, oggi si rivolgono a lei sempre più frequentemente, profondamente preoccupati quando vedono i propri figli perdere l'entusiasmo, la motivazione, la concentrazione e lo stimolo interiore al fare (Mormando, 2011). I risultati scolastici sono un elemento significativo (sebbene non il solo) sul quale ipotizzare una valutazione di *iperdotazione*.

In uno studio di Pagnato e Birch (1959) vengono evidenziati gli errori più comuni commessi dai docenti nella valutazione del *quoziente di intelligenza* dei propri allievi. Tra i più consueti errori vi è quello di confondere l'*estoversione*, la *popolarità* oppure le *doti di leader* con la *superdotazione intellettuale*.

Gli studi di Jacobs, Martinson, Gear, Stanley e Fox hanno confermato che il giudizio degli insegnanti è l'indice meno valido tra il *punteggio di quoziente intellettuale*, i *test di profitto*, il *parere dei genitori* e il *parere dei compagni*.

In conclusione, per dirla con Terrasier: «solo quando la conoscenza cessa di lasciar libero il campo ai fantasmi e ai pregiudizi, l'atteggiamento mentale degli insegnanti diventa positivo nei confronti dei bambini superdotati» (Terrasier, 1985 p. 99).

3. Federica Mormando e Don Calogero La Placa: due esperienze a confronto

Federica Mormando è attualmente presidente di *Eurotalent Italia* e vicepresidente di *Eurotalent International* ONG (Organizzazione Internazionale Non Governativa) dotata di statuto partecipativo presso il Consiglio d'Europa.

Ha dedicato la sua vita a quella che considera una vera e propria missione: scoprire e riconoscere la superdotazione intellettiva nelle sue varie forme e connotazioni e ha fondato nel 1984 una delle prime scuole italiane dedicate ai bambini ad alto potenziale intellettivo, dedicata e intitolata al suo maestro *Emilio Trabucchi*.

Scopo principale delle attività svolte nella scuola era quello di favorire l'equilibrato sviluppo globale della personalità dei piccoli allievi attraverso un'adeguata *stimolazione relazionale* e un idoneo *programma di approfondimento e di arricchimento*. La motivazione alla ricerca, l'amore per la cultura, l'acquisizione di spiccate capacità di giudizio personale rappresentavano gli obiettivi primari dell'azione didattica condotta. Purtroppo la scuola cessò per motivi economici la sua attività nel 1993. Federica Mormando continua, però, ad alimentare il suo interesse per la ricerca sul tema della superdotazione lavorando alacremente all'interno dell'associazione *Eurotalent*.

Nella storia dell'insegnamento ai bambini ad altissimo potenziale intellettivo in Italia merita di essere ricordata anche l'opera di don Calogero La Placa, parroco della parrocchia di *Santa Petralia Soprana*, antico paese dell'entroterra siciliano in provincia di Palermo. Nel 1967 egli ideò una scuola (unica nel suo genere) per bambini superdotati chiamata il *Villaggio del Superdotato*.

Qui accorsero dalle campagne più misere della Sicilia di allora bambini meritevoli che egli ospitò in vita comunitaria insieme ad insegnanti e direttori. I principi su cui si basava l'azione educativa erano la *responsabilizzazione*, lo *spirito comunitario* e il *coinvolgimento di tutti* nelle decisioni amministrative ed organizzative.

Don Calogero sperava, in tal modo, di aprire la Sicilia al mondo; la piccola comunità montana di Santa Petralia Soprana divenne, infatti in quel periodo, internazionale.

Qui arrivarono incuriositi Margaret Mead, Barbel Inhelder e alcuni membri del *Teachers College della Columbia University* che, entusiasti dell'iniziativa, stimolarono la creazione di altre organizzazioni quali la *International Foundation for gifted children* in Florida, la *Potential from Poverty Loudon* in Inghilterra, gli *International Friends the Villaggio* a New York. Negli anni della sua attività la scuola ha prodotto un'infinità di entusiasmanti risultati fino alla sua chiusura per questioni prettamente economiche.

Conclusioni

A conclusione di queste brevi note ci piacerebbe evidenziare il dovere imprescindibile che ogni docente ha di proteggere, curare e alimentare in ogni soggetto dell'educazione sia l'*autoconsapevolezza* che il rispetto verso se stesso e ciò che rappresenta in termini di *dignità umana* e di *valore sociale*. Ogni *sogetto-persona* è detentore di *doti innate* originali e personali, che necessitano di essere stimolate e alimentate affinché ognuno possa esprimere il proprio essere *uomo* ai massimi livelli possibili di esplicitazione delle sue potenzialità.

Nelson Mandela, in tal senso, afferma: "L'educazione è il grande motore dello sviluppo personale. È grazie all'educazione che la figlia di un contadino può diventare medico, il figlio di un minatore il capo miniera o un bambino nato in una famiglia povera il presidente di una grande nazione. Non ciò che ci viene dato, ma la capacità di valorizzare al meglio ciò che abbiamo è ciò che [essenzialmente] distingue una persona dall'altra" (Magrì & Magrì, 2012, p. 111).

Riferimenti bibliografici

- Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Rev*, 25, 118-127.
- D'Alessio, C. (2001). *Il fanciullo dotato. Identificazione e ambiente educativo*. Salerno: Edisud.
- Claparède, E. (1997). *La scuola su misura*. Venezia: La Nuova Italia.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. (Doctoral dissertation: University of Northern Colorado, 1991. Dissertation Abstracts International.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Magrì, G. & Magrì, V. (2012). *Economia*. Youconprint
- Mormando, F. (2011) *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale: guida per insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Pegnato, C. W., Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children*, 25, 300-304.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-rings conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg RJ, Davidson J (Eds.) *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody J Educ*, 72, 36-58
- Terrasier, J. C. (1985). *Ragazzi superdotati e precocità difficile*. Teramo: Giunti e Lisciani



Educatori ed insegnanti di sostegno nella scuola di oggi. Incontro tra professionalità, ruoli e funzioni. Percorsi di ricerca-azione

Educators and support teachers in today's school. Meeting between professionalism, roles and functions. Research-action paths

Federica Sisti

Università degli Studi di Urbino

f.sisti@campus.uniurb.it

ABSTRACT

This work explores the epistemological foundations which guide the analysis of educational practices into a procedure of cognitive research, a training modality based on reflective thought.

A strong need to counteract the fragmentation of disability interventions today requires the school to pay particular attention to the interests and needs of children who are not only educational needs, but also "special educational needs". Through a path of research-action, we have tried to stimulate and promote the relationship, the comparison, the exchange and the interchange between different professionalism (school educator and specialized teacher), stimulating the reciprocal and continuous dialogue for a common goal, in the school, but also in the extra-school, through the elaboration of integrated projects on the persons with "special educational needs" and on their project of Life

Il presente contributo esplora i fondamenti epistemologici che guidano l'analisi delle pratiche educative in una procedura di ricerca cognitiva, una modalità di formazione basata sul pensiero riflessivo.

Un forte bisogno di contrastare la frammentazione degli interventi rivolti alla disabilità richiede oggi alla scuola una particolare attenzione agli interessi e ai bisogni dei bambini che non sono soltanto bisogni educativi, ma anche "bisogni educativi speciali". Attraverso un percorso di ricerca-azione, si è cercato di stimolare e promuovere il rapporto, il confronto, lo scambio e l'interscambio tra professionalità diverse (educatore scolastico e insegnante specializzato), incentivando il reciproco e continuo dialogare per un obiettivo comune, nella scuola, ma anche nell'extra-scuola, attraverso l'elaborazione di progetti integrati sulle persone con "bisogni educativi speciali" e sul loro progetto di vita.

KEYWORDS

Integrated Practices, Life Project, Reflective Writing.
Pratiche Integrate, Progetto di Vita, Scrittura Riflessiva.

Introduzione

La ricerca intende partire da un'analisi della situazione "attuale" della scuola e in particolare della dimensione che affronta il tema della diversità e della necessaria attuazione dell'integrazione/inclusione di tutti gli alunni e del significato che sempre più sta avendo il mondo extrascolastico legato a tante molteplici marginalità e tanti bisogni complessi. La figura dell'insegnante, ed in particolare dell'insegnante specializzato, diventa il fulcro della riflessione e dell'analisi della realtà educativa ed in questa chiave di lettura, non possiamo non analizzare l'emergere, in questi ultimi decenni, di una figura che si affianca e che integra l'opera educativa dell'insegnante, cioè l'educatore, che opera nel mondo del Terzo settore, nelle realtà della cooperazione sociale e del volontariato.

La figura dell'"insegnante specializzato" ha avviato un processo di re-definizione delle priorità, che non si è però fermato all'ambito scolastico, ma, in un'ottica di "educazione permanente", ha cominciato ad agire nella realtà sociale, fuori dagli edifici scolastici, nei Centri Diurni, nelle Case-famiglia, nella strada, nella scuola stessa. Da qui la necessità di un'altra figura, un educatore che operi insieme alla scuola ed all'extra-scuola, che raccolga il testimone del cambiamento, che diventi un soggetto professionale non in alternativa, ma in continuità e in rapporto dialettico con gli insegnanti tutti.

Due figure che si incontrano, che si completano, che fanno parte ormai di questo nuovo mondo dell'educazione, in cui la scuola e di conseguenza la realtà dell'extra-scuola, si trovano a condividere studi, esperienze, dibattiti e grandi conquiste in campo educativo e sociale.

1. Motivazione

La diffusa frammentazione degli interventi rivolti alla disabilità richiede oggi alla scuola una particolare attenzione agli interessi e ai bisogni dei bambini che non sono soltanto bisogni educativi, ma anche "bisogni educativi speciali" ed è perciò importante sottolineare come per l'insegnante sia fondamentale quella sensibilità, competenze e professionalità che lo aiuti nel "cogliere", "affrontare" e "gestire" tutti gli alunni, nell'ampia e diversificata gamma di forme attraverso cui essi si "manifestano". La ricerca-azione si focalizza sul rapporto, sul confronto, sullo scambio e interscambio tra professionalità diverse (educatore e insegnante specializzato), sul reciproco e continuo dialogare e confrontarsi per un obiettivo comune, nella scuola, ma anche nell'extra-scuola, attraverso l'elaborazione di progetti integrati sulla persona con "bisogni educativi speciali" e sul progetto di vita, da condividere in ogni momento, sul campo, in rete attraverso un forum e attraverso focus group e incontri formativi integrati, teatro di incontri tra professionalità diverse, ma complementari.

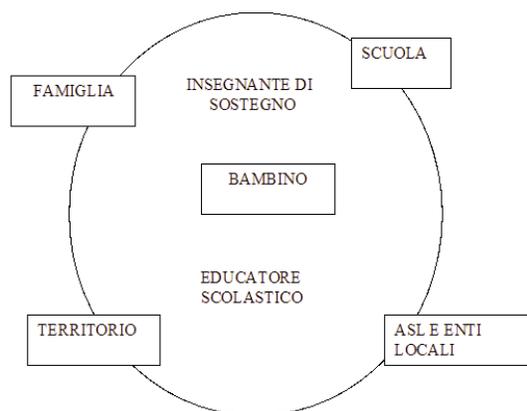


Fig. 1

2. Posizione del problema

Si fa ricerca-azione soprattutto in ambito sociale dove la ricerca non può prescindere dall'azione e lo scopo non è tanto l'obiettività quanto la ricostruzione documentata e ordinata del processo d'azione nel suo farsi.

La ricerca-azione come approccio olistico si adatta all'educazione, in quanto processo organico, complesso, più circolare che lineare, sempre dinamico e aperto. La ricerca-azione individua dunque una *Nuova Professionalità*, quella dell'educatore-docente-ricercatore, che fa ricerca (singolarmente o in gruppo) sulla base di progetti condivisi, in luoghi istituzionalmente riconosciuti; una ricerca che, esercitandosi in azione, si trasforma in buona pratica. La ricerca-azione si configura come catalizzatore di cambiamento, in quanto si basa sul riconoscimento del cambiamento nel modo di educare che essa è in grado di produrre sul sistema scolastico e sul miglioramento professionale e personale degli attori coinvolti nel processo. Essa richiede il pieno coinvolgimento di tutti gli "attori", quindi ciascun docente/educatore assume il ruolo di *attore-ricercatore* all'interno del processo che lo vede pienamente coinvolto.

In virtù di quelle conoscenze idiografiche, guadagnate sul campo, durante l'esperienza professionale, si avverte sempre di più l'esigenza di passare da una scuola di tipo istruzionista, fondata sulla logica trasmissiva delle conoscenze, ad una scuola di stampo costruttivista-sociale, orientata alle competenze da acquisire attraverso la messa in opera di interventi situazionali, legati alla realtà di contesto, fortemente diversificata e complessa.

Occorre combattere la convinzione che la conoscenza abiti unicamente l'Olimpo dei teorici e convincersi che la conoscenza può nascere anche dalle pratiche quotidiane. Spesso quindi la teoria, se pur buona e comprovata scientificamente, non è sufficiente; da ciò deriva la possibilità di teorizzare la pratica, ovvero costruire saperi, scambiarsi vicendevolmente le conoscenze, trasmettere l'innovazione, trasferire competenze, migliorare la qualità del lavoro di un gruppo, formalizzare la riflessione, trasmettere un'immagine o legittimare una professione in crisi d'identità, producendo una teoria, non più solo astratta, ma estratta dalla pratica, rendendo permeabili e interconnesse le dimensioni riflessive della teoria pedagogica e della pratica didattica, che diventa ricerca in azione.

Adottando sempre di più la categoria della riflessività e prendendo le distanze da una prassi troppo standardizzata, declinata secondo una logica formale e trasmissiva, si giunge all'attuazione di un modello di formazione esperienziale, definibile anche come atto di auto-formazione, centrato sull'io che riflette sistematicamente su di sé, e che, a mio parere, andrebbe valorizzato ed esteso e fatto divenire nuovo paradigma della formazione contemporanea.

Attraverso l'utilizzo consapevole di pratiche di triangolazione osservativa (siano esse le figure esperte dell'educazione, come l'insegnante di sostegno e l'educatore scolastico o le elaborazioni teoriche) intesi come specchi che animano il pensiero, è possibile attuare un esame critico degli assunti attraverso cui interpretiamo l'esperienza, favorendo un apprendimento riflessivo in senso trasformativo, rispetto ai presupposti iniziali valutati criticamente. Attraverso un gioco di specchi (rispecchiamento) che consente di orientare il processo in altre direzioni, l'azione finalizzata all'insegnamento-apprendimento diventa emancipativo (emancipazione).

In ultima analisi, si vuole sottolineare come la dimensione dell'educazione venga intesa come medaglia a due facce, presupponendo sia la dimensione personale sia quella professionale, che si compenetrano e che individuano il professionista dell'educazione, innanzitutto, come persona.

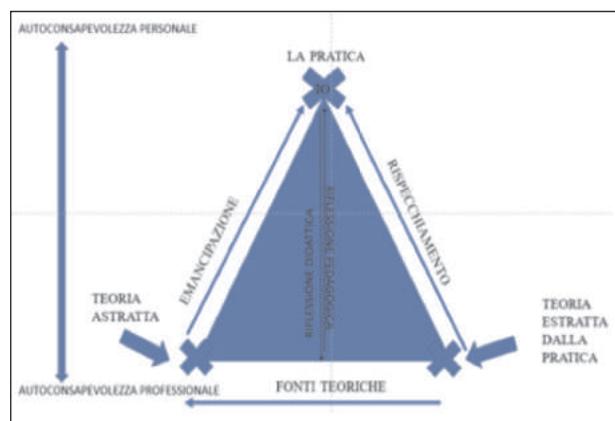


Fig. 2

Lo schema mostrato in figura 2 evidenzia il percorso svolto nell'ambito della ricerca-azione, da me condotta nell'istituto sopra citato, che costituisce l'applicazione pratica e sperimentale della cornice teorica, che fonda necessariamente e formalmente la didattica e l'educazione scolastica.

3. Quadro metodologico

1. Attivazione del gruppo di ricerca: si è predisposto l'avvio di pratiche congiunte e integrate messe in campo dagli insegnanti di sostegno e dagli educatori nei tre ordini di scuola rivolte agli alunni in situazione di disabilità e disagio, applicando la triangolazione dei dati e di metodo, per evitare il rischio dell'autoreferenzialità. Per la costituzione del gruppo di ricerca sono stati coinvolti docenti di sostegno provenienti dalle scuole dell'Istituto Comprensivo Statale San Rocco di Faenza (appartenenti ai tre differenti ordini) e di al-

tre scuole limitrofe, nonché gli educatori professionali di svariate cooperative presenti sul territorio faentino¹. Il gruppo, composto da circa 30 soggetti, fra docenti di sostegno e educatori professionali, si è raccolto per tutta la durata del progetto in modo sistematico, a partire da novembre 2016 a maggio 2017. L'intero gruppo di docenti e gli educatori professionali coinvolti hanno condotto l'azione con ruoli assolutamente paritari, delineando e sperimentando linee di intervento per quel particolare contesto, conosciuto in modo approfondito e con coinvolgimento emotivo. I percorsi di ricerca-azione si sono svolti contestualmente al servizio dei partecipanti nelle scuole, nel corso dell'anno scolastico, anche attraverso la socializzazione in rete, sul blog, predisposto per la comunità-di-pratica (Wenger, 1983)² costituita nel precedente percorso di ricerca e la socializzazione e condivisione dei risultati raggiunti, all'interno di micro-gruppi di lavoro, a cadenza programmata, costituiti da insegnanti ed educatori, per ciascun ordine di scuola.

2. Definizione e pianificazione dell'impianto di avvio della ricerca: la scelta dei temi da approfondire (gestione emotiva e relazione, a loro volta suddivisi in aggressività e autostima per la categoria "gestione emotiva" e comunicazione e attenzione per la categoria "relazione") è stata effettuata sulla base dei bisogni avvertiti come "carenze", "disfunzioni" o semplicemente come "critici" da parte delle due professionalità coinvolte, rispetto alla funzionalità, efficacia dell'azione educativo-didattica, sull'asse dell'insegnamento e rispetto ai bisogni formativi individuati nell'alunno, primariamente derivanti dalla criticità evidenziata, utili per consentire l'attivazione di competenze e abilità da parte dei soggetti in carico, sull'asse dell'apprendimento;
3. I partecipanti sono stati divisi in micro-gruppi costituiti dalle coppie educatore-insegnante che si occupano dello stesso alunno, con la mediazione del ricercatore, nella prospettiva della triangolazione affinché si possano correlare diverse tipologie di dati e superare una prospettiva auto-referenziale. Essi hanno interagito si sono confrontati, prima all'interno dei micro-gruppi, poi collegialmente, per trovare i nodi cruciali sui quali focalizzare l'attenzione e attorno ai quali elaborare i percorsi di ricerca-azione, concertando piani d'intervento integrati, sia sul piano educativo, sia su quello didattico, orientati e alimentati dalle specifiche competenze di entrambe le professionalità, coinvolte e compartecipi del progetto di vita dell'alunno.
4. Sono stati somministrati ai micro-gruppi di lavoro, composti da docente di sostegno e educatore (in alcuni gruppi erano presenti più di un insegnante di sostegno oppure più di un educatore), degli strumenti per documentare la sperimentazione delle attività finalizzate all'implementazione e all'integrazione delle pratiche educative e didattiche rivolte agli alunni con difficoltà.

1 L'analisi riportata nell'articolo conclude uno studio sugli educatori professionali che operano in svariate cooperative presenti sul territorio faentino e sugli insegnanti specializzati sul sostegno provenienti dalle scuole dell'Istituto Comprensivo Statale San Rocco di Faenza (appartenenti ai tre differenti ordini), realizzato come proseguo alla prima ricerca condotta nell'ambito del progetto di dottorato in Pedagogia della cognizione, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino. Ringrazio perciò tutti coloro che hanno scelto di partecipare alla ricerca-azione e alla dirigente scolastica che ha coordinato e permesso la partecipazione delle cooperative del territorio.

2 Il concetto di "comunità di pratica" è introdotto da Wenger E. (1983).

- protocollo di lezione
- registrazione di un episodio significativo
- registrazione di incidenti critici
- raccolta di dati su uno specifico compito
- scheda di feedback per lo studente (scuola primaria e media)
- rubriche di valutazione sulla gestione emotiva, sulla relazione e sul comportamento
- note sul campo
- diario di bordo.

I partecipanti hanno realizzato, con l'alunno disabile, svariate attività, condividendo strategie tecniche e soprattutto confrontandosi sistematicamente, anche attraverso gli strumenti suggeriti: diario di bordo, protocollo di lezione, auto-osservazione, registrazione audio-video di lezioni, osservazione di un collega, feedback dell'alunno, strutturato o semi-strutturato, quaderno operativo integrato delle professionalità educative.

Tutti gli aggiustamenti ritenuti necessari sono stati documentati attraverso degli strumenti di rilevazione sistematici dedicati.

4. Risultati attesi o ottenuti

La presentazione dei risultati, che ha avuto luogo nel settembre 2017 all'interno di un focus group unitario, è stata di restituzione finale dell'esperienza e mirerà a elaborare un report finale, utile per replicare l'esperienza, nello stesso istituto o altrove, predisponendo eventuali miglioramenti e aggiustamenti rispetto all'impianto iniziale.

L'obiettivo finale della ricerca-azione è la rilevazione della qualità delle pratiche integrate adottate dalle differenti professionalità coinvolte, ovvero rilevare e misurare attraverso strumenti operativi il livello d'integrazione raggiunto fra le pratiche didattiche e educative messe in campo rispettivamente dagli insegnanti di sostegno e dagli educatori professionali, nonché il livello di condivisione e riflessione comune, che muove i professionisti a diventare agenti di conversazioni riflessive con la situazione (Schön, 1983), nella prospettiva dello sviluppo del progetto di vita dell'alunno con handicap.

La scientificità della ricerca - azione dipende dai risultati che ci si prefigge di ottenere e che devono basarsi su:

- coinvolgimento dell'intero gruppo di docenti che condivide la progettualità;
- completezza di analisi della realtà scolastica coinvolta;
- legame dei risultati educativi al contesto;
- migliore consapevolezza metodologica e didattica dei docenti;
- miglioramento del servizio educativo agli alunni.

Qui di seguito, i grafici della rilevazione dei risultati finali, riferiti a ciascun indicatore, sopra elencato:

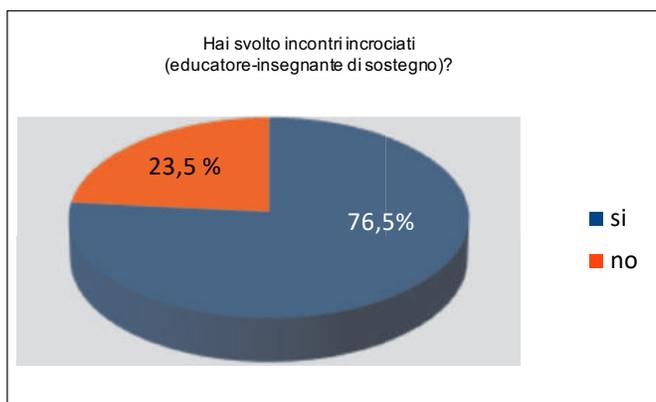


Fig. 3

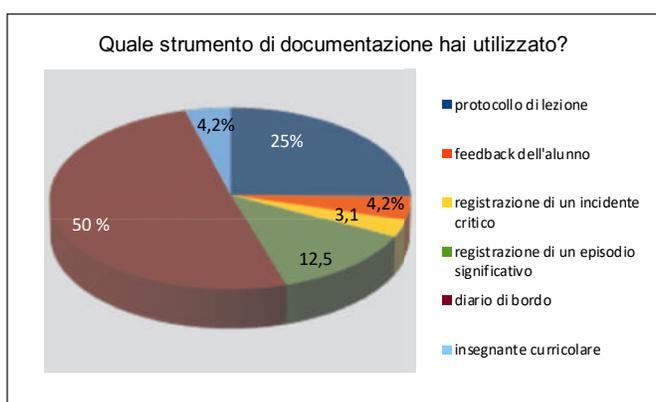


Fig. 4

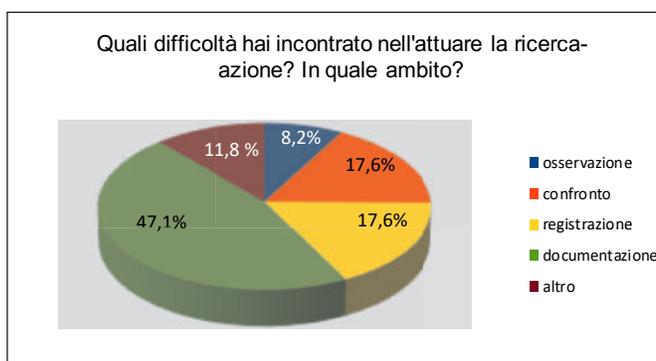


Fig. 5

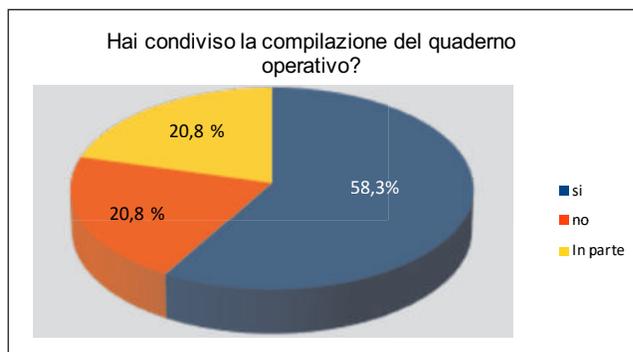


Fig. 6

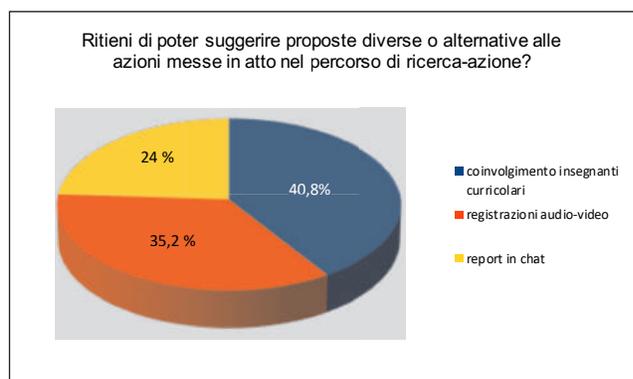


Fig. 7



Fig. 8

Conclusioni

Il lavoro di ricerca-azione ideato e messo in atto per questo intervento ha previsto la formulazione di un protocollo di ricerca applicabile nel contesto scolastico, di cui potersi avvalere nel campo della pedagogia della ricerca e della sperimentazione.

La costituzione di un gruppo di ricerca-azione, può dunque essere di sostegno all'educatore e all'insegnante di sostegno, nelle loro difficoltà e nelle fatiche

che il lavoro quotidiano impone, offrendogli la possibilità di un supporto che nessun intervento individuale o centrato sul singolo può minimamente eguagliare. Rafforzare i legami, anche di natura emotiva, tra persone che compiono lo stesso lavoro, può offrire loro la possibilità di affrontare le problematiche con maggiore maturità individuale e quindi professionale.

Si è trattato di una ricerca partecipativa, basata sulla condivisione delle attività sulle disabilità, attuato attraverso pratiche di negoziazione continua, attraverso le quali i soggetti partecipanti hanno affinato e sviluppato la propria consapevolezza professionale ed emotiva, l'abilità dell'auto-valutarsi, facendo anche l'analisi delle situazioni concrete di apprendimento-insegnamento. La ricerca ha mosso la riflessione, nella prospettiva di superare modelli formativi di tipo burocratico, a cui si è troppo spesso abituati.

A partire dalla documentazione prodotta durante il percorso di ricerca-azione e dai feedback ricevuti da entrambe le professionalità educative coinvolte, si è cercato di delineare il profilo di entrambe le figure, l'educatore scolastico e l'insegnante specializzato, che compongono il team dell'aiuto alla persona con "bisogni educativi speciali".

Il profilo dell'insegnante di sostegno delinea il depositario delle conoscenze didattiche e tecnologiche, responsabile dell'attuazione dell'impianto regolativo dei comportamenti e delle azioni, fatto di permessi e divieti; un riduttore di complessità, costruttore di trame tra gli alunni della classe, tra docenti, tra i genitori e gli enti esterni, figura di raccordo e coordinamento, colui che facilita la comprensione, semplifica e chiarisce i concetti e il lessico per favorire la memorizzazione, stimolare la motivazione, l'attenzione e l'autoregolazione.

Il profilo dell'educatore scolastico delinea, invece, colui che più spesso è fruitore e beneficiario della continuità scolastica, depositario delle conoscenze storiche sull'alunno, sul suo contesto familiare, sulle sue abilità sociali e manuali, sulle sue autonomie; la persona preposta ad un apprendimento ludico, manuale, operativo, finalizzato alla realizzazione pratica di un prodotto concreto, frutto dell'esperienza.

Dai grafici si evince che le criticità maggiori si sono evidenziate nella condivisione dei materiali, ovvero nel trovare tempi e luoghi istituzionalmente riconosciuti che permettessero di incontrarsi, confrontarsi e produrre tutta la necessaria documentazione.

Fra gli strumenti della documentazione più usati c'è sicuramente il diario di bordo, strumento a sfondo soggettivo che raccoglie note sparse, immediate e a caldo sull'esperienza educativa appena conclusa, anche di natura emotiva. Il diario di bordo si è dimostrato un valido mezzo di incontro-scambio di commenti e informazioni, osservazioni e sfoghi inter e intra-personali, anche perché nel farsi adempimento fisso, è stato di facile accesso in quanto presente sempre in classe e a disposizione di tutti gli operatori che, di volta, in volta si succedevano con l'alunno/a.

Le proposte che sono state sollevate hanno riguardato la possibilità di coinvolgere anche gli insegnanti curricolari, che rappresentano la terza professionalità del team d'aiuto alla persona disabile, importante figura professionale nel suo farsi "strumento inclusivo" rispetto al contesto della classe.

Riferimenti bibliografici

- Schön, D. A. (1983), *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo.
Wenger, E. (1983), *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano.

Supportare nei cantieri le figure preposte ai controlli per la sicurezza dei macchinari di sollevamento

To support on site the responsible for the safety checks of the lifting machinery

Barbara Todini

Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro

b.todini@inail.it

Carla Simeoni

Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro

c.simeoni@inail.it

ABSTRACT

To create, build and produce training and information e-book to responsible of the lifting machinery who work on construction sites, with prevention and with a methodology suitable to the new industrial digitalization system. Industry 4.0 goes over the limits of mechanization to start getting to computerization and cyber work. It is important to train and inform the professionals working on this new productive scenario. The creation of the operative, dynamic, fast, helpful e-book on construction has focused to add both professional and digital knowledge, and to bring information inside to the construction sites, not to leave outside like now, so as to merge into the new organization of the "Industry 4.0". This project represents a work for the realization of an e-book prototype. In this experimental phase, the e-book is structured in an essential editing and communication style. In the phase that will follow the experimentation will be analyzed, to be implemented, the versatile improvements always with logical-conceptual linearity.

Ideare, progettare e produrre e-book di formazione e d'informazione destinata ai controllori dei macchinari di sollevamento che operano nei cantieri di lavoro, in un'ottica prevenzionistica e con una metodologia adeguata ai nuovi sistemi di digitalizzazione industriale. L'industria 4.0 ha superato i limiti della meccanizzazione nelle procedure per iniziare ad approdare alla informatizzazione e al cyber lavoro. Ciò impone un'attenzione rilevante al settore in-formativo per i professionisti che operano in questo nuovo scenario produttivo. La creazione di e-book operativi, dinamici, veloci, utili di pronto utilizzo all'interno dei cantieri è focalizzata al duplice obiettivo di aggiungere conoscenza sia professionale che digitale e di rendere attuale l'informazione per i lavoratori non più in uno spazio sia fisico che temporale esterno ai siti produttivi e cantieristici ma all'interno, in modo da confluire nella nuova organizzazione di matrice "Industria 4.0". Questo lavoro rappresenta un progetto per la realizzazione di un prototipo di e-book. Nella sua fase sperimentale è strutturato in una forma di editing e di comunicazione essenziali. Nella fase che seguirà la sperimentazione si analizzeranno, per essere realizzate, le migliori versatili mantenendo la linearità logico-concettuale.

KEYWORDS

E-Book, Workers, Lifting Machinery, Informal Training, Prevention.

E-Book, Lavoratori, Macchinari di Sollevamento, Formazione Informale, Prevenzione.

Introduzione

Esistono diversi modi, attualmente, di entrare e intervenire all'interno dei cantieri, e delle strutture industriali in generale, in previsione di un sistema di impianto prevenzionistico in funzione della sicurezza e dell'incolumità della persona durante lo svolgimento delle proprie mansioni professionali. Si assiste alla rivoluzione industriale 4.0, che consiste nell'introdurre nell'industria una tecnologia all'avanguardia fatta di dispositivi che comunicano in wireless per segnalare un guasto, un pericolo o un'avvenuta anomalia nell'impianto. Da tempo, e continuano ad essere attuali, sebbene rinnovati nell'ergonomia e nei materiali di maggiore resistenza, i dispositivi di protezione individuale che sono stati introdotti nello svolgimento delle mansioni nelle attività produttive. Per ultimo, non per minore rilevanza, la formazione, l'informazione e l'addestramento obbligatori per il personale di qualsiasi azienda e per qualsiasi attività svolta.

Questo, brevemente, per sottolineare quanto il tema della sicurezza negli ambienti di lavoro venga affrontato da diverse focali, su molteplici argomenti di studio e sia in continua evoluzione, per offrire un costante miglioramento in vista di una maggiore sicurezza professionale, anche in concomitanza dell'inserimento continuo di innovazioni procedurali nei compiti lavorativi.

All'interno dell'opera di intervento prevenzionistico, il nostro ambito di studio si impegna nel contesto formativo e informativo veicolato dalle nuove metodologie comunicative, destinato ai lavoratori inseriti in circoscritti ambienti professionali. L'intento è di creare ausili operativi concreti a realtà altrettanto concrete.

L'interesse per la formazione dei lavoratori, costantemente rinnovata nella proposta, risiede nel fatto che dai dati ufficiali messi a disposizione dall'Inail relativamente alle denunce di infortunio, si rileva, negli anni compresi tra il 2011 e il 2015, nei vari settori produttivi, una incidenza infortunistica ancora elevata (Todini & Simeoni, 2016).

Il settore del progetto sperimentale dell'e-book operativo è quello dei cantieri e gli interlocutori sono rappresentati dai controllori dei macchinari di sollevamento e loro accessori.

Contestualmente all'intervento di ausilio mediante la struttura dell'e-book operativo, si vuole avvicinare questa figura professionale, formata, conoscitrice della materia e appartenente alla classe anagrafica degli adulti, al mondo della comunicazione digitale in termini finalizzati e utilitaristici per scopi di fattualità empirica tradotti nel mondo del lavoro in una ottica di sicurezza e prevenzione.

Come se sussistesse un doppio binario d'intervento, uno di offerta formale d'informazione e di supporto operativo, l'altro di sprone, attraverso una modalità informale, ad un uso consapevole del mezzo digitale.

1. Motivazione

Una volta individuati i destinatari, la loro caratteristica anagrafica ha delineato alcune scelte nell'impostazione dell'e-book come, per esempio, la linearità di lettura non dissimile dal percorso di lettura del modello cartaceo. Si riserva l'opportunità di inserire elementi di innovazione comunicativa con il nuovo mezzo digitale, nel momento in cui si ha una convinzione dell'efficacia del prodotto, che questo sia accettato, utilizzato e compreso. L'inserimento dei cambiamenti di espressione dialogici con il digitale, sarà, quindi, graduale nel rispetto del contesto in cui si propone il prodotto.

Il lavoro è un prototipo e nella sua essenzialità, che sicuramente andrà inte-

grata con alcuni elementi che aiutino a definire l'e-book più completo ed esauritivo, ci interessa offrire segmenti autoconsistenti, di supporto per un "saper fare" efficiente, atti ad avvicinare l'interlocutore all'uso disinvolto del digitale.

L'esigenza nasce dalla volontà di usare i nuovi dispositivi comunicativi in una prospettiva di utilità, consentendo una consultazione rapida attraverso il reperimento veloce dell'oggetto di interesse coniugando in un prodotto tangibile, diversi fattori di matrice in-formativa, culturale, lavorativa (Petti, 2011).

Valutare la popolazione destinataria del prodotto, è importante perché risponde a precise caratteristiche:

1. Persone la cui formazione scolastica di base è data come assunto indiscutibile. Alcune di loro hanno raggiunto livelli accademici più elevati, ma sempre racchiusi genericamente in quella che ormai si definisce la "formazione formale" costituita da canoni standard di riconoscimento formativo. Un aspetto importante è rappresentato dal tipo di approccio che i nostri interlocutori hanno verso l'elemento studio/apprendimento/formazione traducendosi nell'unico metodo a loro conosciuto e più congeniale, cioè quello che hanno imparato nel loro percorso scolastico-formativo. Ciò vuol dire che l'adulto si avvicina all'apprendimento esattamente come ha sempre fatto, come ha imparato da giovane e come nel tempo ha continuato a fare nel suo periodo di scolarizzazione.
2. Rappresentano una platea ben circoscritta e molto ben preparata riguardo la materia che l'e-book propone. Questa cultura specifica è sicuramente avviata dalla frequentazione di corsi di formazione professionali obbligatori necessari per svolgere alcune mansioni e dalla responsabilità che è propria di alcuni ruoli. Quindi l'adulto professionista esperto ha un trascorso scolastico generico (scuola ed eventualmente università) e un trascorso formativo specialistico (corsi professionali), entrambi fasi di apprendimento ascrivibili nella "formazione formale". A questa si aggiunge l'apprendimento che viene dall'esperienza, dalla consuetudine, dall'acquisizione empirica che viene data loro dalla risoluzione di problemi non contemplati dai libri di scuola ma solo dal vissuto esperienziale nei cantieri di lavoro. Questo aspetto è peculiare della "formazione informale" (Di Rienzo, 2012) ed è la prima metodologia apprenditiva che l'individuo, sin dalla nascita, pone in essere. Facendo leva sulla loro capacità di assimilare informazioni attraverso un quotidiano fare, si inserisce la formazione informale mediante la quale si vuole far avvicinare il lavoratore adulto all'apprendimento digitale.

Per cui possiamo affermare che sussiste una stretta correlazione d'impostazione apprenditiva se consideriamo l'adulto nell'atto del formarsi (Knowles, 2008), che lo farà secondo dinamiche a lui note e imparate da bambino, e nell'atto in cui svolge le proprie mansioni di lavoro, perché mette in atto sillogismi esperienziali. Sono espressioni, della medesima origine istintivo-percettiva-intellettuale, con cui si produce un immagazzinamento della nozione senza un palese ragionamento che lo sottende, ma capace istintivamente di riprodurre la corretta reazione in relazione ad un'azione.

Ci troviamo di fronte una situazione il cui *excursus* è abbastanza ben delineato: formazione formale di matrice generica e specialistica, formazione informale di origine professionale. Quindi il lavoratore entra in contatto con il contenuto del libro secondo dinamiche personali automatiche, ma con un elemento innovativo caratterizzato dai nuovi mezzi di comunicazione digitale, il cui uso è stato appreso seguendo una formazione informale. Il connubio tra formale e informa-

le si concretizza mediante la lettura lineare su dispositivo sfruttando elementi non lineari quali link, download, rinvii e collegamenti, e ascrivibili alla formazione informale.

L'obiettivo è di voler comunicare attraverso un'impostazione editoriale e grafica conosciuta, utilizzando un veicolo comunicativo parzialmente conosciuto (il digitale) in uno spazio fisico (nei cantieri) in cui non è mai stato utilizzato a tale scopo.

2. Posizione del problema

Il progetto dell'e-book si inserisce in un contesto più ampio di attività prevenzionistica negli ambienti professionali poiché rientra in una delle missioni dell'Inail, al cui interno la presenza del comparto ricerca ne assicura una costante di studio, di analisi e di sperimentazione con il fine di tutelare il lavoratore nella sua accezione più ampia.

Le materie prevenzionistiche affrontate nell'attività di formazione ed erogate con l'informazione e con la divulgazione, sono fornite dalle discipline di studio della ricerca tecnico-scientifica, costituendo la nascita di una comunicazione tecnico-scientifica di settore, di cui il progetto, sin qui riportato, ne è esempio. Il progetto comunicativo e in-formativo condotto si avvale del materiale fornito dagli esperti che si occupano del settore degli apparecchi di sollevamento e relativi accessori.

Traslare, adattare, modificare, comunicare ciò che è divulgato e conosciuto nel formato cartaceo in quello digitale, ha voluto significare un'accurata ricerca dei mezzi multimediali per l'esecuzione del progetto. Il primo punto affrontato è stato la ricerca di un software che consentisse un editing multimediale di facile inserimento, contemporaneamente di uso celermente intuibile anche in una prospettiva di lungo periodo, andando oltre l'edizione del prototipo in essere. La decisione, per tale scopo e con tali caratteristiche, è ricaduta su una piattaforma che assicura alcune caratteristiche: intuibile, di facile utilizzo, interattiva, fruibile da dispositivo mobile e da pc, gestione di audio, video e immagini. Si è sviluppato l'e-book seguendo uno schema molto immediato e veloce fatto di rimandi e link, evitando di soffermarsi su delucidazioni che, consapevoli del livello culturale e in particolare della conoscenza della materia trattata dei destinatari, non sono state ritenute fondamentali poiché avrebbero appesantito la lettura e quindi l'utilizzo delle informazioni nel modo voluto.

Lo sviluppo del progetto ha preso avvio dalla consultazione del documento "Schede per la definizione di piani per i controlli di apparecchi di sollevamento materiali e relativi accessori di sollevamento" [Art. 71 comma 8 D. Lgs. 81/08 e s.m.i.] (Monica, 2014), da cui si è estrapolato il materiale tecnico per costruire il primo prototipo di e-book. Il materiale è altamente specialistico e tecnico, questo ha circoscritto le possibilità di intervento sulle strategie comunicative nel rispetto dell'impostazione d'insieme e del messaggio puntuale da inviare. In ogni caso alcune traduzioni, in considerazione del diverso veicolo mediatico utilizzato, dallo statico al dinamico, sono state apportate.

Nel momento dell'avvio e stesura del lavoro vanno messi a punto anche elementi non riferiti prettamente alla comunicazione grafica, ma più in senso lato alla comunicazione veicolata dal mezzo mediatico, cioè riferita ai metadati, che ne devono garantire la fruibilità. Necessità sorta dal fatto che il manuale potrebbe essere fruito in aree produttive (i cantieri) in cui la connessione o risulta assente o molto bassa perché si possa scaricare un e-book.

Questo progetto costituisce una delle molteplici volontà da parte della struttura proponente di entrare nelle aree in cui si svolge realmente il lavoro mediante un mezzo di ausilio per la prevenzione dei rischi. Altri ambiti di studio si interessano ai dispositivi automatizzati di controllo del rischio attraverso un'azione sinergica delle conoscenze agendo per lo più sulle innovazioni tecnologiche computazionali e digitalizzate, alla stessa stregua l'e-book, così ideato, non si allontana dalla matrice innovativa dell'uso dei mezzi tecnologici mantenendosi, però, in un ambiente tradizionalmente organizzato dove l'individuo e il suo saper fare, più che la robotica o altro, sono il centro dell'attività professionale.

3. Quadro metodologico

Come precedentemente accennato, il progetto prototipo mantiene alcune delle caratteristiche in linea con il prodotto cartaceo consegnatoci, pur introducendo da una parte dei cambiamenti d'impostazione editoriale e da un'altra delle innovazioni:

1. Il soggetto principale attorno a cui ruota il manuale digitale diventa la figura professionale del controllore. Si capovolgono i ruoli: il soggetto del modello cartaceo, il macchinario, diviene oggetto, mentre l'operatore è il soggetto.
2. Alcuni elementi quali i riferimenti normativi, per esempio, sono riportati in *popup* disponibili ma non esplicitati all'interno del testo assicurando una linearità di lettura, favorendone l'attenzione.
3. Il lavoratore ha la facoltà di creare, attraverso dei collegamenti interni all'e-book, un sillogismo argomentativo. Può seguire un itinerario personale auto-consistente e consequenziale: un e-book nell'ebook.
4. Disponibilità di uso diretto di *check list* (schede di supporto) in formato PDF editabili e memorizzabili, in modo che possano essere usati come promemoria per le operazioni di controllo e validazione degli apparecchi di sollevamento e dei relativi accessori.
5. Gli approfondimenti metodologici di controllo presenti nella *check list*, sono contestuali alla scheda ispettiva e visualizzabili mediante un collegamento di approfondimento.
6. Ciascuna valutazione di controllo è caratterizzata da una metodologia specifica di intervento: Esame visivo, Test Funzionale, Controllo non Distruttivo e Test Operativo. Ciascun metodo d'intervento corrisponde ad una espressione cromatica, poiché il colore è una modalità comunicativa di immediata percezione (Todini, 2015). L'origine di tale decisione è la comunicazione simbolica perché segue la matrice concettuale dell'intuizione, della percezione istantanea, dove il colore si inserisce quale elemento rappresentativo. Questi sono elementi inseriti nell'editing multimediale e non presenti nel manuale originario in cartaceo.
7. Lì dove si è creata una pagina non secondo l'architettura di una tabella ma con un sistema discorsivo ed essenziale, si è sfruttato la funzione *Sidebar* che la piattaforma mette a disposizione. Corrisponde ad una pagina supplementare usata per incrementare approfondimenti, specifiche, studi, ricerche strettamente correlati all'argomento della pagina principale che la incorpora, ma non facenti parte propriamente delle informazioni base, per cui la lettura del *Sidebar* rimane discrezionale.

Conclusioni

Il lavoro sino ad ora esposto risulta essere un prototipo nella sua essenzialità, da perfezionare anche con implementazione strumentale e da testare per la verifica e la validazione di un lavoro che è ascrivibile in un modello formativo di un “saper fare”, e non secondo uno standard scolastico-accademico, e in uno schema informativo e divulgativo.

Le difficoltà incontrate nell’elaborazione e costruzione del progetto sono tutte di natura specificatamente tecnico-informatiche derivanti dal fatto che il software scelto come il più idoneo è di impostazione modulare formativo- scolastico. La nostra necessità non considera precipuamente un’azione didattico-formativa ma è immessa sia nella sfera informativa che formativa, contemplando entrambe le azioni di divulgazione della conoscenza. Il discostamento dell’obiettivo a cui tende il mezzo informatico con l’obiettivo a cui tende il progetto in oggetto, porta con sé anche una diversa impostazione. Non tutti gli strumenti presenti nel programma informatico sono di pronto uso e immediata distribuzione per il compendio operativo destinato ai lavoratori. Di contro alcune necessità per la realizzazione del progetto non hanno riscontro di fattibilità con il software e l’adattamento alle esigenze si rende necessario, tanto che è in fase di attuazione.

Gli obiettivi del progetto sono rivolti verso forme di conoscenza che vanno dal valore delle informazioni intrinseche al manuale operativo alla graduale traslazione verso un sistema moderno, quale il digitale, per lavoratori che per età e per luogo professionale non hanno avuto l’esigenza e l’opportunità di approfondire l’uso dei nuovi media di comunicazione se non, verosimilmente, nelle loro forme più elementari e fuori dallo specifico contesto lavorativo. Graduali passaggi al mondo digitale sono offerti anche dalla possibilità di intraprendere individuali percorsi all’interno di tutto lo scritto. Questa facoltà è intrinseca all’e-book e non immediatamente deducibile ma, forse, rappresenta l’elemento maggiormente innovativo, da un punto di vista applicativo-apprenditivo, rispetto al manuale cartaceo ed è quello che determina la sostanziale differenza rispetto al passato perché leggere attraverso i rimandi vuol dire accogliere il cambiamento nel modo di leggere e accettarlo, abbandonando l’approccio lineare legato al passato, modificando i link mentali prima ancora di quelli digitali.

L’azione di apprendimento di un “saper fare” che si esplica in un uso intuitivo dell’e-book ha, potenzialmente, buone probabilità di diventare uno strumento realmente sfruttato nei cantieri alla stessa stregua di qualsiasi altro ausilio (facilitatore) che la tecnologia ha messo a disposizione della vita non solo professionale.

Riferimenti bibliografici

- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell’apprendimento nell’università*. Roma: Anicia
- Knowles, M. S., Holton, E. F., et al. (2008). *Quando l’adulto impara – andragogia e sviluppo della persona*. Milano; FrancoAngeli
- Monica, L., Ahmad, A. G., Anastasi, S., et al. (2014). *Schede per la Definizione di piani per i controlli di “apparecchi di sollevamento materiali di tipo fisso e relativi accessori di sollevamento” [Articoli 71 comma 8 D. Lgs. 81/08 s.m.i.]*. Milano: INAIL
- Petti, L. (2011). *Apprendimento informale in rete – dalla progettazione al mantenimento delle comunità on-line*. Milano: FrancoAngeli
- Todini, B. (2015). Studio della percezione cromatica e sua trasferibilità nell’e-learning, in *Formazione & Insegnamento*, XIII, 1.

Todini, B., & Simeoni, C., et al. (2016). E-book per comunicare e informare in ambiente di lavoro: studio di caso. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3.

Riferimenti sitografici

Inail (2018). *Infortuni. OpenData Inail*. [Ultima consultazione agosto 2018]. Reperibile presso: <http://dati.inail.it/opendata/default/Infortuni/index.html>.

Inail (2018). *Schede per la definizione di piani per i controlli di "apparecchi di sollevamento materiali di tipo fisso e relativi accessori di sollevamento"* [Articolo 71 comma 8 D.Lgs. 81/08 s.m.i.]. [Ultima consultazione agosto 2018]. Reperibile presso: https://www.inail.it/cs/internet/docs/allegato_schede_definizione_materiali_tipo_fisso.pdf.

Paulo Freire precursore della pedagogia critica

Paulo Freire precursor of Critical Pedagogy

Elisa Tona

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
elisa.tona@unicusano.it

ABSTRACT

In this interconnected political and social situation we are witnessing an increase in social and economic inequalities together with a weakening of democratic values that urgently require a reflection in terms of social justice and equity within democratic societies themselves being at risk the same inviolability of the dignity of the individual. In this critical situation, returning critical to social and political reflection is undoubtedly the central role played by education in the implementation of justice and in the very possibility of social democracy. Having taken note of the context at the time, education must rediscover its social value as a vital space for the construction of knowledge, a critical knowledge of the world and capable of imagining new and fairer worlds in terms of justice and permeated by a democratic format.

From this premise that is based on the close relationship between education, justice and democracy, our pedagogical reflection is established, which sees Freire's liberating education as an anticipation and, as we shall see, an enrichment of the critical-emancipatory pedagogical current. A current that develops in the second half of the 20th century and which becomes a valid theoretical, but also practical terrain, in which to develop meta reflections on education itself in its ontological and finalistic foundation by reconstructing an idea of education in its social and political value as place of development of the infinite human potentialities that enclose in a sense the value of critical reason and of imagining new worlds. Today, pedagogy, school and education, including their social actors, are called to rethink places, tools, goals that can achieve greater freedom and justice for all, able to position young people with awareness and autonomy in the complexity of the world, able to be aware of the structuring of collective powers and responsibilities in situations of oppression. Because, in the wake of Freire, only a conscious and collectively constructed knowledge will be able to implement a real transformation of the real.

Nell'attuale situazione politica e sociale globalmente interconnessa assistiamo ad un incremento di ineguaglianze sociali ed economiche insieme ad un indebolimento dei valori democratici che richiedono, con urgenza, una riflessione in termini di giustizia sociale ed equità all'interno delle società democratiche stesse essendo a rischio la stessa inviolabilità della dignità dell'individuo. In tale situazione di criticità, ritornando indispensabile una riflessione sociale e politica critica emerge, senza dubbio, il ruolo centrale che riveste l'educazione nell'implementazione della giustizia e nella possibilità stessa della democrazia sociale. Preso atto del contesto allora, l'educazione deve riscoprire il suo valore sociale come spazio vitale di costruzione del sapere, una conoscenza critica del mondo e capace di immaginare nuovi futuri mondi più equi in termini di giustizia e permeati da una formatività democratica.

Da questa premessa che si fonda sulla stretta relazione fra educazione, giustizia e democrazia si instaura la nostra riflessione pedagogica che vede l'educazione liberatrice di Freire una anticipazione e, come vedremo, un arricchimento stesso della corrente pedagogica critico-emancipativa. Una corrente che si sviluppa nella seconda metà del '900 e che diviene un valido terreno teorico, ma anche pratico, in cui sviluppare meta riflessioni sull'educazione stessa nel suo fondamento ontologico e finalistico ricostruendo una idea di educazione nella sua valenza sociale e politica come luogo di sviluppo delle infinite potenzialità umane che racchiudono in senso il valore della ragione critica e dell'immaginare nuovi mondi. Oggi la pedagogia, la scuola e l'educazione, compresi i propri attori sociali, sono chiamati a ripensare luoghi, strumenti, fini in grado di realizzare maggiore libertà e giustizia per tutti, in grado di posizionare i giovani con consapevolezza e autonomia nella complessità del mondo, in grado di avere coscienza della strutturazione dei poteri e delle responsabilità collettive in situazioni di oppressione. In quanto, sulla scia di Freire, solo un sapere cosciente e costruito collettivamente sarà in grado di attuare una vera trasformazione del reale.

KEYWORDS

Critical Pedagogy, Inclusion, Education for Freedom, Public Education, Democracy, Social Justice. Pedagogia Critica, Inclusione, Educazione alla Libertà, Educazione Pubblica, Social Justice.

1. Educazione, giustizia e pedagogia critica oggi: verso una nuova emancipazione umana

«Se Eraclito poteva definire dormienti gli uomini che non fanno un buon uso della ragione e dunque vivono come in sonno, la De Monticelli racconta di un cittadino e di un intero popolo ipnotizzato e anestetizzato dalle mode culturali, dai mass media e da un'informazione mercenaria, al servizio dei poteri forti, economici, ideologici, partitici. Così la parola chiave diventa risveglio. Risveglio dal sonno della ragione, dall'ipnosi delle coscienze, dall'anestesia della sensibilità» (Minello, 2012, p. 16).

Il concetto di risveglio della ragione umana può essere considerato l'elemento che lega alla radice l'educazione e la giustizia entro l'orizzonte della pedagogia critica specificatamente *critico-emancipativa* (Cambi, 2009, p. 54). Di fatto il risveglio delle coscienze implica un nuovo senso dell'umano, della giustizia e dell'educazione stessa poiché quest'ultima è chiamata, prendendo atto del nuovo contesto mondiale e della crescente domanda di giustizia sociale ed economica, a riscoprire la sua responsabilità sociale e politica nel farsi spazio capace di sviluppare conoscenze, capacità e sensibilità in grado di progettare e tendere verso la realizzazione di un mondo più giusto per tutti in termini di libertà e fioritura umana. In sostanza a farsi carico del risveglio di quelle capacità propriamente umane, intrapersonali e interpersonali, in grado di far tornare al centro delle politiche e della società l'essere umano nella sua pienezza antropologica e dignità umana. Un essere umano, che è sempre anche essere sociale, in grado, con la propria ragione, di indignarsi per lo *status quo* e a criticare, ossia porre sotto giudizio, il contesto sociale e istituzionale, spingendo verso un ri-pensare e re-immaginare un mondo più giusto e rispettoso del senso radicale dell'umano.

Il mondo contemporaneo ha vissuto, a partire dal secolo scorso, profonde trasformazioni politiche ed economiche che hanno profondamente mutato non solo dimensioni quali cultura, scuola, istituzioni ormai interconnesse globalmente, ma hanno soprattutto plasmato una idea riduttiva di essere umano e società dandone significati quantitativi e utilitaristici. In sostanza abbiamo assistito ad una trasformazione economica il cui paradigma utilitaristico e consumistico ha finito per formulare una propria idea di essere umano e quindi un nuovo senso della vita, della società e del mondo. Un essere umano individualistico, spinto da mere logiche quantitative e strategiche, un individuo che, con le proprie scelte, è chiamato a raggiungere uno sviluppo umano sempre tradotto in termini di successo materiale. Un paradigma antropologico che ha coinvolto gli individui, ma anche le società, i sistemi politici e tutte le dimensioni umane compreso il sistema educativo e di istruzione ormai fagocitato e dominato da logiche tecnicistiche, nozionistiche e tecniche.

Ad oggi però questo paradigma economico-utilitaristico che, nel secolo scorso ha iniziato a dominare la scena mondiale con la sua forte idea di progresso e di benessere per tutti, ha, in realtà, non solo non rispettato la promessa di maggiore benessere per tutti, ma di fatto ha incrementato nel tempo le ineguaglianze economiche e sociali con una sempre maggiore domanda di giustizia sociale ed economica. Domanda che, se non ascoltata, rischia di minare, li sistemi politici e sociali, con particolare attenzione ai sistemi democratici a al valore della dignità umana che essi si prefiggono di promuovere.

L'utilitarismo, con la sua idea di benessere quantitativo e quindi di una ragione umana che agisce solo in vista del proprio utile, ha conferito all'umano e alla

società un senso riduttivo e non rispettoso della natura e dignità umane. Questa riduzione della persona ad una monade solipsista la cui facoltà razionale viene ridotta alla ragione strategica sta sicuramente mostrando le conseguenze nefaste sia per l'umano che per la società democratica stessa. Allora, prima di tutto, preso atto del senso di incertezza e insicurezza che attanaglia gli individui della società contemporanea, dovremo ri-pensare e ricreare spazi in cui promuovere una critica alle circostanze attuali con un lavoro di costruzione di nuovi sensi e significati, partendo però dalla vita stessa. Partire in sostanza dalle domande di senso che scaturiscono da una analisi concreta dello *status quo* e dei problemi che tale paradigma assoluto sta facendo sorgere mettendo a rischio la vista stessa della democrazia il cui orizzonte antropologico non può essere ridotto in termini economici, ma solo e soltanto in termini di dignità e libertà.

Chiedersi chi siamo, cosa facciamo e dove stiamo andando risultano quindi domande di senso radicali e necessarie oggi per riformulare innanzitutto un senso dell'umano più rispettoso della sua essenza *onnilaterale* e della sua ricchezza antropologica. Un essere umano la cui ragione non implica soltanto l'aspetto strategico, ma sia una ragione multidimensionale che coinvolge sia aspetti intrapersonali che interpersonali, in quanto l'individuo come persona è sempre anche un essere sociale. Un nuovo paradigma antropologico insomma basato sul risveglio della ragione che formuli una nuova idea di giustizia sociale capace di promuovere realmente lo sviluppo umano in termini di libertà e felicità. Se l'essere umano è un essere con infinite e plurime potenzialità, la cui ragione, in senso poliedrico, è una delle capacità fondamentali che gli permette di costruire la propria identità personale e sociale, allora l'educazione diviene il luogo vivo in cui poter insieme costruire, secondo ragione, una nuova dimensione antropologica più ricca e rispettosa della complessità umana, e una nuova idea di giustizia sociale che, con un senso radicalmente nuovo, vada verso un mondo più giusto per tutti in termini di dignità e felicità, non solo quantitative.

L'educazione, nella sua riscoperta responsabilità sociale, diviene quindi non solo campo fertile di costruzione identitaria personale e collettiva, ossia spazio di senso e di risveglio, ma anche luogo in cui si può attuare una riflessione meta-educativa che spinga l'educazione a riflettere su se stessa ossia sulla sua essenza, sui suoi mezzi e sulla sua direzione. Una educazione e una pedagogia che diano vita a meta-riflessioni capaci di porre sotto critica se stesse in vista di modelli, pensieri e paradigmi coscienti di cosa sia l'educazione, di quale sia il senso delle riflessioni e azioni pedagogico-educative, del contesto sociale e temporale e del fine a cui esse tendono ossia verso quale idea di umano e di mondo si sta andando col proprio fare. Una pedagogia del risveglio e dell'emancipazione che funga da orizzonte per una educazione non rivolta solo alle nozioni, alle conoscenze e alla didattica, ma alla realtà e alla vita dell'uomo come individuo sociale. Una riflessione pedagogica ed educativa rivolte ai fatti, alle persone, alle pratiche, alla vita, al contesto e che, proprio per questo, diventi luogo di emancipazione e trasformazione dell'umano e del reale.

Se il postmoderno assume che l'accertamento della realtà consiste nell'accettazione dello stato di cose esistente, alla rassegnazione disincantata dello status quo risponde una pedagogia critica rinnovata. Non la favola, infatti, ma la realtà è la premessa della critica. Il nucleo positivo del ritorno al realismo in pedagogia consiste in una vera e propria ricostruzione che passa attraverso alcuni momenti fondamentali. Il realismo tiene infatti conto del fatto che vi sia un nocciolo inemendabile dell'educazione come concetto e dell'esperienza educativa che si dà in piena indipendenza dagli schemi concettuali del sapere pedagogico. Sicché occorre tornare a guardare all'edu-

cazione per ciò che essa diventa sotto i nostri occhi, continuando a stupirci in modo da consentire di costruire il sapere pedagogico come attività concettuale, linguistica, deliberata, e soprattutto emancipativa. La realtà educativa deve tornare ad essere un terreno concreto di analisi e di trasformazione ma questo avviene solo se la si riconosce indipendente dalla costruzione concettuale. Oltre il testo del discorso pedagogico non v'è il nulla, ma molto altro, cose che esistono indipendentemente dalla nostra volontà ed altre che esistono solo in funzione della nostra volontà riabilitata la realtà, diventa possibile liberare l'educazione per quella che è, dar forma all'azione. Poiché forme e contenuti d'esperienza di fanciulli e adolescenti sono mutati, è necessaria una teoria della formazione che si apra alla idea plurale dei mondi delle nuove generazioni. In particolare essa deve tener conto del fatto che le forme di esperienza risultano da un diverso vissuto del tempo, dalla crescita di esperienze secondarie, dalla ristrutturazione enattiva dell'esperienza sensibile» (Margiotta, 2014, p. 34).

In conclusione emerge come la pedagogia critico-emancipativa possa essere oggi uno spazio fecondo in cui portare avanti riflessioni di senso sulle teorie pedagogiche e sulle pratiche educative. Ricerca di senso pedagogico che va di pari passo con la ricerca di senso antropologico in vista di un mondo più giusto in termini di felicità umana onnilaterale. La crisi educativa, economica, politica, culturale, ma soprattutto di senso dell'umano, può essere considerata come la spinta a nuovi risvegli, nuove emancipazioni e nuovi sensi più rispettosi della dignità umana. Allora tutte le sfere dell'umano come la scuola, la famiglia, la politica, la cultura, la società, l'economia sono chiamate a farsi carico del crescente bisogno di senso, di identità personale e sociale, di giustizia in termini di libertà e felicità, collaborando insieme al risveglio delle potenzialità umane e alla costruzione di una società, individualità ed educazione che siano insieme terreni significanti di vita reale e progettuale (Maccarini, 2003, pp. 148-150).

2. Paulo Freire e l'educazione come liberazione

Le riflessioni pedagogiche e le pratiche educative portate avanti da Paulo Freire si inseriscono pienamente nella cornice della pedagogia critico-emancipativa arricchita della forte correlazione tra educazione e giustizia che abbiamo sopra esposto. Infatti Freire può essere considerato un precursore della pedagogia critica, intesa come meta-riflessione in grado di proporre una scuola e una educazione non solo nozionistiche, ma di valore sociale e politico, colui che, inserendosi a pieno titolo in tale orientamento pedagogico, ha riscoperto e affermato con forza la necessità di una educazione non neutrale che ritrovi la sua primaria responsabilità non tanto nell'istruire, ma nel farsi spazio progettuale di persone e società.

Con il termine Critical Pedagogy si intende designare quel variegato movimento pedagogico che si è sviluppato negli Stati Uniti a partire dalla fine degli anni '70, grazie soprattutto ad alcuni autori che hanno cercato di diffondere il pensiero di Paulo Freire in Nord America. Essa, quindi, trae le sue origini da un discorso che nasce in Sudamerica e di cui diversi studiosi, che operano per lo più nelle università statunitensi, ma che sono spesso anche attivisti a livello sociale, si sono "appropriati" [...]. Dopo la pubblicazione in inglese, nel 1970, de *La pedagogia degli oppressi* di Freire, infatti, diversi studiosi nel campo dell'educazione e di altre discipline hanno cercato di adattare le idee del pedagogista brasiliano al contesto del cosiddetto "Pri-

mo Mondo” [...], dove spesso le sofferenze umane restano magari più nascoste, ma non per questo esse possono essere considerate assenti» (Tizzi, 2014b, p. 57).

La proposta educativa di Freire si dirama sui nuclei tematici di *agentività*, libertà e responsabilità, infatti la realizzazione concreta della libertà, intesa come emancipazione umana, è vista come fine dell'educazione stessa intesa come spazio in cui gli individui acquisiscono quelle capacità propriamente umane di comprensione, significazione e costruzione del reale. L'educazione è la prassi liberatrice che permette agli individui di divenire propriamente umani, in quanto portatori e creatori di senso per se stessi e per la realtà. Significazione che presuppone la riflessione e comprensione sul mondo delle cose come esse sono, in vista di una progettualità di senso, ossia come dovrebbero essere. Questo processo pedagogico liberatorio ha come fine, in Freire, la cosiddetta *riumanizzazione* della società, pertanto, come vedremo anche in Giroux, la riflessione educativo-pedagogica non è mai neutrale, ma si appropria di una funzione sociale e politica. Pertanto, l'educazione è un processo sociale e storico a cui partecipano attori che sono agenti, responsabili e partecipanti. Presupposto essenziale per una educazione liberatrice è attuare una meta-riflessione critica sull'agire educativo-pedagogico stesso, prendendo coscienza dello stato attuale dell'educazione definito depositario-nozionistico che si indirizza verso saperi ultra-specilistici e tecnici che in realtà non aiuta lo sviluppo della ragione critica umana e di altre capacità importanti come quella di costruire senso indispensabile nell'attuale complessità e interconnessione mondiale. L'educazione attuale quindi non svolge una funzione sociale e nemmeno di pieno sviluppo umano in quanto, avendo una visione riduttiva delle potenzialità umane, non ha come obiettivo quello di sviluppare l'umano nella sua *onnilateralità* e nella sua essenza di costruttore di senso personale e collettivo.

A questa idea di educazione depositaria fondata su logiche conservative Freire contrappone una educazione problematizzante che non «concepisce gli uomini come esseri vuoti che il mondo riempie di contenuti [...] ma come corpi coscienti e come coscienza in rapporto intenzionale col mondo [...]». L'educazione problematizzante, contrariamente a quella depositaria è intenzionalità perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende esistenzialmente vera la comunicazione» (Freire, 2011, pp. 67-68). L'educazione problematizzante mira quindi ad attuare un processo educativo liberatorio ed emancipatorio che consideri la natura agentiva e significativa degli individui, la cui attività propriamente umana è quella di costruire senso in termini interpersonali e intrapersonali. Costruzione di senso e significato che presuppone due orizzonti correlati di umanizzazione: uno in cui la ragione critica permette di porre sotto giudizio lo *statu quo* e di significare la propria condizione umana e sociale, un altro, connesso biunivocamente al primo, in cui l'essere umano, preso coscienza della propria condizione, progetta sensi e significati di un mondo *altro* in cui la condizione di uomini e della società sia più rispettosa dell'essere umano in quanto portatore di libertà e dignità.

Se il fine dell'educazione è lo sviluppo delle capacità propriamente umane come riflessione, comprensione critica e significazione anche progettuale allora essa non potrà essere semplicemente una trasmissione di conoscenze, ma sarà un processo problematizzante in cui, attraverso il dialogo attivo e partecipativo, si condivide e costruire il sapere. Un sapere quindi che non è frutto di astrazione, ma si sviluppa dal basso con la agentività cosciente e significativa di tutti i partecipanti al processo educativo. L'educazione e il sapere sono quindi elementi

che si danno e si costruiscono nella storia, nella realtà e nelle relazioni umane. Parliamo quindi di una pedagogia, come prima anticipato, la cui riflessione si fa vita, e di una idea di essere umano visto come essere storico, agente e proiettato attivamente al futuro in una costruzione collettiva di senso.

In conclusione Freire afferma «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, 2014b, pp. 65-66).

3. La pedagogia critico-emancipativa: Freire e Giroux in dialogo

L'educazione come prassi liberatrice e, potremmo dire, di emancipazione umanizzante, oltre ad essere una riflessione pedagogica, si struttura anche come prospettiva e pratica di giustizia sociale in quanto Freire intende realizzare una prassi educativa che miri a emancipare gli oppressi (gli svantaggiati) e renderli consapevoli della loro condizione e delle possibilità trasformative della realtà stessa. In sostanza una pedagogia della coscientizzazione delle potenzialità, agentività e intenzionalità progettuali umane che rendono possibile una trasformazione concreta della realtà, delle condizioni sociali e delle logiche di potere.

Pertanto, come sostiene Giroux, è nel cuore della pedagogia freiriana che troviamo, con evidenza, il suo essere un anticipatore di quella corrente definita pedagogia critica che prende avvio dagli anni '70 e si delinea come riflessione pedagogica inerente tematiche di giustizia, differenza e trasformazione sociale. Infatti pur essendo la riflessione di Freire inerente a tematiche educative esse si inseriscono in un orizzonte più ampio che include analisi delle forme di oppressione e le possibilità di trasformazione del sociale dopo aver preso coscienza dello stato reale delle cose, infatti gli stesso afferma «è impossibile negare, se non intenzionalmente o per ingenuità, il carattere politico dell'educazione» (Mayo, 2007, p. 75).

Oggi più che mai in un mondo in cui la memoria collettiva e la rilevanza della responsabilità sociale dell'educazione vengono messe da parte a favore di metodi e fini educativi tecnico-quantitativi a cui sottostà una idea di umano come depositario passivo di nozioni, diventa urgente una riflessione critico pedagogica che includa una proposta educativa di carattere sociale e politico in quanto emerge l'esigenza sempre maggiore di giustizia su scala mondiale con conseguente tutela della dignità umana e dei valori democratici. La pedagogia critica quindi diviene oggi l'orizzonte educativo più fertile nel rispondere alla domanda di giustizia sociale e di rispetto dell'individuo nella sua ricchezza antropologica essendo quella prospettiva che, spinta dalla difesa della libertà, può riuscire a far riconoscere tendenze autoritarie, a potenziare la creatività, a imparare a leggere le parole e il mondo in vista di una azione concreta per una trasformazione sociale in termini di giustizia e democrazia. «Con le istituzioni del sistema scolastico e dell'istruzione superiore sempre più sotto assedio da parte dell'armata delle forse neoliberali e conservatrici, è d'obbligo per gli educatori riconoscere che Freire abbia compreso il potenziale democratico e autorevole dell'educazione.

La pedagogia critica attualmente offre la migliore, forse unica, possibilità per i giovani di sviluppare sapere, conoscenza e senso di responsabilità di cui hanno bisogno per controllare l'ordine sociale predominante» (Giroux, 2014, p. 173).

Il mondo dell'educazione e dell'istruzione ridotto ormai a spazio di costruzione quantitativa e capitalistica della conoscenza, è chiamato a intraprendere una meta-riflessione sui propri fondamenti e sui fini a cui esso deve tendere riscoprendo il proprio carattere civile e politico. Una educazione che permetta agli studenti di essere, sulla scia di Freire, autoriflessivi, critici e capaci di gestire autonomamente la propria vita. In sostanza una azione educativa che metta nella condizione ciascun individuo di saper leggere criticamente la realtà nei suoi rapporti di potere e logiche di oppressione in vista di un concreto cambiamento sociale. Solo la coscientizzazione critica e l'intenzionalità progettuale, capacità propriamente umane, possono portare ad una reale trasformazione sociale. Poiché oggi assistiamo ad un aumento importante di ineguaglianze economiche e sociali, ad una crescita del senso di incertezza e non senso, ad un impoverimento valoriale e concreto dei sistemi democratici stessi l'educazione è chiamata a riflettere criticamente su se stessa e a porsi come spazio sociale e civile in cui gli individui possano acquisire strumenti in grado di renderli attivamente partecipi della propria vita personale e di quella sociale.

La pedagogia critica permette quindi di pensare al di là dello stato attuale delle cose e del senso comune superando i confini dell'immediato, dialogando con la storia e immaginando un futuro diverso. Compito degli educatori e degli insegnanti allora è quello di indicare la strada verso la costruzione di un futuro nuovo concernente un mondo più giusto in cui critica e possibilità unite alla ragione umana e alla libertà agiscano per trasformare i motivi e i fini della vita stessa.

La riflessione di Freire si inserisce quindi a pieno titolo entro l'orizzonte della pedagogia critica affermando con forza come la democrazia stessa non sia qualcosa di già dato per sempre, ma sia una condizione valoriale che va alimentata dai soggetti attivi che costruiscono la cultura formativa di stampo democratico. Allora i luoghi educativi, siano essi spazi scolastici o extrascolastici, sono le principali sedi attraverso cui affermare valori pubblici, supportare una cittadinanza critica e resistere a coloro che vogliono svuotare l'educazione della sua funzione sociale e politica. La scuola, la famiglia, gli spazi di formazione e cultura sono quelle sedi in cui si sviluppano le varie potenzialità umane e in cui si costruisce la conoscenza partendo dal legame di essa con la vita stessa. Un sapere non più nozionistico e depositario, ma un sapere che parta dalla vita degli individui evidenziandone limiti e possibilità. Una educazione che sia collante tra vita e possibilità di vita, tra atto e potenza, tra essere e dover essere, insomma una educazione che rispecchi l'umano nella sua intenzionalità progettuale che lo fa vivere in continua tensione nella ricerca di senso.

Riferimenti bibliografici

- Cambi, F. (2009). *Pedagogie critiche in Europa*. Roma: Carocci.
Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
Freire, P. (2014a). *Pedagogia della speranza*. Torino: Gruppo Abele.
Freire, P. (2014b). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
Giroux, H. (2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La scuola.
Maccarini, A. M. (2003). *Lezioni di sociologia dell'educazione*. Lavis (TN): CEDAM.

- Margiotta, U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XII (4), 15-38.
- Mayo, P. (2007). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di una azione trasformativa*. Sassari: Carlo Delfino.
- Minello, R. (2014). *Itinerari di storia sociale dell'educazione occidentale. Modelli culturali di costruzione del sapere e pratiche formative formali, non formali, informali. Dall'Umanesimo Metodologico all'Umanesimo Storico e Dialettico* (pp. 81-87). Roma: Ediscusano-Edizioni Nuova Cultura.
- Tagliavia, A. (2011). *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*. Bologna: EMI.
- Tizzi, L. (2014a). Henry A. Giroux: la Critical Pedagogy statunitense tra scuola e cultura popolare, *Orientamenti Pedagogici*, 61, 1, 107-125.
- Tizzi, L. (2014b). Pedagogia critica: Henry A. Giroux e i problemi della scuola negli Stati Uniti. "Riacendere l'immaginazione" nell'era dei test e dell'accountability. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XII (4), 53-66.



Il contributo delle neuroscienze cognitive e del diritto in una prospettiva interdisciplinare sul fenomeno del bullismo

The contribution of cognitive neuroscience and law in an interdisciplinary perspective on bullying

Giulia Torregiani

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • giulia.torregiani@unicusano.it

Anna Maria Mariani

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma •

annamaria.mariani@unicusano.it

Claudia Amoroso

I.T. Salvo D'Acquisto-Bracciano (RM) • claudia.amoroso@yahoo.it

ABSTRACT

The present work aims to underline the contribution of neuroscience in the analysis of bullying, in the identification of neural mechanisms activated in bully; the activation of these cognitive processes should be considered specific in relation to the gender and the bullistic profile in question. In fact, not all subjects implement these behaviors for the same reasons and with the same modalities. In this paper, the authors considered necessary to highlight the different facets of the phenomenon, as well as the juridical regulation, for a comprehensive understanding, able to provide the tools and resources to prevent or operate interventions aimed to contrast bullying.

Il presente lavoro mira a rendere noto il contributo delle neuroscienze nell'analisi del bullismo, nell'identificazione di meccanismi neurali che si attivano nel bullo; l'attivazione di tali processi cognitivi, è da considerarsi singolare e specifica in relazione al genere e al profilo bullistico in questione. Difatti, non tutti i soggetti attuano tali comportamenti per le stesse ragioni e medesime modalità. In questa sede si è ritenuto necessario rendere note le diverse sfaccettature del fenomeno, nonché della regolamentazione giuridica, per una comprensione esaustiva dello stesso, in grado di fornire gli strumenti e le risorse per prevenire o azionare interventi volti a contrastare il fenomeno.

KEYWORDS

Bullyng, Cognitive Neuroscience, Moral Disengagement, Social Cognition, Empathy.

Bullismo, Neuroscienze Cognitive, Disimpegno Morale, Social Cognition, Empatia.

Introduzione¹

Il bullismo è un fenomeno complesso ed in continua evoluzione che riguarda sempre un numero maggiore di ragazzi e ragazze del nostro paese. Esso è un malessere sociale fortemente diffuso, sinonimo di un disagio relazionale che si esprime tra adolescenti e giovani, con azioni di continua prevaricazione e di sopruso, messe in atto da parte di un singolo o di un gruppo nei confronti di un soggetto percepito come più debole. La manifestazione di tale fenomeno, soprattutto nell'ambiente scolastico, richiede una consapevolezza dello stesso in coloro che hanno il dovere di prevenirlo e contrastarlo, se non delle loro responsabilità; una formazione che comprendi sia gli aspetti descrittivi che caratterizzano il bullismo, sia i fattori ambientali e neurocognitivi che lo causano, senza esclusione delle conoscenze normative e giuridiche che lo regolano. Il dialogo tra neuroscienza cognitiva e educazione offre il potenziale per fornire un utile quadro per alcune delle comuni sfide di gestione sociale e comportamentale nel dominio educativo. Le scuole sono deputate a creare, attraverso le loro politiche e pratiche, un ambiente sociale in grado di sostenere ed affrontare i bambini con particolari vulnerabilità neurali che causano problemi comportamentali che si riversano sull'intero sistema. Per i soggetti più vulnerabili con problemi di condotta, i risultati delle neuroscienze spopolano alla ricerca di uno sviluppo di interventi personalizzati, nella considerazione del dominio neurale deficitario (Viding et al., 2011).

Di seguito verrà fornita una panoramica delle emergenti evidenze di base del bullismo, dalle diverse visioni concettuali più remote, fino ad affrontare i fattori di rischio del fenomeno, sia da un punto di vista ambientale sia nella più recente ottica delle neuroscienze cognitive, così da gettare luce su comportamenti che potrebbero essere meglio gestiti a scuola, avendo conoscenza dei meccanismi cognitivi sottostanti.

1. Diverse argomentazioni sulla definizione del bullismo

Il bullismo è una problematica contemporanea sempre più in crescita nei contesti scolastici perciò necessita di essere affrontata in un'ottica globale che vada a considerare tale fenomeno in tutti i suoi aspetti più peculiari.

In letteratura non vi è un consenso unanime sulla definizione del bullismo, in quanto risulta strettamente legata al contesto culturale all'interno del quale si produce e ai differenti approcci teorici che si interessano al fenomeno (psicologia sociale, dello sviluppo, clinica, giuridica, pedagogia, sociologia ed altre discipline affini). Secondo una prospettiva psicologica, Dan Olweus, uno dei più grandi studiosi del fenomeno, il termine bullismo deriva dalla traduzione letterale del termine inglese "*bullying*", il quale indica la condotta aggressiva di certi ragazzi che abusano ripetutamente di uno o più studenti. L'autore lo descrive come una forma di oppressione estrema, in cui la giovane vittima sperimenta, per opera di un coetaneo prevaricatore, una condizione di profonda sofferenza, di grave svalutazione della propria identità, di crudele emarginazione dal gruppo.

1 Il presente lavoro è il risultato del lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo 1 di Anna Maria Mariani; i paragrafi 2, 3 di Giulia Torregiani; il paragrafo 4 di Claudia Amoroso.

Dal suo lavoro lo psicologo norvegese desume che *“uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o di più compagni”* (Olweus, 2007).

La definizione di Sharp e Smith parla di *“abuso tra pari”*, cioè di relazioni sociali tra compagni improntate a ruoli di potere e di controllo: *“un comportamento da bullo è un tipo di azione che mira deliberatamente a far del male o danneggiare; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi persino anni ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittime. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare”* (Sharp, Smith, 1995). Su questo versante, Marini e Mameli approfondiscono l'aspetto del rapporto di superiorità fisica o psicologica del bullo rispetto alla vittima. Essi sottolineano ed evidenziano come tale dislivello psicosomatico sia la causa scatenante di azioni aggressive a danni di altri. Pertanto definiscono bullismo come una violenza fisica, verbale o psicologica che si protrae nel tempo, caratterizzata da uno squilibrio tra le parti, con conseguenze devastanti a lungo termine. (Marini, Mameli, 2000).

Fedeli nella sua concettualizzazione di bullismo evidenzia gli aspetti dell'intenzionalità e della consapevolezza sottolineando che lo scopo del bullo tende volontariamente a creare una situazione tale da garantire che *“la vittima venga deumanizzata, così da eliminare qualsiasi senso di colpa nel bullo, nei complici e negli spettatori”*. Secondo l'autore esiste infatti *“una differenza tra il bullo e la vittima [...] il bullo si avvale spesso dell'appoggio di complici [...] la vittima non è in grado di difendersi né di riferire ad altri l'accaduto per timore di ritorsioni [...] eventuali spettatori temono di intervenire”*. Risulta pertanto difficile riscontrare l'operato di un bullo isolato, poiché esso si avvale spesso del supporto dei sostenitori, i quali contribuiscono senza attuare una partecipazione attiva, all'acquisizione dello status di superiorità e sicurezza del bullo (Fedeli, 2007).

Da un'analisi delle diverse concettualizzazioni è dunque, possibile rintracciare una definizione omogenea del bullismo come un insieme di atteggiamenti e comportamenti violenti, attuati da uno o più soggetti (bullo/i), finalizzati all'aggressione fisica, verbale o psicologica, posti in essere consapevolmente e volontariamente, che mirano persistentemente alla depersonalizzazione dell'altro (vittima).

1.1. Caratteristiche distintive e attori del fenomeno

Il bullismo è un fenomeno che mostra forti complessità, sia a livello di definizione che di dinamica reale degli eventi, infatti può manifestarsi in diverse modalità.

Olweus (1995), distingue tra *bullismo diretto* e *bullismo indiretto*: il primo si manifesterebbe in attacchi relativamente aperti e visibili di prevaricazione nei confronti della vittima. In questo rientra il bullismo sia fisico (colpi, pugni, calci) sia verbale (minacce, offese); il bullismo indiretto invece consisterebbe in una forma di prepotenza sottile e meno visibile (per questo più difficilmente rilevabile), finalizzata verso una forma di isolamento sociale e in un'intenzionale esclusione dal gruppo (detto anche bullismo sociale o relazionale). Differenziare questi due tipi di prepotenza permette di rendere conto delle differenze legate alla variabile sesso, poiché, mentre nei maschi sembrano prevalere le prepotenze di tipo diretto, soprattutto quelle fisiche, sono le femmine a mettere in atto più spesso quelle di tipo indiretto (Menesini, 2008), o la forma verbale del bullismo diretto (Formella, Ricci, 2011).

Le caratteristiche distintive del fenomeno possono essere così riassunte:

- *Intenzionalità*. Il fatto che il bullo mette in atto premeditadamente dei comportamenti aggressivi con lo scopo di offendere l'altro o di arrecargli danno; è questo un aspetto rilevante, sebbene non sempre tutti i ragazzi abbiano piena consapevolezza di cosa stanno facendo;
- *Persistenza*. Sebbene anche un singolo episodio possa essere considerato una forma di bullismo, l'interazione bullo-vittima è caratterizzata dalla ripetitività di comportamenti di prepotenza protratti nel tempo;
- *Asimmetria di potere*. Si tratta di una relazione fondata sul disequilibrio e sulla disuguaglianza di forza tra il bullo che agisce, che spesso è più forte o sostenuto da un gruppo di compagni, e la vittima che non è in grado di difendersi;
- *Natura sociale del fenomeno*. Come testimoniato da molti studi, l'episodio avviene frequentemente alla presenza di altri compagni, spettatori o complici, che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente sostenere e legittimare il suo operato (Olweus, 1999; Menechini, 2000).

In relazione a quest'ultimo aspetto, negli ultimi anni, gli studi si sono focalizzati sulle dinamiche relazionali e psicologiche del gruppo dei pari che influenzano la direzione del comportamento individuale, cercando di superare la rigida e riduttiva contrapposizione bullo-vittima, rintracciando i diversi attori del bullismo che, in modo diretto o indiretto, partecipano in maniera significativa al fenomeno (Belacchi, Mei, Pierucci, 2010). Infatti, chi non prende l'iniziativa nel commettere delle prepotenze ad un compagno può, comunque, sostenere il bullo incoraggiandolo verbalmente e legittimando le sue azioni, stando a guardare ciò che succede senza intervenire, attribuendo un implicito prestigio sociale (Salmivalli, Huttunen, Lagerspetz, 1997).

Oltre al ruolo del *Bullo* (colui che attua la condotta aggressiva) e della *Vittima* (colui che subisce l'aggressione), Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen (1996), attraverso uno specifico questionario di nomina dei pari (Participants Roles Questionnaire PRQ) evidenziarono altri ruoli specifici: *Aiutante*, *Sostenitore*, *Difensore ed Esterno*, i primi due a sostegno del bullo, gli ultimi due dalla parte della vittima.

Il modello a sei ruoli ha trovato le prime conferme in uno studio su partecipanti inglesi (Sutton, Smith, 1999) e in una indagine di validazione del PRQ su una popolazione di allievi italiani di scuola elementare e media inferiore (Menechini, Gini, 2000). Tali studi hanno evidenziato ulteriormente la distinzione in *Ruoli Probullismo* (Bullo, Aiutante e Sostenitore) e *Ruoli Prosociali* (Difensore, Vittima ed Esterno) sottolineando, peraltro, l'ambigua posizione sia della Vittima che dell'Esterno. Il modello a sei ruoli dei partecipanti è stato ritenuto incompleto in quanto non considera altri due ruoli teoricamente possibili: *Mediatore* (simmetrico e reciproco di Esterno) e *Consolatore* (simmetrico e reciproco di Sostenitore). Pertanto Belacchi (2008) ha proposto un modello a 8 ruoli dei partecipanti che meglio specificherebbe la tipologia dei comportamenti possibili all'interno di un gruppo in cui si verificano episodi di bullismo e che si distinguerebbero nei due sottogruppi, sopra evidenziati: *Ruoli Probullismo* (Bullo, Aiutante, Sostenitore ed Esterno) e *Ruoli Prosociali* (Difensore, Mediatore, Consolatore e Vittima). In questo nuovo modello il ruolo di Esterno è esplicitamente collocato dalla parte del Bullo, nella misura in cui si ritiene che chi si astiene dal prendere parte durante episodi di prepotenze sostenga, di fatto, il prepotente.

In effetti è proprio la presenza di differenti figure che rende possibile lo svilupparsi del fenomeno.

La peculiarità della figura del bullo, di fatto, è proprio quella di incamerare ed accumulare forza e personalità esibendo una capacità di fare meglio degli altri, caratteristica che il gruppo ritiene fondamentale (Buccoliero, Maggi, 2005). Il gruppo, quindi, funge spesso da supporto alla prevaricazione fornendo al prepotente una platea, partecipe o neutrale, davanti alla quale afferma la propria supremazia. Il prepotente può così arrivare a ritenere legittima e socialmente accettata la propria condotta. (Zanetti, 2007). Sulla base di quanto detto risulta indispensabile, quando si lavora sul bullismo a scuola, tenere sempre conto di tutti gli attori del fenomeno, in particolar modo sui testimoni stessi, i quali possono rappresentare proprio la leva su cui si può agire (Formella, Ricci, 2011).

2. Bullismo e Disturbi della Condotta

In letteratura ci si riferisce spesso al bullismo come una forma comportamentale frequente e persistente che rientra all'interno della categoria dei disturbi della condotta (Olweus, 1993; Fonzi, 1997). Lo stesso Olweus (1996) afferma che il bullismo può anche essere considerato un aspetto di un più generale comportamento antisociale, inquadrabile nosograficamente nel Disturbo della Condotta (Guarino, Lancellotti, Serantoni, 2011).

Il Disturbo della Condotta (DC) rappresenta la categoria diagnostica applicata a bambini ed adolescenti che manifestano un comportamento persistente e pervasivo caratterizzato da aggressività, delinquenza e gravi violazioni dei diritti degli altri e delle norme sociali appropriate all'età. È incluso nel DSM-5 nella macro categoria dei Disturbi Dirompenti, del Controllo degli Impulsi e della Condotta, insieme al Disturbo Oppositivo Provocatorio, Disturbo Esplosivo Intermittente, Disturbo di personalità Antisociale, Piromania, Cleptomania, Altri Disturbi Dirompenti, del Controllo degli Impulsi e della Condotta Specificati ed Altri Disturbi Dirompenti, del Controllo degli Impulsi e della Condotta NON Specificati.

Il manuale indica un'ulteriore specificazione del Disturbo della Condotta in:

- DC con Emozioni Prosociali Limitate;
- DC con Mancanza di Rimorso e Senso di Colpa;
- DC Insensibile- con Mancanza di Empatia;
- DC con Disinteresse sulle Performance;
- DC Superficiale o Carente negli Affetti.

Il DSM-5 individua come rappresentativi 15 criteri distribuiti in quattro aree sintomatologiche:

- **AGGRESSIONI A PERSONE O ANIMALI:** 1. È prepotente, minaccia o intimorisce gli altri;
- 2. Dà inizio a colluttazioni fisiche; 3. Usa un'arma che può causare danni fisici ad altri (bastone, barra, bottiglia rotta, coltello, pistola); 4. È fisicamente crudele con le persone; 5. È fisicamente crudele con gli animali; 6. Ruba affrontando la vittima (aggressione, scippo, estorsione, rapina a mano armata); 7. Forza qualcuno ad attività sessuali;
- **DISTRUZIONE DELLA PROPRIETA':** 8. Appicca il fuoco con l'intenzione di causare seri danni;
- 9. Distrugge deliberatamente proprietà altrui;
- **FRODE O FURTO:** 10. Entra in edificio, domicilio o automobile altrui; 11. Mente per ottenere vantaggi o favori o per evitare obblighi ("raggira gli altri"); 12.

- Ruba oggetti di valore senza affrontare la vittima (furto nei negozi ma senza scasso, falsificazioni);
- **GRAVI VIOLAZIONI DI REGOLE:** 13. Trascorre fuori casa la notte nonostante la proibizione dei genitori, con inizio prima dei 13 anni d'età; 14. Fugge da casa due volte mentre vive a casa dei genitori o di chi ne fa le veci, o una volta senza ritornare per un lungo periodo; 15. Marina spesso la scuola, con inizio prima dei 13 anni.

Il DSM-5 ritiene necessari per la diagnosi di DC la presenza di almeno 3 dei 15 criteri nei 12 mesi, o la presenza di almeno 1 criterio negli ultimi 3 mesi. (DSM-5, 2014).

Per l'ICD10 – (F91) i Disturbi della Condotta sono caratterizzati da una modalità ripetitiva e persistente di condotta antisociale, aggressiva o provocatoria, la cui diagnosi va posta tenendo in considerazione l'età del bambino ed escludendo alcune manifestazioni tipiche di fasi precoci quali accessi d'ira e aggressività saltuaria. I sintomi più frequenti sono: manifestazioni aggressive verso persone o cose, crudeltà verso gli animali, danni a proprietà (distruzioni, furti, incendi), marcati accessi d'ira scarsamente motivati, assenze da scuola e fughe da casa, comportamento provocatorio e insolente, rifiuto di qualsiasi regola. Sono esclusi da questa diagnosi tutti i comportamenti antisociali isolati o molto saltuari. I soggetti con DC hanno scarsa capacità di dare valore alle necessità del benessere altrui, non si percepiscono problematici, anzi ritengono gli altri offensivi e minacciosi nei propri confronti e per tale motivo giustificano il loro comportamento aggressivo e antisociale.

L'ICD 10 differenzia le seguenti tipologie cliniche.

Disturbo della condotta limitato al contesto familiare (F91.0). Il comportamento antisociale è attuato solo all'interno del nucleo familiare e le manifestazioni possono essere: furti a scapito dei familiari (specie di denaro), azioni distruttive di oggetti dei componenti la famiglia, aggressioni ai membri del nucleo familiare, provocazioni, opposizioni, non rispetto delle regole familiari, incendi e distruzioni di mobili e apparecchiature del nucleo.

Disturbo della condotta con ridotta socializzazione (F91.1). Questo tipo è caratterizzato dalla presenza del comportamento tipico del disturbo e dalla mancata socializzazione con il gruppo dei coetanei che tendono a isolarlo per il suo comportamento. Le manifestazioni più frequenti sono: spacconerie e rissosità con i compagni, estorsioni e aggressioni verso i coetanei, mancato rispetto delle regole comunitarie, rifiuti alla collaborazione, violenti accessi di rabbia incontrollabile, azioni distruttive delle cose altrui, incendi, crudeltà verso i compagni e gli animali.

Disturbo della condotta con socializzazione normale (F91.2). Caratterizzato da un comportamento antisociale e aggressivo che non avviene nel proprio gruppo di coetanei, nei cui confronti si comporta adeguatamente anche con legami di amicizia. La condotta antisociale si manifesta al di fuori del gruppo d'appartenenza, può rivolgersi verso adulti, familiari o altri bambini. Il gruppo d'appartenenza può essere un gruppo delinquenziale o anche formato da individui normali. Le manifestazioni più frequenti sono: spacconerie e rissosità con i compagni esterni al proprio gruppo, provocazioni, opposizioni, rifiuti alla collaborazione, furti, azioni distruttive, estorsioni e aggressioni, violenti accessi di rabbia incontrollabile, azioni distruttive delle cose altrui, incendi, crudeltà verso i compagni e gli animali, mancato rispetto delle regole comunitarie.

Disturbo oppositivo provocatorio (F91.3). Questo tipo è caratterizzato da un comportamento persistente, ripetitivo e marcatamente ostile, oppositivo e provocatorio, in assenza di attività antisociali e aggressive. Il comportamento scorretto si manifesta verso adulti e bambini con rapporti di confidenza. Le manifestazioni più frequenti sono: sfide, provocazioni, scontri verbali e insulti, opposizioni alle regole e alle richieste di partecipazione, facile irritabilità, atteggiamenti negativizzanti, insolenti e offensivi. Il disturbo richiede che siano soddisfatti i criteri generali per F91.0; neppure un comportamento marcatamente molesto o impertinente è di per sé sufficiente per la diagnosi. Bisogna utilizzare con cautela questa categoria, soprattutto per i bambini più grandi, perché un disturbo della condotta clinicamente significativo è spesso accompagnato da comportamenti antisociali o aggressivi che vanno al di là di una semplice provocazione, disobbedienza o distruttività. (ICD-10, 1992).

Il Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) ed il Disturbo di Condotta sembrano essere correlati in modo gerarchico, con evoluzione di alcuni DOP in DC. Effettivamente, Cohen e Flory hanno messo in evidenza che il rischio di insorgenza di DC era quattro volte più alto nei DOP rispetto ai soggetti che non avevano un precedente DOP. È stato inoltre evidenziato come, con la crescita, il bambino subisce importanti modificazioni nelle manifestazioni del comportamento distruttivo, riflettendo un continuum evolutivo da DOP, DC e DPA (Disturbo di Personalità Antisociale) nell'età adulta (Cohen, Flory, 1998).

Si nota come alcuni dei sintomi del Disturbo della Condotta, descritti all'interno dei sistemi di classificazione, sono strettamente legati a quelli che si incontrano nel fenomeno del bullismo. Non a caso, l'attività bullistica rientra tra i criteri di discriminazione del DC, come evidenziato da uno studio di Studts e Van Zyl (2013). Scopo dello studio era quello di identificare gli elementi di screening, con eccellenti proprietà di misurazione a livello subclinico a livello clinico, dei Disturbi del Comportamento Dirompente, di bambini in età prescolare, così da ottenere degli indici attendibili per una diagnosi precoce. Sono stati reclutati, da quattro strutture pediatriche di assistenza primaria, genitori / tutori di bambini in età prescolare ($N= 900$), ai quali sono stati somministrati un questionario socio-demografico e due scale di valutazione comportamentale (report dei genitori): la PSC-17 (Pediatric Symptom, Checklist 17) e il BPI (Behavior Problem Index).

Dei 18 item indagati, 8 sono risultati molto discriminativi e informativi rispetto a situazioni cliniche e sub-cliniche. Tali item misurano:

1. Bullismo o crudeltà verso gli altri;
2. Mancanza di rimorso;
3. Difficoltà ad andare d'accordo con altri bambini;
4. Non piacere agli altri bambini;
5. Distruzione voluta di oggetti;
6. Picchiare gli altri bambini;
7. Prendere cose che non vi appartengono;
8. Biasimare gli altri.

Cinque item sono risultati informativi e discriminativi solo per i più alti livelli di problemi del comportamento: mancanza di condivisione, non comprendere i sentimenti altrui, prendere in giro gli altri, essere molto nervosi e tesi, frode/menzogna. I cinque item rimanenti sono risultati meno accurati (non discriminativi tra campione clinico e non clinico): violazione di regole, discutere molto, essere disobbedienti a casa, essere scontroso o irritabili, forte temperamento (Studts, Van Zyl, 2013).

Si è ritenuto necessario redigere tale paragrafo esplicativo delle caratteristiche peculiari del Disturbo di Condotta in quanto nei successivi studi che verranno citati è possibile rintracciare sovrapposizioni tra tale problematica ed il bullismo, vista la similarità delle condotte esperite.

3. Cause e fattori di rischio legati al fenomeno del bullismo in ottica neuroscientifica

In questo paragrafo verranno esaminati i fattori coinvolti nel fenomeno bullistico, portando il focus della ricerca da una prospettiva descrittiva ad una neuroscientifica, mirando ad una comprensione più complessa e puntuale dei fattori di rischio implicati. Tra gli studi circa l'influenza delle variabili intervenienti nel bullismo, alcuni hanno rivolto il loro interesse all'indagine dell'influenza del contesto familiare (Olweus, 1993), dello stile di attaccamento (Troy e Sroufe, 1987), del livello cognitivo (Sutton, Smith, Swettenham, 1999), della disposizione all'empatia (Gini, Albiero, Benelli, 2005) e dello sviluppo del pensiero morale (Gini, 2006).

Le ricerche neuroscientifiche sul fenomeno del bullismo hanno inoltre rintracciato variabili quali: inferiori livelli di comportamenti prosociali o cooperativi (Smith, Polenik, Nakasita, Jones, 2012), bassi livelli di empatia (Jolliffe, Farrington, 2011) e anche deficit neuropsicologici nel dominio delle funzioni esecutive (Coolidge, Den Boer, Segal, 2004).

3.1 *L'influenza del contesto familiare e dello stile di attaccamento sul profilo psicologico del bullo*

Circa l'influenza delle relazioni all'interno della famiglia, Baumrid (1973), Patterson (1982), Loeber e Hay (1997) suggeriscono come sia importante considerare la combinazione delle dimensioni della coesione e del potere all'interno della famiglia, per capire in che modo il clima educativo possa influenzare e predisporre il bambino ad un comportamento antisociale. Così, una famiglia la cui struttura è fondata su un alto potere gerarchico e una bassa coesione tra i membri, sarà tipica del bullo (Belacchi, Mei, Pierucci, 2010). Oltre ad un'educazione coercitiva, anche modelli di tipo incoerente sembrano generare gravi difficoltà nel bambino. In particolar modo è stato messo in evidenza (Minuchin, 1974; Minuchin, 1988) che quando i genitori non sono capaci di esercitare uno stile educativo coerente, i figli sono costretti ad assumere ruoli devianti, come quello di bullo, pur di mantenere un certo equilibrio all'interno della famiglia. Ross (1996) aggiunge che quando lo stile educativo parentale risulta incoerente, il bambino è incapace di prevedere le reazioni dei suoi genitori: è per questo motivo che egli impara a guardare le azioni degli altri con gli occhi del paranoide, scambiando così anche atteggiamenti innocenti, per atti minacciosi.

Diversi autori (Dodge, 1980; Crick e Dodge, 1994) hanno rilevato, come tratto psicologico del bullo, una bassa tolleranza alla frustrazione ed elevata difficoltà nell'elaborazione delle informazioni sociali. Secondo il modello del social skills deficit, i bambini più aggressivi, che assumono più frequentemente il ruolo di bulli, tenderebbero a decodificare le situazioni ambigue in maniera più aggressiva dei non bulli (Dodge, 1993; Rigby e Slee, 1993). A tal proposito, una serie di studi di fMRI ha esaminato un gruppo di bambini con problemi di condotta riportando un'aumentata attivazione dell'amigdala a scenari emotivi minacciosi (Sterzer, Stadler, 2009). In un secondo studio, è stata mostrata, in adolescenti con

problemi del comportamento rispetto a quelli con sviluppo tipico, un'attività maggiore dell'amigdala anche in presenza di facce neutrali (Passamonti et al., 2010). Nel complesso, questi risultati possono fornirci le basi neuronali-funzionali per cui alcuni adolescenti con problemi comportamentali possono reagire in modo aggressivo anche alla minima provocazione.

L'influenza del contesto familiare in termini di attaccamento è stata esposta recentemente da Baldoni (2015). L'autore parla di comportamenti aggressivi quando viene meno la capacità di mentalizzazione, la quale sarebbe profondamente legata ed influenzata dall'attaccamento (Fonagy, Target, 2001). Lo sviluppo di un attaccamento insicuro infantile può essere visto come il risultato del comportamento difensivo dell'adulto: un genitore distanziante può essere incapace di comprendere e riflettere le emozioni ed i bisogni del figlio e per far fronte ad un atteggiamento non sufficientemente riflessivo da parte del caregiver, il figlio può ricorrere all'utilizzo di difese primitive. Tra queste, l'aggressività costituisce una delle modalità principali di espressione sulle quali si organizzano le forme di attaccamento insicuro ambivalente-preoccupato (Baldoni, 2015). Le difficoltà di mentalizzazione, infatti, possono avere conseguenze gravi sull'espressione e sulla regolazione delle emozioni e dei loro correlati somatici (Baldoni, 2014). In questi casi è frequente l'espressione di tratti Alessitimici (legati alla difficoltà di rappresentarsi e di comunicare le emozioni), di alterazioni del comportamento di malattia o Abnormal Illness Behaviour (disturbi di somatizzazione, sindromi mediche funzionali, ipocondria), di patologie psichiche (disturbi di personalità, disturbi del comportamento alimentare, attacchi di panico, depressione), di dipendenze patologiche (addiction), di uno scarso controllo degli impulsi (acting out comportamentali, disinibizione), di comportamenti aggressivi e antisociali (bullismo, vandalismo, violenza individuale o collettiva, abusi di tipo sessuale), difficoltà relazionali (di coppia, lavorative, sociali) e maggiore vulnerabilità allo stress e ai traumi (Fonagy, Target, 2001; Allen, Fonagy, 2008; Jurist, Slade, Bergner, 2010; Baldoni, 2010, 2013; Caretti, Craparo, Schimmenti, 2013). Nel caso dei bulli, essi mostrano "scarsa capacità di modulare la relazione con l'altro e a riconoscere la propria o altrui collocazione sociale; l'elemento carente è la competenza sociale; il bambino non riesce, a livello cognitivo, a decentrarsi dalla propria situazione per comprendere le intenzioni, i desideri, i bisogni dell'altro" (Fonzi, 1999). Le conseguenze di una mancata mentalizzazione da parte del caregiver possono quindi essere molto serie. In l'adolescenza i modelli operativi interni relativi alle figure d'attaccamento si riconfigurano come legami verso le istituzioni sociali (scuola, lavoro) e verso gli adulti che le rappresentano (insegnati, educatori, colleghi di lavoro, religiosi, allenatori sportivi). Nell'attaccamento insicuro tale processo è particolarmente difficoltoso e per questa ragione gli adolescenti insicuri, che non sviluppano adeguatamente legami sociali, sono maggiormente a rischio di comportamenti devianti come il bullismo (Fonagy et al., 1997).

3.2. *Correlazione tra meccanismi di disimpegno morale e comportamento bullistico*

Tra i vari aspetti caratterizzanti i meccanismi neurali che sottendono il comportamento del bullo, è stata individuata la tendenza a mettere in atto strategie cognitive funzionali alla giustificazione degli atti aggressivi e moralmente inaccettabili (Smith et al., 1993; Menesini, Fonzi e Vannucci, 1999; Menesini, Fonzi e Sanchez, 2002), strategie che Bandura (1990) ha definito "*meccanismi di disimpegno morale*". Secondo la teoria social-cognitiva di Bandura (1986a), essi svolgono una funzione di inibizione del controllo morale sul comportamento aggressivo in dif-

ferenti circostanze e alcuni di essi trasformano in accettabili condotte offensive di norma condannabili. Alcuni meccanismi rivestono la funzione di disimpegno morale tramite lo spostamento o la diffusione della responsabilità individuale verso cause e responsabili esterni (in questo caso, si parla di *'dislocamento della responsabilità'*, *'diffusione della responsabilità'* e *'distorsione delle conseguenze'*) (Sagone, Licata, 2009). Nel 2009, una ricerca di Sagone e Licata è stata portata avanti con lo scopo di verificare se e in che misura le modalità di adattamento interpersonale correlano con l'impiego dei meccanismi di disimpegno morale. Di fatto, i risultati dell'indagine hanno dimostrato che i preadolescenti (soprattutto, i maschi) più impulsivi, narcisisti e meno socialmente abili appaiono più inclini all'uso delle strategie di giustificazione delle condotte moralmente inaccettabili (bullismo diretto e indiretto). Questi dati possono essere ritenuti in linea con le ricerche sopracitate che hanno indagato sull'uso dei meccanismi di disimpegno morale, soprattutto da parte dei bulli a discapito delle vittime.

3.3. Social cognition nelle diverse sfaccettature comportamentali del fenomeno

La natura di qualsiasi deficit sociale che possa giocare un ruolo nei comportamenti di bullismo rimane poco chiaro e a tal proposito sono state postulate due teorie principali. Il primo nucleo teorico per la nostra comprensione del comportamento di bullismo è il *Social Deficit Model* (Crick, Dodge, 1996). Questo modello suggerisce che i bambini che assumono il ruolo di bullo mancano di capacità di prendere decisioni sociali e non sono in grado di formare una percezione accurata delle intenzioni e delle motivazioni degli altri. Tuttavia, Sutton, Smith e Swettenham (1999a) sostenendo che questa visione si basi su prove di bambini aggressivi o con disturbi della condotta, piuttosto che su studi diretti sul comportamento bullistico, propongono una teoria opposta suggerendo che il bullo in realtà abbia buone capacità di cognizione sociale, e che sia proprio questo a permette loro di manipolare con successo gli altri evitando di essere scoperti (Sutton, Smith, Swettenham, 1999b). In questo senso essi parlano di *"Theory of Mind"* (ToM) per discutere della cognizione sociale in relazione al comportamento di bullismo. Avere una buona *"teoria della mente"* consente agli individui di comprendere gli stati mentali altrui e, quindi, di poter fare previsioni ragionevoli sul comportamento degli altri. A dimostrazione di ciò, Sutton et al (1999b) hanno rilevato che i bulli presentano punteggi più alti, rispetto al gruppo di controllo, nell'area della Social Cognition e nella comprensione delle emozioni in un compito sociale (Sutton, Smith, Swettenham, 1999b). Tuttavia, gli autori in questo studio hanno raggruppato in una singola categoria, senza considerare i sottotipi di bullismo (diretto e indiretto). Lo studio di Smith e collaboratori (2012), ha coinvolto 192 soggetti, di età compresa tra i 7 e gli 11 anni, allo scopo di esaminarne il profilo del funzionamento comportamentale, emotivo e sociale differenziando le due categorie del fenomeno: bullismo diretto e bullismo indiretto. La ricerca ha coinvolto anche gli insegnanti in valutazioni relative al comportamento, alla competenza sociale e all'autopercezione. Oltre alle difficoltà comportamentali ed emotive associate al bullismo, sono state trovate associazioni tra il bullismo scolastico e il funzionamento sociale. Non sono state presentate, da parte degli insegnanti, segnalazioni di un deficit generale di competenze sociali per i soggetti associati al bullismo indiretto, mentre sono stati riportati punteggi di competenza sociale più bassi per i bambini coinvolti nel bullismo diretto e in entrambi i tipi di bullismo. Data la letteratura precedente di Sutton e colleghi (1999a, 1999b), sembra ragionevole suggerire che i bulli indiretti potrebbero non

avere un deficit generale di competenze sociali. Come notato da Sutton et al (1999a), una buona comprensione sociale è un requisito per la manipolazione degli altri. È interessante notare che i bambini coinvolti nel bullismo indiretto non erano considerati con un deficit nel loro comportamento prosociale. È probabile che questi individui siano a conoscenza delle regole sociali e siano in grado di agire in modo prosociale. Come sottolineano Sutton e colleghi, gran parte delle prove per il modello di deficit sociale (Crick, Dodge, 1996) si basano su lavori con bambini che presentano aumentati livelli di comportamento aggressivo o una diagnosi di disturbo della condotta, che sono entrambi problemi che tendono a riguardare maggiormente i bambini coinvolti nei comportamenti di bullismo diretto. Sembra quindi ragionevole suggerire che il *Social Deficit Model* offra la soluzione migliore per i bambini che sono coinvolti nel bullismo diretto, mentre la teoria di Sutton et al. si adatti bene a comportamenti di bullismo indiretto. In linea con quanto detto, i comportamenti di bullismo diretto risultano essere maggiormente associati alla psicopatologia (ad esempio iperattività, aggressività, scarse abilità sociali); mentre il bullismo indiretto non sembra essere associato ad un aumento dell'aggressività o dei problemi di condotta, ma è associato ad abilità sociali intatte e ad alcune debolezze nell'autopercezione. La preoccupazione maggiore è la constatazione che i bambini coinvolti nel bullismo sia diretto che indiretto sono quelli che sono maggiormente a rischio di mostrare difficoltà attraverso l'ampio spettro di funzionamento comportamentale, emotivo e sociale (Smith, Polenik, Nakasita, Jones, 2012). Queste evidenze ci permettono inoltre di considerare il diverso funzionamento tra il bullismo attuato maggiormente dalle femmine (indiretto) e quello esperito dai maschi (diretto).

3.4. Relazione tra capacità empatica e bullismo

La relazione proposta tra bassa empatia e il bullismo si basa sulla stessa teoria della relazione tra bassa empatia e comportamento antisociale. Ossia, si deduce in coloro che attuano prepotenze verso altri, una scarsa capacità empatica rispetto a coloro che non attuano tale condotta. Questo perché se la persona condividesse e/o comprendesse l'emozione negativa generata nella vittima a causa del suo gesto, la stessa dovrebbe perciò essere inibita e meno incline a continuare con tale comportamento (Feshbach, 1975). Questa opinione è supportata da un numero di ricercatori. Ad esempio, Olweus (1993) afferma: *"i bulli hanno poca empatia con le vittime del bullismo"*. Inoltre, Smith e Thompson (1991) suggeriscono *"I bambini che fanno i prepotenti con gli altri potrebbero essere meno empatici ai sentimenti degli altri"*. Come precedentemente visto, Sutton et al. (1999) hanno sostenuto che non necessariamente tutti i profili bullistici presentano deficit di Social Cognition, bensì alcuni riescono ad essere socialmente competenti, riscontrando buoni livelli di intelligenza sociale e capacità di comprendere gli stati mentali altrui. Tuttavia la loro *"Theory of Mind"* sembra essere puramente strumentale per vantaggi personali (Andreou, 2004, 2006; Sutton, Keogh, 2000). Sembrerebbe, quindi, che sia l'abilità empatica ad essere deficitaria o, in altre parole, la capacità di considerare ed impattare con le conseguenze emotive dei loro comportamenti sui sentimenti altrui (Arsenio, Lemerise, 2001; Eisenberg, Fabes, 1998). Anche altri ricercatori sono d'accordo con l'idea del bullo come individuo caratterizzato da una sorta di *"cognizione fredda"* che non riesce a comprendere i sentimenti altrui (Björkqvist et al., 2000; Randall, 1997), suggerendo che l'angoscia mostrata dalla vittima agisce sul bullo in modo inverso, rafforzando il suo comportamento (Davis, 1994).

Cohen and Strayer (1996), nel valutare l'empatia in 30 adolescenti (14 ragazzi, 16 ragazze) con diagnosi di Disturbo della Condotta, in comparazione a 32 controlli (15 ragazzi, 17 ragazze), si sono avvalsi dell'utilizzo di due misure self-report dell'empatia, misurando rispettivamente, una la componente affettiva (*The Questionnaire Measure of Empathy Affective*) e l'altra sia quella cognitiva, che quella affettiva (*The Interpersonal Indice di reattività*), basando la valutazione sulle risposte a scenari emotivamente carichi videoregistrati. I risultati di questo studio mostrano punteggi significativamente inferiori nei ragazzi con Disturbo della Condotta, rispetto al gruppo di controllo, in ogni componente empatica (Cohen, Strayer, 1996). Tuttavia le neuroscienze cognitive hanno rintracciato due profili differenti dei problemi di condotta. Un primo stile caratterizzato da vulnerabilità genetica, scarsa reattività alle sofferenze altrui e mancanza di empatia. Questi soggetti sarebbero caratterizzati dalla presenza di elevati livelli di tratti insensibili (*Callus Unemotional*) e condividerebbero caratteristiche neurocognitive con psicopatici adulti, quali: ridotta sensibilità alle manifestazioni visive o vocali di emozioni stressanti e scarsa modulazione del comportamento in risposta alla punizione. Il secondo profilo si contraddistingue per avversità ambientale e aggressività reattiva. I bambini su questa via sono descritti come "*non-insensibili*", hanno conservato la capacità empatica e la modulazione comportamentale a seguito di punizione, ma risultano essere ipersensibili ai segnali di rabbia (Frick, Viding, 2009).

Nella considerazione della differenza di genere, nella vasta letteratura sull'empatia, diversi studi hanno rilevato una relazione negativa tra empatia e comportamento aggressivo più forte nei ragazzi che nelle ragazze. Di fatto, Miller ed Eisenberg (1988), nella loro revisione meta-analitica della letteratura su questo argomento, hanno trovato una relazione negativa tra empatia e aggressività in entrambi i sessi, con un'associazione più consistente nei maschi. Ciò trova supporto empirico anche nello studio di Albiero e Lo Coco (2001) sulla relazione tra empatia e aggressività, in bambini di età compresa tra i 6 ed i 10 anni, evidenziando ulteriormente, la correlazione negativa solo per i ragazzi. Inoltre, in uno studio di Kaukiainen et al. (1999), la componente empatica correlava negativamente con forme dirette di bullismo, contrariamente a quanto rilevato nelle sue forme indirette. Effettivamente, come più volte esperito nella presente disanima, il bullismo diretto è quella forma maggiormente attuata da soggetti maschili, perciò tali evidenze risultano in linea con la letteratura esistente. Per giunta, ciò potrebbe rappresentare la chiave di lettura della minore incidenza di tale fenomeno da parte del genere femminile, in termini di maggiore capacità empatica riscontrata in quest'ultimo, rispetto al genere maschile.

Come contributo alla letteratura, i presenti studi oltre a dimostrare differenti livelli di empatia in base al genere e alla presenza di Disturbo della Condotta, mostrano come l'empatia può fungere da fattore preventivo del fenomeno del bullismo (Ang, Goh, 2010; Jolliffe, Farrington, 2006a, 2011).

4. Requisiti del bullismo e del cyberbullismo sul profilo giuridico

Si è ritenuto opportuno in questa sede altresì rendere nota del quadro normativo e delle evoluzioni legislative del summenzionato fenomeno, la cui portata, nel corso dei tempi più moderni, si è notevolmente amplificata; estrinsecandosi anche attraverso modalità di condotta che si avvalgono dell'utilizzo di strumenti informatici e telematici, rappresentativi del contesto quotidiano e fulcro della comunicazione sociale. Il contributo illustra la definizione nonché i requisiti essen-

ziali, volti a qualificare i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, alla luce delle evidenze europee e dei recenti interventi normativi nazionali, approfondendo oltre ai relativi profili di responsabilità dei soggetti coinvolti, anche gli strumenti operativi e preventivi già esaminati dalle linee guida Miur 2015.

4.1. Definizione e tentativi di regolamentazione giuridica

Con il termine bullismo, come già *infra* riportato, si intende, secondo lo studioso norvegese Dan Olweus, un'azione di prevaricazione caratterizzata da tre elementi contestuali: un'aggressione, fisica o verbale, la ripetizione dei comportamenti nel tempo, uno squilibrio di potere o di forza (Olweus, 1993).

In assenza di uno dei sopra citati elementi, a discapito dell'opinione prevalente, non siamo in presenza di un episodio di bullismo. Ed infatti, in molti tra gli operatori utilizzano in modo improprio il termine "bullismo" per descrivere episodi o atti che, seppur gravi, non rientrano a livello tecnico, nella suddetta definizione. Quest'ultimi fenomeni potranno al più qualificarsi come fattispecie di reato, ed essere dunque contrastati in modo efficace con altri strumenti dell'ordinamento (es: molestie o *stalking*; ingiuria o diffamazione).

Il bullismo può verificarsi sia in ambito scolastico che extrascolastico; le azioni commesse dai bulli di violenza e prevaricazione costituiscono violazioni dei principi costituzionali di uguaglianza (art. 3 Cost.), della libertà di insegnamento (artt. 33, commi 1 e 2, 34, commi 1, 2 e 3 Cost.).

Tali contegni essendo accadimenti propri delle società umane coinvolgono quindi molteplici soggetti: il bullo, la vittima, i gregari, i testimoni, il personale scolastico, le famiglie.

All'interno del bullismo sono frequentemente constatabili gli scambi di ruoli: il bullo sovente è stato a sua volta vittima e viceversa, dunque non è sempre agevole riconoscere tali episodi in quanto normalmente gli stessi ragazzi non sono consapevoli dell'impatto dei loro comportamenti (Alovisio, 2017).

Negli ultimi anni, la diffusione ormai capillare di internet tra gli adolescenti ha aperto la strada ad un ulteriore fenomeno, quello Cyberbullismo. Il bullismo digitale costituisce dunque un vero e proprio abuso della rete, effettuato evidentemente senza controllo. Tale fenomeno si sostanzia tramite "azioni aggressive ed intenzionali, eseguite persistentemente attraverso strumenti elettronici (sms, mms, foto, video clip, e-mail, chat rooms, instant messaging, siti web, chiamate telefoniche), da una persona singola o da un gruppo, con il deliberato obiettivo di far male o danneggiare un coetaneo che non può facilmente difendersi" (Willard, 2007). Il *cyberbullismo* come ogni fenomeno connesso ad Internet non ha limiti di spazio e di tempo, ed ha pertanto un potenziale offensivo più persistente e pericoloso; le azioni di bullismo sono circoscritte a un determinato ambiente (es. la classe di una scuola), di converso quelle di *cyberbullismo* possono essere invece diffuse e condivise tramite Internet in ogni posto del mondo (Alovisio, 2014; 2017). Il *cyberbullo* non ha il contatto visivo con la vittima e pertanto non ha l'esatta percezione delle conseguenze delle proprie azioni; il sopra citato aspetto pertanto rallenta e riduce i sensi di colpa ed impedisce remorse etiche e l'empatia con le potenziali vittime. Il *cyberbullismo* ha delle specificità rispetto al bullismo: il *cyberbullo* crede di essere anonimo e di non potere essere rintracciato (in realtà non è così), di contro tale finta convinzione rafforza il potenziale offensivo. Si tratta pertanto di un fenomeno molto difficile da individuare e prevenire da parte degli operatori e genitori (Alovisio, 2017).

La recente Legge 29 maggio 2017, n. 71, rubricata "Disposizioni a tutela dei mi-

nor per la prevenzione e il contrasto del *cyberbullismo*”, colma questa lacuna e completa un lungo e complesso percorso parlamentare.

Il richiamato provvedimento costituisce una delle prime leggi in materia a livello europeo. La legge in esame, nata con emerite finalità educative, veniva, nel suo iter parlamentare, completamente stravolta e snaturata nel luglio 2016 con la previsione di nuovi reati applicabili anche agli adulti. Successivamente, a seguito degli appelli da parte della società civile, associazioni, esperti e rappresentanti del mondo accademico, la stessa tornava ad avere, nelle successive versioni approvate dal Senato, le originarie di finalità educative (Alovisio, 2017).

La sopra citata legge ha il merito di costituire un importante punto di partenza nella prevenzione e contrasto del *cyberbullismo* nel nostro Paese e di prevedere per la prima volta, nel nostro ordinamento, la definizione di *cyberbullismo* come “*qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d’identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo*” (Russo, 2017). Tale definizione, tuttavia, sembrerebbe carente sotto i profili evidenziati dalla ricerca europea ed internazionale degli elementi costitutivi del *cyberbullismo*, e in particolare: la ripetizione dei comportamenti nel tempo ovvero uno squilibrio di potere o di forza.

Si osserva, inoltre, come l’elemento psicologico dell’intenzionalità della condotta, sia finalizzato nel *cyberbullismo*, non tanto ad “*isolare la vittima*”, quanto in realtà a mettere al centro la stessa di uno spettacolo di prevaricazione e violenza, che diventa dunque, suo malgrado, protagonista involontaria (Alovisio, 2017).

La sopra citata definizione tuttavia non è scevra di implicazioni e porrà probabilmente agli operatori giuridici problemi applicativi.

Nel nostro ordinamento sono presenti, al di là della nuova legge in esame, infatti, diverse norme che trovano applicazione per contrastare i sopracitati fenomeni.

In ambito penale trovano applicazione a seconda della condotta del bullo i seguenti reati: percosse (art. 581); lesioni (art. 582); ingiuria (art. 594); atti persecutori o *stalking* (art. 612-bis); interferenze illecite nella vita privata (art. 615); reato di violazione della *privacy* (art. 167 del Codice della *Privacy*).

In materia penale occorre distinguere il caso in cui il minorenne bullo abbia un’età inferiore di 14 anni, dal caso in cui il minorenne bullo abbia un’età fra i 14 e i 18 anni.

Il minore di 14 anni non è mai imputabile penalmente (se viene però riconosciuto come “socialmente pericoloso” possono essere previste misure di sicurezza come la libertà vigilata oppure il ricovero in riformatorio). Diversamente, il minore tra i 14 e i 18 anni di età è imputabile se viene dimostrata la sua capacità di intendere e volere. La competenza a determinare la capacità del minore è del giudice che si avvale di consulenti professionali.

In merito al *cyberbullismo* è stata presentata nel 2014 la proposta di adozione di un Codice di autoregolamentazione per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del *cyberbullismo* da parte del Ministero per lo Sviluppo Economico (Cod. di autoregolamentazione, 2014).

Il sopra citato testo è stato elaborato da uno specifico tavolo di lavoro e con la partecipazione dell’Agcom, Polizia Postale, Autorità Garante *Privacy*, Garante per l’Infanzia, Confindustria Digitale. Il Codice, composto di cinque articoli, co-

stituisce il primo tentativo di prevenire e contrastare il *cyberbullismo* nel nostro Paese. Il Codice in oggetto non verrà poi né adottato né pubblicato nella versione finale; ma ciononostante ha costituito ed a tutt'oggi rappresenta il primo tentativo di autoregolamentazione nazionale del fenomeno, perciò momento importante di sensibilizzazione sul tema (Alovisio, 2017). Lo strumento del Codice di autoregolamentazione è previsto nel testo della nuova legge e costituisce un elemento cardine della fase esecutiva del provvedimento (cfr art. 3 L. 71/2017). Il Codice di autoregolamentazione conteneva altresì la prima definizione di *cyberbullismo* del nostro ordinamento, lacunosa e comunque imprecisa, forse a causa della sempre crescente innovazione che rende probabilmente qualunque determinazione, anche agli occhi del giurista, obsoleta (Alovisio, 2017).

Tuttavia il perimetro del *cyberbullismo* veniva ulteriormente specificato all'art. 4 del menzionato Codice che citava espressamente "*comportamenti discriminatori e denigratori con l'intento di colpire o danneggiare l'immagine e/o la reputazione di un proprio coetaneo*".

Dunque appare evidente la previsione dell'elemento soggettivo del dolo specifico, e come elemento oggettivo il fatto che lo scopo delle discriminazioni abbia come destinatario un coevo.

Si specifica altresì che a differenza di altri Paesi, in Italia, non si è fatta la distinzione tra il *cyberbullying* (*cyberbullismo*), che avviene tra minorenni, e il *cyberharassment* ("*cybermolestia*") che avviene tra adulti o tra un adulto e un minorenne (Alovisio, 2017).

Una delle specificità del Codice di autoregolamentazione è la previsione (cfr. art. 2) di puntuali impegni e obblighi degli operatori dei servizi telematici sotto il profilo dell'attivazione di "*meccanismi di segnalazione di episodi di cyberbullismo, al fine di prevenire e contrastare il proliferare del fenomeno*". Il Codice contiene altresì il termine tecnico "*oscuramento*", provvedimento da adottarsi senza intervento dell'Autorità giudiziaria, incorrendo così in rischi di violazioni, data l'assenza di un chiaro quadro definitorio del *cyberbullismo*, della libertà di espressione. Ed ancora l'art. 4 prevede che "*Nel rispetto della normativa sulla riservatezza dei dati personali, gli aderenti potranno promuovere e attuare apposite politiche che consentano alle Autorità competenti di risalire all'identità di coloro che utilizzano il servizio per porre in essere comportamenti discriminatori e denigratori con l'intento di colpire o danneggiare l'immagine e/o la reputazione di un proprio coetaneo*". Non è tuttavia specificato quali siano le autorità competenti; in assenza di un chiaro richiamo all'Autorità giudiziaria, il rischio di applicazioni arbitrarie e non uniformi è molto alto (Alovisio, 2017).

Non è previsto un ruolo attivo del MIUR né l'attivazione di una rete di mediazione sul territorio.

Il Codice di autoregolamentazione costituisce dunque inevitabilmente un tassello strategico di un quadro normativo europeo più ampio che deve raccordarsi con le fonti normative di riferimento: la Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000 C/364/01); le direttive *privacy* (la bozza del Regolamento europeo); la Direttiva sull'*e-commerce* e le rispettive leggi di recepimento; la Direttiva sulla lotta all'abuso sessuale e alla pedopornografia via Internet del 27.10.2011.

Il sopracitato Codice non può non contenere anche i riferimenti agli operatori della comunicazione con un richiamo ai principi di forte tutela del minore (v. Convenzione di New York e Carta di Treviso) e prevedere il coinvolgimento dell'Autorità Garante per la Protezione dei dati personali.

Nel 2015 Il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca ha emanato delle specifiche "*Linee Guida*" di orientamento al fine di prevenire e contrastare i fenomeni

del bullismo e *cyberbullismo*. Esse costituiscono un forte segnale di sensibilizzazione in materia, e prevedono molteplici misure organizzative, didattiche a carico delle istituzioni scolastiche, frutto di un complesso lavoro e di concrete sinergie con varie associazioni ed enti (Miur, 2015).

In tema di recenti interventi normativi occorre altresì specificare che il Consiglio regionale del Lazio ha approvato nel 2016 la Legge regionale 24.03.2016 n.2 che statuisce la disciplina per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del bullismo.

In sei punti i contenuti principali della legge:

1. *Identikit del bullo* – Entra per la prima volta nell'ordinamento un'accurata definizione legislativa di bullismo e cyberbullismo. Bullismo è l'aggressione o la molestia ripetuta a danno di una vittima in grado di provocarle ansia, isolarla o emarginarla attraverso vessazioni, pressioni, violenze fisiche o psicologiche, minacce o ricatti, furti o danneggiamenti, offese o derisioni. Se tali atti si realizzano con strumenti informatici si ha il cyber bullismo, il bullismo telematico e informatico.
2. *Oscuramento del web* – Chi è vittima di cyberbullismo (o anche il genitore del minorenne) può chiedere al titolare del trattamento, al gestore del sito internet o del social media di oscurare, rimuovere o bloccare i contenuti diffusi in rete. Se non si provvede entro 48 ore, l'interessato può rivolgersi al Garante della Privacy che interviene direttamente entro le successive 48 ore. L'oscuramento può essere peraltro chiesto a titolo riparativo anche dallo stesso bullo del web. Dalla definizione di gestore, che è il fornitore di contenuti su internet, sono comunque esclusi gli access provider, i cache provider e i motori di ricerca.
3. *Docente anti-bulli in ogni scuola* – In ogni istituto tra i professori sarà individuato un referente per le iniziative contro il bullismo ed il cyberbullismo. Al Dirigente scolastico spetterà informare subito le famiglie dei minori coinvolti in atti di bullismo e, se necessario, convocare tutti gli interessati per adottare misure di assistenza alla vittima, sanzioni e percorsi rieducativi per l'autore. Più in generale, il Miur ha il compito di predisporre linee di orientamento, di prevenzione e contrasto puntando, tra l'altro, sulla formazione del personale scolastico e la promozione di un ruolo attivo degli studenti; mentre ai singoli istituti è demandata l'educazione alla legalità e all'uso consapevole di internet. Alle iniziative in ambito scolastico collaboreranno anche polizia postale e associazioni territoriali.
4. *Stretta su stalking telematico* – Viene rafforzata l'attuale aggravante per gli atti persecutori online delineandone meglio i confini. Lo stalker informatico sarà ora punito con la reclusione da uno a sei anni e analoga pena varrà se il reato è commesso con scambio di identità, divulgazione di dati sensibili, diffusione di registrazioni di fatti di violenza o minaccia. In caso di condanna scatterà la confisca obbligatoria di cellulari, tablet o pc.
5. *Ammonimento da parte del questore* – In presenza di reati non procedibili d'ufficio il bullo, sulla falsariga di quanto già è previsto per lo stalking, potrà essere formalmente ammonito dal Questore, che lo inviterà a non ripetere gli atti vessatori. Qualora l'ammonimento cada a vuoto, la pena sarà aumentata. Se l'ammonito è minorenne, il Questore provvederà a convocarlo insieme ad un genitore.
6. *Piano d'azione e monitoraggio* – Presso la Presidenza del Consiglio verrà istituito un tavolo tecnico con il compito di redigere un piano di azione integrato per contrastare e prevenire il bullismo e realizzare una banca dati per il monitoraggio dello stesso.

4.2. Profili di responsabilità

In ambito civilistico trova applicazione nel caso di episodi di bullismo la responsabilità per atti illeciti prevista dall'art. 2043 del c.c.: la vittima del bullo potrà richiedere il risarcimento del danno non patrimoniale, che si declina nelle sottocategorie del danno morale soggettivo (riguardante le sofferenze fisiche e morali, il dolore e il turbamento dello stato d'animo della vittima), del danno biologico (danno riguardante la salute e l'integrità fisica e psichica della persona), nonché di quello esistenziale (riguardante la qualità della vita e la vita di relazione quantificato dal giudice in via equitativa).

Trova applicazione altresì in relazione agli atti di bullismo e *cyberbullismo* l'art. 2048 c.c. in materia di responsabilità dei genitori e dei precettori.

Si rammenta che l'insegnante (di una scuola statale o paritaria), nello svolgimento della sua attività professionale, è equiparato ad un pubblico ufficiale, così come previsto dall'art. 357 del codice penale, e dunque assoggettato allo stesso in termini di specifici doveri e rispettive responsabilità.

Nelle condotte di bullismo occorre dunque distinguere differenti responsabilità, che si possono suddividere in:

- a) Colpa del bullo minore: tale responsabilità trova la sua fonte nell'art. 2046 del codice civile. Detto articolo, rubricato "*Imputabilità del fatto dannoso*" sancisce che: "*Non risponde delle conseguenze del fatto dannoso chi non aveva la capacità d'intendere o di volere al momento in cui lo ha commesso, a meno che lo stato d'incapacità derivi da sua colpa*". Il minore, pertanto, se ritenuto capace di intendere e volere, può essere ritenuto responsabile degli atti di bullismo insieme ai genitori ed alla scuola.

Affinché un soggetto possa essere ritenuto responsabile degli atti di bullismo, infatti, è sufficiente la sola capacità di intendere e volere e non la capacità d'agire che si raggiunge con la maggiore età.

- b) Colpa in vigilando dei genitori: Il non esercitare una vigilanza adeguata all'età ed indirizzata a correggere comportamenti inadeguati (*culpa in vigilando*) è alla base della responsabilità civile dei genitori per gli atti illeciti commessi dal figlio minore che sia capace di intendere e di volere. Di tali atti non può, infatti, per legge rispondere il minore, in quanto non ha autonomia patrimoniale.

Si applica dunque in questa ipotesi l'articolo 2048 c.c. co. 1, il quale prescrive che "*Il padre e la madre, o il tutore sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei figli minori non emancipati o delle persone soggette alla tutela che abitano con essi*". I genitori del minore sono oggettivamente responsabili, salvo che non dimostrino di non aver potuto impedire il fatto (si tratta, pertanto, di una responsabilità personale, anche se oggettiva).

La giurisprudenza identifica dunque la colpa del genitore non tanto nel non impedire il fatto, ma nel comportamento antecedente allo stesso, ovvero nella violazione dei doveri concernenti l'esercizio della potestà sancita dall'art. 147 c.c. È, dunque, onere del genitore fornire la prova positiva di aver dato al figlio una buona educazione in conformità alle condizioni sociali, familiari, all'età, al carattere e all'indole del minore (Cass Civile *ex multis* 15706/2012; 9556/2009). Anche laddove i genitori siano separati la responsabilità risulta essere a carico di entrambi (in tal senso cfr *Trib. Milano* 2009).

- c) Colpa in vigilando della scuola: l'art. 28 della Costituzione stabilisce che "*I funzionari ed i dipendenti dello Stato e degli Enti pubblici sono direttamente responsabili, secondo le leggi penali, civili ed amministrative, degli atti com-*

più in violazioni di diritti. In tali casi la responsabilità si estende allo Stato ed agli altri enti pubblici.”)

Dal punto di vista civilistico trova, altresì, applicazione quanto previsto all’art. 2048c.c. co.2 che sancisce la responsabilità dei maestri e precettori per danni cagionati dal fatto illecito dei loro allievi nel tempo in cui sono sottoposti alla loro vigilanza. Si tratta di una responsabilità indiretta, rientrando comunque nelle ipotesi di responsabilità oggettiva, ove la presunzione di colpa può essere superata solamente laddove si dimostri di aver adeguatamente vigilato, ovvero si dia la prova del caso fortuito.)

Per superare la presunzione, la scuola dovrebbe dimostrare di aver adottato tutte le “misure preventive” atte a scongiurare situazioni anti-giuridiche, come evidenziato dalla giurisprudenza costante che sancisce come “*non sia sufficiente la sola dimostrazione di non essere stati in grado di spiegare un intervento correttivo o repressivo, ma è necessario anche dimostrare di aver adottato, in via preventiva tutte le misure disciplinari od organizzative idonee ad evitare il sorgere di situazioni pericolose.*” (Cass. Civ. n. 2657/03). Colpa dell’organizzazione della scuola: la vigilanza deve essere assicurata all’interno della scuola e dunque anche fuori dalla classe. Spetta alla direzione dell’istituto scolastico fare in modo che gli studenti siano adeguatamente seguiti per tutto il tempo in cui si trovano all’interno dell’istituto stesso. L’organizzazione della scuola che non prevenga atti di bullismo, prevedendo ad esempio uffici ad hoc, consultorio ecc. può ritenersi anche colpevole di *culpa in organizzando*.

Al riguardo appare necessario distinguere la responsabilità della scuola privata, da quella gravante sulla scuola pubblica. Alla scuola privata si applica l’art. 2049 del c.c. che sancisce la responsabilità indiretta dell’istituto scolastico, con cui l’insegnante ha un rapporto di lavoro al momento del compimento dell’illecito del minore; nella scuola pubblica invece, salvo rivalsa nei casi di dolo o colpa grave, l’Amministrazione si surroga al personale medesimo nelle responsabilità civili derivanti da azioni giudiziarie promosse da terzi.

Nelle azioni intentate contro l’amministrazione scolastica per episodi di violenza o molestia posti in essere da alunni a scuola (quale che sia il possibile rilievo penale dei comportamenti ed a prescindere dall’eventuale intervento del Tribunale dei minorenni), l’amministrazione potrà, nel giudizio civile risarcitorio intentato dalla vittima, affermare la concorrente o esclusiva responsabilità dei genitori dell’alunno autore delle condotte illecite chiamando in causa gli stessi (ove già non presenti per volontà del danneggiato) per *culpa in educando*. Sul concorso di responsabilità per *culpa in educando* dei genitori e per *culpa in vigilando* del personale della scuola, allorché il fatto illecito del minore avvenga sotto la sorveglianza del personale scolastico (cfr. art. 1227 c.c e 2055 c. c.; altresì cfr. Corte di Cassazione, Sent. 21/09/2000 n. 12501, Sent. 8740/2001, Sent. 11984/1998, Sent. 2606/1997).

A conclusione di quanto riportato in narrativa, appare necessario specificare che, risponderanno ex art. 110 c.p. tutti i coloro i quali saranno designati compartecipi alla commissione dell’eventuale “reato” (istigatori, determinatori, ovvero meri complici), attraverso contributi materiali ovvero morali alla causazione dell’evento, poiché questo richiede almeno il volontario rafforzamento, il contributo ideologico, o quanto meno, un’incidenza nel determinismo psicologico dell’autore del fatto. Di contro rileverà l’ipotesi di connivenza non punibile, solo laddove il compartecipe o complice non abbia in alcun modo manifestato interesse, né tantomeno supportato l’attore nella perpetrazione della condotta pregiudizievole; dunque una mera “*presenza inattiva*” nel luogo di esecuzione del “reato”, nonché del “mancato impedimento” della consumazione dello stesso.

Conclusioni

Risulta evidente come comprendere le correlazioni comportamentali, emotive e sociali del bullismo sia di particolare importanza per l'identificazione precoce dei bambini a rischio di diventare bulli e per lo sviluppo di interventi mirati. L'identificazione di diversi sottotipi di comportamento bullistico, suggerisce che questi dovrebbero essere esaminati separatamente nelle ricerche future. Alla luce delle evidenze riportate nella presente review, sembra ragionevole suggerire un approccio basato sul profilo per comprendere il fenomeno e sviluppare interventi, nella considerazione delle differenze di genere, tenendo conto dei punti di forza e di debolezza nei corrispondenti domini, evitando l'attuazione di un approccio omogeneo sia per il bullismo diretto, sia indiretto. Pertanto, appare vano attivare, per esempio, un approccio di intervento educativo essenzialmente punitivo caratterizzato da sanzioni disciplinari severe, su bulli che presentano un profilo CU (Callus Unemotional) con scarsa modulazione del comportamento in risposta alla punizione. Sono i progressi delle neuroscienze che ci permettono di differenziare percorsi di trattamento mirati secondo specifici problemi neurocognitivi. La tutela e gli interventi sul bullismo, da parte dell'ente scolastico, dovrebbe richiedere, oltre un appurata legislazione, una conoscenza complessiva delle diverse sfaccettature del fenomeno. Le neuroscienze educative, in tal senso, rappresentano il recente campo interdisciplinare che affronta questioni che vanno oltre i consueti confini di ciò che la neuroscienza o la ricerca educativa possono affrontare singolarmente. In questo scenario si perseguono intuizioni che sono di valore potenziale per gli obiettivi di entrambi i campi di indagine (Bonfiglio, Torregiani, Melchiori, 2018). Difatti, tale elaborato vuole esprimere l'auspicio di avanzare ricerche che considerino le neuroscienze cognitive, la pratica educativa, l'analisi della salute mentale di bambini e adolescenti e la regolamentazione giuridica, come elementi costitutivi delle politiche di intervento e di prevenzione.

Riferimenti bibliografici

- Albiero, P., Lo Coco, A. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children. In: Bohart A, Stipek D, (eds). *Constructive and Destructive Behavior. Implications for Family, School & Society*. Washington, DC: American Psychological Association, pp 205-223.
- Allen, J. G., Fonagy, P. (2008). *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*. Bologna: Il Mulino.
- Alovisio, M. (2014). Il Cyberbullismo: scenari e profili giuridici ed il tentativo di codice di autoregolamentazione. In Marzano, F., Montegione, S., Pietrafesa, E. (a cura di). *La rete ed il fattore conoscenza*. Roma: Wister.
- Alovisio, M. (2017). Bullismo e cyberbullismo dal punto di vista giuridico. In Cassano, G. (a cura di), *Stalking, atti persecutori, cyberbullismo e tutela dell'oblio*. Roma: Wolters Kluvert Italia, Ipsosa.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Andreou E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relations to overt and relational aggression. *Sch Psychol Int*, 27:339-351.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *Br J Educ Psychol*, 74:297-309.
- Ang, R. P., Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child psychiatry and Human Development*, 41, 387-397.
- Arsenio, W.F., Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Soc Dev*, 10: 59-73.

- Baldoni, F. (2004) Attaccamento di coppia e cambiamento sociale. In Crocetti, G. (Ed.). *Il Girasole e l'ombra. Intimità e solitudine del bambino nella cultura del clamore* (pp. 95-109). Bologna: Pendragon.
- Baldoni, F. (2010). *La prospettiva psicosomatica. Dalla teoria alla pratica clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Baldoni, F. (2013). Psicoterapia e attaccamento. Il paradigma dell'attaccamento nella pratica clinica. In Lazzari D. (a cura di). *Psicoterapia: effetti integrati, efficacia e costi-benefici* (pp. 106-140). Milano: Tecniche Nuove.
- Baldoni, F. (2015). Aggressività, attaccamento e mentalizzazione. *Contrappunto*, 51-52, 9-44
- Baumrid, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. Pick, A. D. *Minnesota symposium on child psychology*, 7. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Belacchi, C., (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4.
- Belacchi, C., Mei, V., Pierucci, V. (2010). Strategie per la prevenzione del bullismo: una ricerca-azione nella scuola. *Studi Ubinati*, B2.
- Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy aggression? *Aggr Violent Behav* 5, 191–200.
- Bonfiglio, L., Torregiani, G., Melchiori, F. M. (2018). Analisi dell'impatto della didattica destrutturata sulla comunicazione sociale nell'infanzia. *Formazione & Insegnamento*. European Journal of Research on Education and Teaching, Anno XVI, 1 supplemento.
- Buccoliero, E., Maggi, M. (2005). *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza, dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Caretti, V., Craparo, G e Schimmenti A. (2013). *Memorie traumatiche e mentalizzazione. Teoria, ricerca e clinica*. Roma: Astrolabio.
- Cohen, D., Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Dev Psychol*, 32, 988–998.
- Cohen, P., Flory, M., (1998). Issues in the disruptive behavior disorders: attention deficit disorder without hyperactivity and the differential validity of oppositional defiant and conduct disorder. In Widiger, T, (ed.). *DSM-IV Sourcebook*, 4. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Coolidge, F. L., Den Boer, J. W., Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1559-1569.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy, A Social Psychological Approach*. USA: Wm. C. Brown Communications.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Eisenberg, N., Fabes, F. (1998⁵). Prosocial development. In: Eisenberg N, (ed). *Handbook of Child Psychology*, 3: Social, Emotional and Personality Development (pp. 701–778). New York: Wiley.
- Fedeli, D. (2007). *Il bullismo: oltre*. Brescia: Vannini.
- Feshbach, N.D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Couns Psychol*, 5, 25–30.
- Fonagy P., Target M., Steele M., Steele H., Leith T., Levinson A., Kennedy R. (1997). Crime and attachment: morality, disruptive behavior, borderline personality, crime, and their relationships to security of attachment. In: Atkinson L., Zuker K.J. (Eds.). *Attachment and psychopathology* (pp. 223-274). New York: Guildford Press.
- Fonagy, P., Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti.
- Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Giunti Editore.
- Formella, Z., Ricci, A. (2011). *Bullismo e dintorni. Le relazioni disagiate nella scuola*. Educare alla salute: strumenti, percorsi e ricerche. Milano: Franco Angeli.

- Frick, P.J., Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Dev. Psychopathol*, 21, 1111-1131.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? In: *Aggressive Behavior*.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. (2005). Relazione tra bullismo, empatia ed autoefficacia percepita in un campione di adolescenti. *Psicologia Clinica e dello Sviluppo*, 3, 457-472.
- Guarino, A., Lancellotti, R., Serantoni, G. (2011). *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche e tecniche di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Jurist, E.L., Slade, A. e Bergner, S. (2010). *Da mente a mente: infant research, neuroscienze e psicoanalisi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kaukiainen, A., Bjo'rkqvist, K., Lagerspetz, K., O'sterman, K., Salmivalli, C., Salmberg, S., Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggr Behav*, 25, 81-89.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review Of Psychology*, 48, 371-410.
- Marini, F., Mameli, C. (2000). *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carrocci.
- Menesini E., Gini G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario "Ruoli dei partecipanti" alla popolazione italiana. *Età evolutiva*, 66.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Menesini, E. (2008). Il bullismo a scuola: sviluppi recenti. *Ragionamenti*, 1-2.
- Menesini, E., Fonzi, A., Sanchez, V. (2002). Attribuzioni di emozioni di responsabilità e disimpegno morale in una storia di bullismo: differenze tra bulli, vittime, esterni e difensori. *Età evolutiva*, 72, 76-83.
- Menesini, E., Fonzi, A., Vannucci, M. (1999). *Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente*. In A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze: Giunti, pp.39-53.
- Miller, P. A., Eisenberg, N. (1988). The relationship of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychol Bull*, 103:324-344.
- Ministero dell'Istruzione, della Università e della Ricerca. (13/04/2015). *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo*.
- Ministero per lo Sviluppo Economico. (2014) *Codice di auto-regolamentazione per la prevenzione ed il contrasto del Cyberbullismo*.
- Minuchin, P. (1988). A system perspective on development. R. A. Hinde, J. Stevenson Hinde. *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 7-26). Wotton-under-Edge: Clarendon Press.
- Minuchin, S. (1974). *Family and family therapy*. Cambridge USA: Harvard University Press.
- Olweus D. (1993) *Bullying at School: What We Know, and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1993). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Tr. It., (1996). Firenze: Giunti.
- Olweus, D. (1995). *Il bullismo*. Firenze: Giunti.
- Olweus, D. (1996). *Il Bullismo a scuola*. Firenze: Giunti.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In *the nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (2007). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.
- Passamonti, M., et al. (2010). Neural abnormalities in early-onset and adolescence-onset conduct disorder. *Arch. Gen. Psychiatry*. 75, 729-738.
- Patterson, C. (1982). *Coercitive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Co.
- Randall, P. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. London: Routledge.
- Rigby, K., Slee, P. T. (1993). Children's attitudes towards victims. In D.P. Tattum (Ed.). *Understanding and Managing Bullying* (pp.119-135). London: Heinemann.
- Ross, D. M. (1996). Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do? *American Counseling Association*.

- Russo, P. (2017). Approvata la legge per il contrasto del cyberbullismo. In: *Il Quotidiano Giuridico*, WKI.
- Sagone, E., Licata, L. (2009). Relazione tra adattamento interpersonale, disimpegno morale, bullismo e comportamento prosociale: Una ricerca nella scuola media. *Giornale di psicologia*, 3, 3.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer networks and bullying in school. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22.
- Sharp, S., Smith, P.K., (1995). *Bulli e prepotenti a scuola. Prevenzione e tecniche educative*. Trento: Erickson.
- Smith, H., Polenik, K., Nakasita, S., Jones, A. P. (2012). Profiling social, emotional and behavioural difficulties according to bullying subtype. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17.
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V., Cowie, H. (1993). *Relationships of children involved in bully/victim problems at school*. In S. Duck (Ed.), *Understanding relationships processes: Learning about relationships* (pp. 184-212). Newbury Park CA: Sage.
- Smith, P.K., Thompson, D. (1991). Dealing with bully/victim problems in the UK. In: Smith PK, Thompson D (eds). *Practical Approaches to Bullying* (pp. 1-12). London: David Fulton.
- Sterzer, P., Stadler, C. (2009). Neuroimaging of aggressive and violent behaviour in children and adolescents. *Front.Behav.Neurosci.* 3, 1-8.
- Studs, C.R., Van Zyl, M.A. (2013). Identification of Developmentally Appropriate Screening Items for Disruptive Behavior Problems in Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41:851-863.
- Sutton J, Keogh E. 2000. Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *Br J Educ Psychol*, 70, 443-456.
- Sutton, J., Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role Scale approach. *Aggressive Behaviour*, 25(2).
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Social inadequacy or skilled manipulation? In *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Troy, M., Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Accademy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Viding, E., et al. (2011). Behavioural problems and bullying at school: can cognitive neuroscience shed new light on an old problem? *Cognitive Neuroscience*, 15, 7.
- Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research press.
- World Health Organization. (1992). *Icd-10: The Icd-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*.
- Zanetti, M.A. (2007). *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola*. Trento: Erickson.

Valutare la qualità della vita nei soggetti con demenza: una rassegna delle principali scale di misurazione

Evaluating the quality of life for people with dementia: a review of the main measurement scales

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo

emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

Evaluating the quality of life of people with dementia is important both for their life and for the impact on the services dedicated to them. This review identifies and analyzes the main measurement scales described in the literature. The selected articles are 138 (including 124 researches and 14 reviews of the literature, for each scale are analyzed: theoretical background, domains and items, participants, type of dementia and evaluation methods. This review emphasizes the need to further deepen the methods of involvement of people with dementia and the use of the information collected to promote a better quality of life of the people and to improve the services for them.

Valutare la qualità della vita dei soggetti con demenza è importante sia per la loro vita che per l'impatto sui servizi a loro dedicati. Questa rassegna identifica le principali scale di misurazione presenti nella letteratura. Gli articoli selezionati sono 138 (di cui 124 ricerche e 14 rassegne della letteratura); per ogni scala sono analizzati: sfondo teorico di riferimento, domini e items, soggetti a cui viene sottoposta, tipologia di demenza e modalità di valutazione. Dall'analisi emerge la necessità di approfondire ulteriormente le modalità di coinvolgimento dei soggetti con demenza e l'utilizzo delle informazioni raccolte per favorire una migliore qualità di vita e migliorare i servizi a loro destinati.

KEYWORDS

Quality of Life, Measurement Scale, People with Dementia.

Qualità della Vita, Scale di Misurazione, Persone con Demenza.

1. L'importanza di misurare la qualità della vita nella demenza

Il tema della qualità della vita, d'ora in poi QDV, sta ricevendo un crescente interesse. La salute non può essere considerata semplicemente come l'assenza di malattia, ma come un concetto molto ampio che comprende lo stato di salute, fisico e psicologico, il livello di indipendenza, le relazioni sociali, le credenze personali e il rapporto con le caratteristiche salienti dell'ambiente. Conoscere e valutare tutte queste determinanti è fondamentale sia per il benessere dei soggetti che per lo sviluppo di nuove politiche socio-sanitarie (Nebbioso et al., 2017).

Nel caso delle persone con demenza, una delle definizioni più utilizzate di QDV è quella proposta da Lawton (1994; 1997), sistematizzata in quattro domini:

1. Competenze comportamentali intese come valutazione sociale e normativa della persona rispetto alla salute, alla sfera cognitiva e alla dimensione sociale;
2. La QDV percepita, cioè la dimensione delle competenze comportamentali per come è valutata direttamente dal soggetto stesso;
3. L'ambiente oggettivo che può essere definito mediante indicatori di salute, economici e sociali;
4. Il benessere psicologico, la valutazione personale complessiva della propria esperienza interiore che è l'elemento fondamentale del modello.

In modo simile, Birren e colleghi (1991) definiscono la QDV come un concetto multidimensionale che contiene domini sia soggettivi che oggettivi riguardanti l'ambito fisico, sociale e psicologico degli individui. Brown e colleghi, invece, vedono la QDV come un'interazione dinamica tra le condizioni esterne/oggettive di un individuo e la sua concezione interiore delle stesse mentre secondo Kitwood (1997) si basa su quattro pilastri: senso di crescita personale, senso dell'agire, fiducia e speranza. Valorizzare la QDV può ridare dignità al soggetto con demenza e, al tempo stesso, sostenere il lavoro di cura dei familiari (Padilla, 2011) evitando, o almeno posticipando, il trasferimento in strutture per anziani (Bowling et al., 2013). Il benessere poi è strettamente correlato ad un'assistenza di qualità e, viceversa, la scarsa qualità nella cura conduce ad una peggiore QDV (Kitwood, 1997).

2. Misurare la QDV nei soggetti con demenza

La misurazione della QDV, già di per sé difficile, presenta ulteriori criticità nel caso delle persone con demenza. Il deterioramento delle funzioni cognitive e della comunicazione verbale, l'abbandono delle precedenti attività, con cambiamenti anche nella percezione, nel contenuto del proprio pensiero, nell'umore e nei comportamenti, possono rendere particolarmente problematico l'utilizzo di criteri affidabili e comparabili per la valutazione della QDV del soggetto e del suo contesto sociale (Selai e Trimble, 1999). Inoltre, può essere per loro complicato comprendere (e poi rispondere) alle domande che vengono loro poste mentre le difficoltà di memoria possono rendere difficoltoso il riferimento alle esperienze di vita del soggetto che può anche essere poco consapevole delle sue difficoltà e della sua malattia. Oltre agli elementi individuali anche il contesto di riferimento influisce in modo determinante sulla QDV dei soggetti. La vita all'interno della propria abitazione, infatti, è diversa da quella in un centro di cura oppure con i propri familiari (Shin et al., 2005).

Nel caso dei soggetti con una disabilità, non esiste un consenso rispetto agli

strumenti di misurazione della QDV; è possibile utilizzare scale di valutazione generiche oppure fare ricorso a misure più specifiche che valutano i sintomi o il benessere di soggetti con una specifica disabilità (Fitzpatrick et al., 2007). Per le persone con demenza l'utilizzo di strumenti specifici è privilegiato perché consente una valutazione più precisa che tenga in considerazione l'esperienza di vita specifica che vivono (Ettema et al., 2005). Per quanto concerne le modalità di valutazione, è possibile ricorrere ad un questionario oppure basarsi su un'osservazione diretta. Il questionario può essere somministrato all'individuo, al caregivers oppure ad un medico. La valutazione soggettiva prevede che sia l'individuo in prima persona ad esprimere un giudizio sui diversi ambiti della propria vita. Per favorire la comprensione e agevolare la raccolta delle informazioni, alcuni strumenti prevedono la semplificazione delle domande. Tale modalità rispetta l'autonomia del soggetto, ma pone una questione, non ancora risolta, rispetto all'attendibilità delle risposte fornite soprattutto da coloro che vivono uno stadio di demenza avanzata (Ettema et al., 2005).

La valutazione di un caregivers o di un familiare consente di andare oltre le possibili difficoltà cognitive del soggetto stesso, però rappresenta un punto di vista esterno. I caregivers, poi, sono spesso a rischio stress e frustrazione e tendono ad esprimere un giudizio più negativo rispetto ai soggetti stessi (Addington-Hall & Kalra, 2001). Per questo la tendenza è quella a non sostituire la valutazione soggettiva dell'individuo ma semmai ad utilizzare una valutazione mista e soprattutto focalizzata su aspetti concreti della vita quotidiana (Magaziner, 1997; Addington-Hall & Kalra, 2001).

Il metodo dell'osservazione diretta, infine, mira ad ottenere una valutazione oggettiva della QDV e dovrebbe essere utilizzato da un osservatore esperto. Analizzando il comportamento del soggetto è possibile ottenere informazioni utili a proposito del suo benessere personale. Questo approccio limita la componente soggettiva e sembra essere particolarmente utile negli stadi più avanzati della demenza, quando il non verbale diventa preminente rispetto al linguaggio verbale (Chattat et al., 2008).

Queste tre forme di valutazione della QDV potrebbero anche essere utilizzate contemporaneamente e fornire indicazioni rispetto a domini differenti. I questionari sono sicuramente utilizzati maggiormente perché sembrano richiedere meno tempo e risorse rispetto all'osservazione diretta (Addington-Hall & Kalra, 2001).

3. Le precedenti revisioni della letteratura sulla QDV dei soggetti con demenza

Le revisioni della letteratura esistenti presentano degli elementi di criticità dovuti soprattutto alle modalità di selezione delle ricerche. Lo studio condotto da Ready e Ott (2003) analizza 14 articoli identificando 9 scale di misurazione. In seguito, Ettema e colleghi (2005) selezionano le indagini tra il 1990 e il 2003, ma solo facendo riferimento a due database; Thompson e Kingston (2004) inseriscono unicamente articoli scritti in inglese, mentre Smith e colleghi (2005) utilizzano un numero limitato di parole chiave. Nonostante le criticità emergono alcuni nodi interessanti rispetto alla scelta:

- Degli strumenti: alcuni studi analizzano l'utilizzo di scale di misurazione di QDV generiche, mettendo in luce le difficoltà di adattamento per i soggetti con demenza (Bowling, 2005; Thornicroft & Tansella, 1996; WHO, 2001), mentre altri autori identificano il Quality of Life in Alzheimer's disease (Logsdon et al., 1999)

- come lo strumento migliore, perchè è breve, comprensibile e pensato sia per persone con demenza che caregivers (Moniz-Cook et al., 2008);
- Del campione: mentre alcuni studi prediligono un campione specifico, per esempio coloro che hanno un ritardo cognitivo medio (Schlözel-Dorenbos et al., 2007), altri comprendono tutti i soggetti con demenza;
- Del contesto: la maggior parte delle indagini si concentra su soggetti che vivono in un contesto abitativo specifico, come quello residenziale (Gräske et al. 2012; Kwasky et al., 2010).

I principali elementi di criticità riguardano la standardizzazione dei differenti strumenti che non sembra fattibile (Smith et al., 2005) e la valutazione degli interventi successivi alla misurazione della QDV per valutare l'impatto sulla vita dei soggetti (Banerjee et al., 2009). In letteratura si sostiene in modo deciso l'importanza di misurare la QDV sia per il benessere dei soggetti che per valutare i servizi socio assistenziali e si descrivono numerose scale di misurazione. Allo stesso tempo, però, molta meno importanza è data alle modalità di somministrazione, alla valutazione dell'affidabilità di tali strumenti e, soprattutto, alle forme di coinvolgimento dei soggetti con demenza. Questa revisione si pone i seguenti obiettivi:

- Identificare gli studi che indagano la QDV per le persone con demenza;
- Analizzare gli strumenti utilizzati in questi studi, con particolare attenzione allo sfondo teorico di riferimento e ai domini indagati;
- Valutare le proprietà di tali strumenti in particolare rispetto al campione scelto (soggetti con demenza, caregivers, esperti) e alle modalità di somministrazione.

4. Metodo

Per effettuare questa revisione sono state utilizzate combinazioni di diverse parole chiave: "Alzheimer", "dementia", "quality of life", "personal satisfaction", "well-being", "quality of life evaluation". I data base utilizzati sono: Google Scholar, Medline, Web of Science, Eric e PsycInfo. La ricerca ha condotto a 6823 citazioni, di cui 3045 duplicati. Sono stati poi esclusi tutti gli articoli non scritti in lingua inglese, quelli che contenevano riferimenti solo generici ai concetti di salute, benessere, soddisfazione e QDV, e quelli che consideravano altre patologie come infarto, utilizzo di sostanze stupefacenti, problemi cardio circolatori e AIDS. I restanti 138 articoli sono inclusi in questa revisione. Sulla base dei dati raccolti, due ricercatori hanno lavorato inizialmente in modo separato. L'analisi è stata poi condivisa ed integrata e gli elementi di disaccordo sono stati discussi.

5. Risultati

Le scale di misurazione utilizzate nelle 124 ricerche selezionate, a cui si aggiungono 14 revisioni della letteratura, sono:

- Quality of Life in Alzheimer's Disease (n=48)
- Dementia Quality of Life (n=14)
- ADRQL (n=13)
- DEMQOL (n=11)
- QUALIDEM (n=8)

- QUALID (n=8)
- Observational DCM (n=5)
- BASQID (n=4)
- Cornell-Brown scale (n=3)
- Activity and Affect rating scales (n=2)
- Pleasant Events Schedule (n=2)
- QOL-D (n=2)
- QOLAS (n=1)
- Observational OQOLD and OQOLDA (n=1)
- Progressive Deterioration Scale (n=1)
- Psychological Well-Being in Cognitively Impaired Persons (n=1)

Le principali caratteristiche di ciascuna scala di valutazione sono sintetizzate di seguito.

5.1. *Quality of Life in Alzheimer's Disease (QoL-AD)* di Logsdon, Gibbons, McCurry & Teri, 1999

Quality of Life in Alzheimer's Disease (QoL-AD) è la scala più utilizzata dai ricercatori, presente in più di 40 ricerche. È uno strumento breve e di semplice somministrazione, formato da 13 domande per i soggetti con demenza e 15 per i caregiver, che può essere completato da coloro che ottengono un punteggio nel test Mini Mental superiore a 10¹ anche se Hoe e colleghi (2005) lo utilizzano anche con soggetti con una demenza in stato più avanzato. Le domande sono pensate riflettendo sui domini di QDV presenti all'interno della letteratura riguardante la popolazione geriatrica (con e senza demenza) e con una revisione degli items realizzata da un gruppo di esperti in difficoltà legate all'Alzheimer nei seguenti ambiti: salute fisica e psichica del soggetto, umore, relazioni interpersonali, partecipazione ad attività significative e situazione economica. Per le persone con demenza è prevista un'intervista della durata di 10-15 minuti mentre l'opinione dei caregivers è raccolta mediante un questionario che richiede un tempo di compilazione di circa 5 minuti. I principali vantaggi dello strumento sono la brevità del tempo di somministrazione e la possibilità di essere utilizzato anche con persone con una difficoltà cognitiva importante. La scala è tradotta, e poi testata, in diversi paesi europei come la Francia, la Spagna, il Giappone, la Corea e l'Italia. Bianchetti e colleghi (2017) sperimentano la versione italiana all'interno di 11 nuclei di valutazione dell'Alzheimer su un campione formato da 200 soggetti con una diagnosi di demenza moderata, accertando l'affidabilità anche per il contesto italiano. Nonostante il grande utilizzo della scala, sembrano essere necessari ulteriori studi per analizzare meglio la relazione tra le opinioni dei soggetti e quelli dei caregivers che, spesso, sono molto discordanti e ciò rende difficile la valutazione dell'effettivo grado di QDV (si veda per esempio Shin et al.,

¹ Il Mini - Mental State Examination (MMSE) di Fostein è un test neuropsicologico per la valutazione dei disturbi dell'efficienza intellettuale e della presenza di deterioramento cognitivo spesso utilizzato come strumento di screening nell'indagine di soggetti con demenza. Il punteggio totale è compreso tra un minimo di 0 e un massimo di 30 punti. Un punteggio uguale o inferiore a 18 è indice di una grave compromissione delle abilità cognitive; un punteggio compreso tra 18 e 24 è indice di una compromissione da moderata a lieve e tra 26 e 30 è considerato indice di normalità.

2005; Spector & Orrell, 2006; Huang et al., 2008; Bowling & Stenner, 2011; Bowling et al., 2003).

5.2. *Dementia Quality of Life (DQoL)* di Brod, Stewart, Sands e Walton, 1999

Questo strumento è formulato per essere somministrato direttamente ai soggetti con demenza lieve e moderata (con un Mini Mental maggiore di 12). La scala DQoL è composta da 29 items divisi in 5 sotto dimensioni pensate per valutare cinque domini critici rispetto ad umore e stati emotivi: sentimenti positivi e negativi, autostima, sentimenti di appartenenza e senso dell'estetica. Questo strumento è basato sulla definizione di QDV proposta da Birren e colleghi (1991) con particolare riferimento a: estetica (capacità di apprezzare la bellezza e la natura), presenza di sentimenti positivi (felicità, speranza, contentezza, senso dell'umorismo), assenza di sentimenti negativi (preoccupazione, depressione, tristezza, ansia, nervosismo, frustrazione), senso di appartenenza (percepirsi utili, amabili, ben voluti) e autostima. La scala è tradotta e sperimentata anche in francese, spagnolo, tedesco e cinese. Il principale vantaggio è di essere pensata attraverso un processo interattivo basato da un lato sull'analisi della letteratura e, dall'altro, sul coinvolgimento di un gruppo di esperti formato da persone con demenza, caregivers, e professionisti. Gli autori sostengono che le persone che vivono una condizione di demenza moderata possono essere buoni informatori rispetto al proprio stato di salute. Il principale svantaggio è la limitatezza del campione scelto in contesti tra loro molto differenti. Anche in questo caso, poi, sono emerse delle discrepanze piuttosto evidenti tra l'opinione dei soggetti e quella dei caregivers. Secondo Ready e colleghi (2004; 2006) tali disparità possono essere dovute alla presenza di sensazioni negative nei caregivers che influenzano le percezioni che questi hanno della QDV dei soggetti con demenza.

5.3. *The Alzheimer Disease Related Quality of Life (ADRQL)* di Rabins, Kasper, Kleinman, Black e Patrick, 1999

L'ADRQL è formulato per testare le modifiche nella QDV per le persone con diverse tipologie di demenza e nasce con l'intento di creare una scala capace di misurare in modo indiretto anche la qualità e l'efficacia degli interventi terapeutici, farmacologici, comportamentali e ambientali. Questo strumento è formato da 48 items, la maggior parte dei quali si basa su comportamenti direttamente osservabili nelle due settimane precedenti alla compilazione del test, anche se alcune domande indagano stati soggettivi riferibili a cinque domini: interazione sociale, consapevolezza di sé, sentimenti ed umore, divertimento durante le attività proposte e responsività nei confronti dell'ambiente. La compilazione, che richiede dai 10 ai 15 minuti, consiste nell'apposizione di una crocetta che esprime l'accordo (o il disaccordo) con l'affermazione data. Lo strumento è pensato solo per i familiari e i professionisti che si occupano dei soggetti con demenza perché gli autori partono dal presupposto che le persone con demenza non siano in grado di valutare in prima persona la propria QDV. Lo strumento è sviluppato con un gruppo di esperti che identificano i domini e, successivamente, discutono gli items durante dei focus group con 12 familiari. La versione finale degli items è validata attraverso tre interviste con i caregivers con l'obiettivo di identificare eventuali parole o frasi dubbie o di difficile comprensione. La scelta di coinvolgere i caregivers è dettata dalla volontà di identificare dei domini ritenuti davvero importanti per le persone che vivono a stretto contatto con i soggetti. Proprio il

coinvolgimento dei caregivers è il principale vantaggio dell' strumento; d'altra parte, il maggiore difetto è l'esclusione a priori l'opinione dei soggetti con demenza stessi che, soprattutto nei casi di una difficoltà cognitiva moderata, rischia di essere molto limitante (Trigg et al., 2007).

5.4. DEMQOL di Smith e colleghi, 2005

Il DEMQOL, considerato il principale strumento per misurare la QDV delle persone con demenza lieve o moderata, è formato da due scale, una composta da 28 items per i soggetti stessi (con un Mini Mental superiore a 10) e una composta da 31 items per i caregivers. La scala si focalizza principalmente sulla percezione che i soggetti hanno in merito all'impatto dei sintomi sulla vita quotidiana rispetto a: cura di sé, attività quotidiana, salute fisica e benessere, funzionamento cognitivo e relazioni sociali (Bullinger et al., 1993; Smith et al., 2005). L'elemento interessante è la scelta di impostare la scala partendo da una serie di interviste condotte con soggetti con demenza, integrate poi con i principali temi trattati in letteratura (Banerjee et al., 2007; Smith et al., 2005). L'adeguatezza della scala è definita da Chua e colleghi (2016) con un'indagine che coinvolge 808 soggetti con demenza e 909 caregivers all'interno di una struttura residenziale.

5.5. QUALIDEM di Ettema, Dröes, de Lange, Mellenbergh & Ribbe, 2007

Il QUALIDEM sonda il comportamento del soggetto con demenza mediante una scala osservazionale. Si basa su un punteggio direttamente misurabile sia dai caregivers che dal personale delle strutture residenziali ed è disponibile in due versioni. La prima, composta da 37 items, può essere utilizzata per le persone con una demenza lieve mentre la seconda, formata da 18 items, è per coloro che hanno una demenza grave. Lo strumento si fonda su sette principi adattivi considerati importanti per la QDV, definita come una valutazione multidimensionale del sistema persona- ambiente, in termini di adattamento alle conseguenze della demenza. I principali items fanno riferimento a: relazione di cura, sentimenti positivi e negativi, inquietudine, immagine positiva di sé, isolamento sociale e qualità del tempo libero. Nella sperimentazione condotta da Ettema e colleghi (2007) in diverse strutture residenziali si rileva che le opinioni espresse dagli infermieri e dal capo reparto sono molto simili tra loro, ma con grandi differenze rispetto al parere dei caregivers. Il principale vantaggio di questo strumento è la possibilità di misurare la QDV anche dei soggetti con demenza grave che potrebbero con fatica riuscire ad esprimersi mentre lo svantaggio più grande è il rischio di distorsioni nelle percezioni da parte del valutatore durante la sua osservazione (Dichter, 2011; Bowling, 2009; Corner, 2003).

5.6. *Quality of Life in Late-Stage Dementia Scale (QUALID)* di Weiner, Martin-Cook, Svetlik, Saine, Foster e colleghi, 2000

QUALID è uno strumento sviluppato da un gruppo di medici per misurare la QDV delle persone con grave demenza che, secondo gli autori, non sono in grado di fornire indicazioni affidabili circa le proprie condizioni (Albert et al., 1996; Thompson & Kingston, 2004; Ware & Sherbourne, 1992). Gli 11 items misurano la frequenza di un comportamento (o di un atteggiamento) in una scala Likert a cinque punti (11 punti migliore QDV, 55 punti peggiore QDV) e forniscono indicazioni su-

gli stati emotivi sia positivi che negativi direttamente osservabili nella quotidianità. Lo strumento, disponibile in inglese, norvegese, olandese e spagnolo può essere compilato da un caregiver o da un medico, e il periodo di osservazione è di una settimana. La versione italiana, curata da De Vreese e colleghi (2012) nei territori di Trento e Cremona, conferma la consistenza interna come anche lo studio spagnolo di Garre Olmo e colleghi (2010) con 160 soggetti con demenza e 152 caregivers in diversi centri residenziali della provincia di Girona e quello svedese, con 169 soggetti e 107 caregivers, nella regione attorno a Gotheburg nel 2007 realizzato da Falk e colleghi. La scala è utilizzata in diversi contesti e questo rappresenta un punto di forza insieme alla sua brevità. Proprio la brevità, però, è anche il suo maggiore limite, perché indaga solo in modo parziale la QDV. La sua attendibilità, inoltre, dipende in larga parte dalla familiarità del soggetto rispondente con la persona con demenza, e anche la quantità di tempo che trascorre con essa.

5.7. Observational Dementia Care Mapping (DCM) di Ballard, O'Brien, James, Mynt, Lana e colleghi, 2001

DCM è un insieme di osservazioni strutturate da utilizzare in contesti residenziali ideato e sviluppato dall'Università di Bradford a partire dalla teoria psico-sociale della demenza di Kitwood (1997). Lo strumento nasce con l'obiettivo di misurare la QVD ed incrementare la cura centrata per la persona in contesti assistenziali e socio-sanitari, coinvolgendo le persone con demenza stesse per migliorare il loro benessere attraverso un'attenzione particolare alla qualità dell'assistenza. Gli autori sviluppano un metodo di osservazione alternativo, con osservazioni ripetute a intervalli regolari di cinque minuti, per un periodo di almeno cinque ore. I comportamenti osservati riguardano: atteggiamenti positivi e negativi, manifestazioni artistiche, conversazioni e benessere (nelle attività legate al parlare, dormire e muoversi). Anche in questo caso esiste il rischio di un'errata percezione da parte dell'osservatore e la compilazione sembra richiedere molto tempo e ciò lo rende poco fruibile (Thornton et al., 2004).

5.8. Bath Assessment of Subjective Quality of Life in Dementia (BASQID) di Trigg, Skevington & Jones, 2007

Gli autori mettono in discussione il presupposto del modello medico secondo il quale la maggior presenza di sintomi renderebbe la QDV più povera e sono convinti della capacità dei soggetti con demenza di rispondere alle domande. Secondo loro la salute, sebbene componente essenziale dovrebbe essere distinta dal più ampio concetto di QDV e scelgono di focalizzarsi sulla capacità di svolgere le azioni della vita quotidiana e continuare ad occupare i ruoli sociali ricoperti prima della diagnosi. Lo strumento è costruito attraverso interviste con 30 soggetti con demenza moderata con domande rispetto a: salute, qualità del sonno, qualità del tempo libero, mobilità, umore, possibilità di interazione sociale, sentimenti come bisogno di realizzazione e di affetto e senso di identità. Tutte queste componenti sono sintetizzate in 14 items che riguardano: presenti nella prima versione della scala, sono state poi ridotte a 14 items che riguardano i domini di: salute, interazione sociale, mobilità, essere occupati, energia e benessere psicologico. Gli autori riconoscono che il loro strumento non contiene un profilo di QDV ampio perché preferiscono concentrarsi su alcuni fattori specifici. Anche in questo caso, prima di poter validare la scala, sono necessarie ulteriori indagini con campioni più ampi.

5.9. *Cornell-Brown Scale (CBS)* di Ready, Ott, Grace & Fernandez, 2002

Il CBS stima la QDV in rapporto alla presenza di soddisfazione, sentimenti positivi, stima di sé, ed assenza di sentimenti negativi (Ready et al., 2008). Lo strumento, formato da 19 items divisi in quattro domini, parte dal presupposto che un'alta QDV sia legata alla presenza di interessi, soddisfazione fisica e psicologica, autostima e l'assenza di sentimenti negativi ed esperienze difficili. La scala è completata dai medici dopo aver realizzato un'intervista semi strutturata con i soggetti con demenza (con un punteggio ottenuto al Mini Mental superiore a 9) e con i caregivers, indagando le attività quotidiane dell'ultimo mese prima dell'incontro. Il principale punto di debolezza è la necessità di basarsi su punteggi clinici che rendono necessarie interviste congiunte tra medici, persone con demenza e caregivers. In caso contrario, l'affidabilità può essere più limitata e lo strumento diventa difficilmente utilizzabile (Ready & Ott, 2008).

5.10. *Affect and Activity (A&A) rating scales* di Albert et al, 1996

Questo strumento misura due dimensioni: attività (15 sia interne che esterne alla propria abitazione) e sentimenti (6 riconoscibili attraverso gli atteggiamenti del corpo e l'espressione facciale del soggetto) da rilevare con la frequenza di una o due settimane (Teri & Logsdon 1991; Lawton et al., 1996). La versione per i caregivers misura sia le attività che gli interessi mentre la seconda, per le persone con demenza, valuta solo le attività. Il vantaggio è la possibilità di utilizzo con tutti i soggetti (sia con lieve che con grave demenza) e in contesti differenti (sia a casa che in centri residenziali) mentre l'elemento critico è la restrizione a due sole dimensioni del concetto di QDV (Albert et al., 1996; Bowling et al., 1995; 1996; 2009).

5.11. *Pleasant Events Schedule (PES-AD)* di Teri & Logsdon, 1991

I 53 items di questo strumento sono generati da una serie di interviste con un gruppo di caregivers e di esperti e la particolarità della scala è quella di focalizzare l'attenzione su una lista di eventi piacevoli per i soggetti con demenza. Le attività sono tra loro molto diversificate, come per esempio incontrare nuove persone o andare a vedere le stelle; per ciascun evento sono valutati i seguenti aspetti: frequenza della partecipazione durante il mese precedente alla compilazione; accessibilità degli eventi stessi per un soggetto con demenza e grado di divertimento provato sia nel presente che in passato. Lo strumento si compone di una scala a 5 punti in cui esprimere il grado di piacere o di gioia derivato dalla partecipazione a queste attività che sono considerate per la maggior parte dei soggetti fonte di piacere. Il principale limite è l'esiguo numero di studi in cui questo strumento è stato utilizzato (Logsdon & Teri, 1997).

5.12. *Dementia Quality of Life (QOL-D)* di Terada, Ishizu, Fujisawa, Fujita, Yokota colleghi, 2002

Gli autori di questo strumento, formato da 31 items suddivisi in sei aree, partono da una concezione multidisciplinare di QDV con domini che fanno riferimento alla sfera fisica, psicologica e sociale sia oggettiva che soggettiva. Gli items sono costruiti in seguito ad un'analisi della letteratura e ad interviste con un gruppo di caregivers ed esperti (Terada et al., 2002; Sloane et al., 2005). Anche in merito a

questo strumento, la validità è limitata dall'esiguo numero di studi esistenti che coinvolgono un campione ridotto di soggetti e, quindi, sono necessari ulteriori studi per capire la reale fruibilità.

5.13. *Quality of Life Assessment Schedule (QOLAS)* di Selai, Trimble, Rosser & Harvey, 2001

Gli autori adattano uno strumento di misurazione generico, centrato sulla persona, individuando 5 domini: cognitivo, fisico, psicologico, sociale – familiare e relativo alle attività quotidiane, con valutazioni raccolte sia dalla persona con demenza (con un Mini Mental superiore a 11) che dai caregivers. Gli autori sostengono che i soggetti con demenza partecipano con entusiasmo quando sono coinvolti e, in accordo con la letteratura, riportano una QDV superiore in tutti i domini rispetto a quanto esprimono i caregivers (Selai et al., 2001).

5.14. *Observational OQOLD & OQOLDA* di Edelman e colleghi, 2007

Lo strumento è costituito da 2 scale, la prima pensata per le persone con demenza e la seconda per coloro che sono in uno stadio avanzato. Gli items fanno riferimento agli stati di piacevolezza o disagio in cui l'individuo è osservato più spesso in riferimento al benessere fisico, emotivo, sociale, spirituale, intellettuale e professionale. Questi indicatori sono utilizzati per descrivere gli impatti primari e secondari delle attività e dei programmi per le persone con demenza. Le prove dell'affidabilità e della validità di questo strumento sono minime e riportate solo dallo studio effettuato dagli autori. La valutazione, poi, anche in questo caso è affidata a soggetti terzi, per cui possiede gli stessi limiti delle scale in cui le persone con demenza non sono coinvolte (Edelman et al., 2007).

5.15. *Progressive Deterioration Scale (PDS)* di DeJong e colleghi, 1989

Il PDS è formato da 19 domini e 27 items che si basano su una varietà di attività, competenze e interessi. Lo strumento, stato costruito partendo da alcune interviste con coniugi e caregivers di persone con demenza, si basa principalmente sulla valutazione delle attività quotidiane. Questa scelta può essere limitante, e già gli autori ritengono i loro risultati parziali e non esaustivi. Anche in questo caso è necessario prevedere ulteriori test per valutare l'affidabilità dello strumento soprattutto perché sino ad ora campione coinvolto non pare adeguato (Banerjee et al., 2007).

5.16. *Psychological Well-Being in Cognitively Impaired Persons (PWB-CIP)* di Burgener e colleghi, 2005

Gli autori fanno riferimento al concetto di QDV di Lawton (1983; 1994; 1997) soprattutto rispetto a benessere fisico, capacità cognitive e utilizzo del tempo libero e sul benessere psicologico fondano tutta la scala. I 16 items iniziali, ridotti poi a 11, riguardano: sentimenti positivi e negativi, stato di tranquillità/agitazione, piacere, interazioni positive con l'ambiente e partecipazione nelle 24 ore precedenti alla compilazione. Burgener (2005) dichiara l'utilità di uno strumento capace di racchiudere componenti affettive, comportamentali e di interazione sociale con gli altri ma ha il limite di basarsi solo sul benessere psicologico.

6. Discussione

Misurare la QDV è importante per assicurare una “buona vita” alle persone con demenza ed ha anche importanti implicazioni per i costi relativi ai servizi di cui loro usufruiscono e per i percorsi assistenziali che coinvolgono i soggetti stessi ed i loro familiari.

Dalla revisione degli strumenti emergono quattro aspetti chiave, descritti brevemente di seguito:

- Il quadro di riferimento teorico e l’individuazione dei domini da indagare,
- La scelta dei soggetti da coinvolgere,
- La possibilità e l’opportunità di costruire una scala universale,
- L’utilizzo delle informazioni raccolte mediante le scale.

6.1. Il quadro di riferimento concettuale e la scelta dei domini da indagare

Gli strumenti sono costruiti partendo da tre differenti approcci: il riferimento a un quadro teorico (che spesso non è esplicitato chiaramente), l’opinione dei caregivers (e, in qualche caso, dei soggetti con demenza) e la revisione della letteratura successivamente discussa con i caregivers. Il modello teorico di riferimento più utilizzato è quello di Lawton (3 scale più il riferimento di Albert e colleghi), seguito da Ettema, Birren e colleghi e Kitwood (1 scala). Nella definizione degli item, però, i vari autori solo raramente cercano di inserire i modelli all’interno di un più ampio riferimento al contesto della QDV; solitamente preferiscono scegliere alcuni degli aspetti come:

- benessere fisico e sociale (QOLAS),
- sfera dei sentimenti e dell’umore (DQOL),
- benessere fisico e mentale e le attività quotidiane e ricreative (DQOL),
- concetto di salute e l’impatto dei sintomi sulle attività quotidiane (DEMQL) tralasciando la sfera sociale.

Tre strumenti, invece, sono costruiti partendo da focus group o interviste con caregivers o esperti. Questa scelta ha il vantaggio di raccogliere l’opinione di soggetti che vivono l’esperienza della demenza (anche se spesso i protagonisti sono esclusi) ma ha comunque dei limiti. La scelta dei temi da inserire nelle scale è effettuata dai ricercatori e, spesso, le indicazioni dei soggetti non sono tenute in considerazione. In secondo luogo, i temi selezionati non fanno alcun riferimento a quanto messo in evidenza dalla letteratura (per esempio il BASQUID). Proprio per far fronte a questa criticità, una serie di scale è costruita partendo da un’analisi della letteratura che è stata poi discussa con i caregivers e/o i soggetti con demenza (ADRQL) ma, anche in questo caso, la scelta finale è compiuta dai ricercatori. La presenza di un quadro di riferimento teorico favorisce la presenza di aree simili anche strumenti tra loro diversi; d’altra parte, però, non consente un confronto con un contesto di QDV più ampio e non garantisce che quelli presi in considerazione siano davvero i domini considerati importanti dai soggetti con demenza. Attualmente non sono presenti delle indagini sufficientemente estese ed approfondite per comprendere quali sono gli items considerati importanti dai soggetti che, quando sono coinvolti, esprimono grande soddisfazione per aver avuto l’opportunità di raccontare la propria esperienza e analizzare tutti gli aspetti della loro vita (Bowling et al., 2003).

6.2. La scelta dei soggetti da coinvolgere

La maggior parte delle scale di misurazione della QDV è rivolta solo ai caregivers (8 strumenti) mentre altre 6 raccolgono sia l'opinione dei caregivers che dei soggetti con demenza stessi. Solo in due casi, infine, è indagata esclusivamente l'opinione dei soggetti. La QDV riferita dai questi ultimi è considerata realistica solo per coloro che vivono con una demenza lieve o moderata ed è ritenuta poco fattibile per le situazioni più gravi, quando si ricorre pressoché esclusivamente all'opinione del caregivers o degli esperti nonostante le già citate disparità di opinione. La questione circa l'impossibilità di chi vive la demenza di esprimere un giudizio in merito alla propria vita rimane ancora irrisolta. Se la misurazione è utile sia per migliorare la QDV del soggetto che per valutare l'assistenza, sembra indispensabile mettere al centro il soggetto e comprendere i suoi desideri e le sue percezioni che, solo in un secondo tempo, possono essere completate da quelle dei caregivers.

6.3. La possibilità e l'opportunità di costruire una scala universale

Uno dei principali limiti emersi dall'analisi della letteratura è la limitatezza dei domini presenti nelle varie scale. È interessante quindi chiedersi se tale criticità potrebbe essere superata dalla costruzione di una scala universale e quali caratteristiche dovrebbe possedere. Una scala universale dovrebbe:

- Confrontarsi con un più ampio concetto di QDV e non limitarsi ad alcuni singoli aspetti;
- Contenere quanti più domini possibili senza essere troppo lunga e complessa perché diventerebbe poco fruibile sia per questioni legate alle difficoltà di comprensione dei soggetti che per il troppo tempo necessario per utilizzarla;
- Basarsi sulle opinioni delle persone con demenza e, in questa direzione, è interessante il lavoro di Bowling colleghi (2013) che hanno realizzato una scala contenente 35 items, ridotti poi a 13, partendo dai temi più frequentemente citati da un campione di soggetti con età superiore ai 65 anni (Bowling et al., 2013).

Il coinvolgimento delle persone con demenza è indispensabile durante tutto il processo di indagine, dalla scelta dei domini, alla formulazione delle domande e, infine, alla raccolta delle informazioni. L'adattamento delle domande in base alle loro possibilità di comprensione rappresenta l'elemento chiave per poter valutare la QDV. In questo senso è possibile pensare ad una scala che contenga i domini e delle ipotesi delle domande, lasciando la facoltà di adattarle per fare in modo che siano comprese dai soggetti. Solo dopo aver raccolto l'opinione degli individui è possibile integrare questo punto di vista con le osservazioni dei comportamenti e i pareri degli altri soggetti (come i caregivers o i medici).

6.4. L'utilizzo delle informazioni raccolte mediante le scale

L'ultimo elemento da tenere in considerazione è l'utilizzo delle informazioni raccolte mediante le scale. La letteratura si sofferma principalmente sulla validità (o meno) dei singoli strumenti mettendo in evidenza, nella maggior parte dei casi, la necessità di ulteriori indagini e di un campione più vasto. Poco però si dice sul-

l'utilizzo dei dati raccolti grazie a questi strumenti. La valutazione della QDV non dovrebbe limitarsi a registrare le informazioni espresse attraverso le scale; le informazioni raccolte dovrebbero essere il punto di partenza per orientare gli interventi, migliorare il benessere dei soggetti e anche la qualità dei servizi a loro dedicati. Questo elemento, spesso trascurato nella letteratura, è invece fondamentale per rendere le scale davvero utili e al servizio di un concreto miglioramento della QDV. Le scale, infatti, se sono concepite come strumento di monitoraggio dell'impatto dei servizi dedicati alle persone con demenza, possono essere utilizzate dai soggetti con demenza, dai caregivers e dai vari professionisti come un oggetto di lavoro condiviso e uno strumento di confronto e di dialogo.

Conclusioni

Misurare la QDV è importante sia per assicurare una "buona vita" ai soggetti con demenza che per valutare i servizi di cui loro usufruiscono. In letteratura esistono numerosi strumenti di valutazione, alcuni sono generici mentre la maggior parte è pensata in modo specifico per i soggetti con demenza. La letteratura presenta numerosi strumenti costruiti facendo riferimento a quadri di riferimento teorici (non sempre chiaramente esplicitati) oppure a partire da interviste e focus group con soggetti con demenza, caregivers ed esperti.

La misurazione della QDV può essere compiuta mediante la somministrazione di un questionario oppure attraverso l'osservazione diretta dei comportamenti del soggetto. A rispondere alle domande possono essere i soggetti con demenza stessi, i caregivers oppure i medici. I principali limiti degli strumenti attuali sono:

- La difficoltà a coinvolgere i soggetti con demenza, soprattutto quando vivono uno stadio di demenza avanzato;
- La scelta di domini specifici, che non tengono in conto il concetto di QDV nella sua complessità e globalità e gli aspetti considerati importanti dalle persone con demenza;
- La validità e l'affidabilità, soprattutto per via del fatto che gli autori sottolineano la necessità di compiere studi con campioni più numerosi;
- La difficoltà di utilizzo delle informazioni raccolte per migliorare la QDV dei soggetti e valutare le politiche e i servizi esistenti.

Partendo da questi elementi di criticità sembrano emergere alcune necessità imprescindibili per la valutazione della QDV. Lo strumento deve essere costruito attraverso il confronto con il concetto più ampio di QDV e non solo con alcuni items. In secondo luogo è necessario coinvolgere i soggetti con demenza sia nella definizione delle aree da indagare che nella raccolta delle opinioni. Per questo può essere interessante definire gli items e poi inserire degli esempi di domande, che possono poi essere adattate a seconda delle capacità di comprensione dei soggetti. In terzo luogo, la raccolta delle informazioni non può essere fine a se stessa, ma i dati devono essere utilizzati per migliorare la vita dei soggetti e la qualità dei servizi. A tal fine oltre all'opinione dei soggetti e dei caregivers può essere interessante analizzare anche l'opinione delle altre persone coinvolte nelle attività e nei servizi. Questo può essere ancor più importante considerando che molti degli aspetti analizzati riguardano la sfera delle relazioni sociali, del tempo libero, delle attività ricreative e la partecipazione alla vita della comunità. Ascoltare e confrontare i vari punti di vista può essere prezioso sia per documen-

tare i servizi e le attività che per analizzare gli elementi positivi e le criticità. La scala, in questo senso, può diventare uno strumento condiviso che permette di dare voce a tutti coloro che sono coinvolti nelle varie esperienze.

La rassegna presenta due principali limiti. Il primo è la scelta di selezionare solo articoli scritti in inglese. Certe misure sono create in alcuni contesti specifici e non è scontato che siano tradotti in inglese. Potrebbero esserci quindi delle ricerche significative che però non sono incluse nello studio perché non pubblicate in lingua inglese. Il secondo elemento di criticità è legato, come già accennato, al concetto di validità, che è difficile da definire in modo chiaro. La maggior parte delle scale è sperimentata in un contesto specifico, con un numero limitato di soggetti, ed è quindi difficile effettuare delle comparazioni o capire se uno strumento possa essere utilizzato anche in un contesto diverso da quello iniziale.

Riferimenti bibliografici

- Albert, S.M., Del Castillo-Castaneda, C., Sano, M., Jacobs, D. M., Marder, K., Bell, K., et al. (1996). Quality of life in patients with Alzheimer's disease as reported by patient proxies. *Journal of the American Geriatrics Society*, 44, 1342-1347.
- Addington-Hall, J. and Kalra, L. (2001). Who should measure quality of life? *British Medical Journal*, 322, 1417-1420.
- Banerjee, S., Willis, R., Matthews, D., Contell, F., Chan, J. and Murray, J. (2007). Improving the quality of care for mild to moderate dementia: an evaluation of the Croydon Memory Service Model. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 22, 782-788.
- Banerjee, S., Samsi, K., Petrie, C.D., Alvir, J., Treglia, M., Schwam, E.M. and del Valle, M. (2009). What do we know about quality of life in dementia? A review of the emerging evidence on the predictive and explanatory value of disease specific measures of health related quality of life in people with dementia. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 24, 15-24.
- Bianchetti, A., Cornali, C., Ranieri, P., & Trabucchi, M. (2017). Quality of life in patients with mild dementia. Validation of the Italian version of the quality of life Alzheimer's disease (QoL-AD) Scale. *Official Journal of the Italian Society of Gerontology and Geriatrics*, 137.
- Birren, J., Lubben, J. and Rowe, J. (1991). *The concept and measurement of quality of life in the frail elderly*. San Diego: Academic Press.
- Bowling, A. (1995). *Measuring disease. A review of disease specific quality of life measurement scales*. Buckingham: Open University Press.
- Bowling, A. (1996). The effects of illness on quality of life: findings from a survey of households in Great Britain. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 50, 149-155.
- Bowling, A. (2005) *Ageing well. Quality of life in old age*. Buckingham: Open University Press.
- Bowling, A. (2009). *Psychometric properties of the Older People's Quality of Life Questionnaire Validity*. *Current Gerontology and Geriatrics Research*: Open access: Volume (2009), Article ID 298950, 12 pages doi:10.1155/2009/298950.
- Bowling, A., Gabriel, Z., Dykes, J. Marriott-Dowding, L., Fleissig, A., et al. (2003). Let's ask them: a national survey of definitions of quality of life and its enhancement among people aged 65 and over. *International Journal of Aging and Human Development*, 56:269-306.
- Bowling, A., Hankins, M., Windle, G., Bilotta, C., Grant, R. (2013). A short measure of quality of life in older age: The performance of the brief Older People's Quality of Life questionnaire (OPQOL-brief). *Archives Geriatrics Gerontology*, 56, 1: 181-187.
- Bowling, A. and Stenner, P. (2011). Which measure of quality of life performs best in older age? A comparison of the OPQOL, CASP-19 and WHOQOL-OLD. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 65,273-280.
- Brod, M., Stewart, A.L., Sands, L. and Walton, P. (1999). Conceptualisation and measure-

- ment of quality of life in dementia: the dementia quality of life instrument (DQoL). *The Gerontologist*, 39, 25-35.
- Bullinger, M., Anderson, R., Cella, D. and Aaronson, N. (1993). Developing and evaluating cross-cultural instruments from minimum requirements to optimal models. *Quality of Life Research*, 2, 451-459.
- Burgener, S.C., Twigg, P. and Popovich, A. (2005). Measuring psychological well-being in cognitively impaired persons. *Dementia*, 4, 463-485.
- Chua, K. C., Brown, A., Little, R., Matthews, D., Morton, L., Loftus, V., Watchurst, C., Tait, R., Romeo, R. & Banerjee, S. (2016). Quality-of-life assessment in dementia: the use of DEMQOL and DEMQOL-Proxy total scores. *Quality of Life Research*, 25(12), 3107-3118.
- Corner, L. (2003). *Assessing quality of life from the perspective of people with dementia and their carers*. Newcastle: Centre for Health Services Research, University of Newcastle.
- DeJong, R., Osterlund, O.W. and Roy, G.W. (1989). Measurement of quality of life changes in patients with Alzheimer's disease. *Clinical Therapeutics*, 11, 545-554.
- De Vreese, L. P., Uberti, M., Mantesso, U., De Bastiani, E., Weger, E., Marangoni, A. C., & Gomiero, T. (2012). Measuring quality of life in intellectually disabled persons with dementia with the Italian version of the quality of life in late-stage dementia (QUALID) Scale. *J Alzheimers Dis*, 2(1), 104e.
- Dichter, M. (2011). Validity, reliability and feasibility of a quality of life questionnaire for people with dementia. *Zeitschrift Gerontologie und Geriatrie*, 44, 405-410.
- Edelman, P., Fulton, B.R., Kuhn, D., Gallager, M., Dougherty, J. and Long, C.O. (2007). Assessing quality of life across the dementia continuum: two new observational tools for researchers and practitioners. *Alzheimer Care Today*, 8, 332-343.
- Ettema, T.P., Dröes, R.-M., de Lange, J., Ooms, M.E., Mellenbergh, G.J. and Ribbe, M.W. (2005). The concept of quality of life in dementia in the different stages of the disease. *International Psychogeriatrics*, 17, 353-370.
- Ettema, T.P., Dröes, R.-M., de Lange, J., Mellenbergh, G.J. and Ribbe, M.W. (2007). QUALIDEM: development and evaluation of a dementia specific quality of life instrument – scalability, reliability and internal structure. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 22, 549-556.
- Falk, H., Persson, L. O., & Wijk, H. (2007). A psychometric evaluation of a Swedish version of the Quality of Life in Late-Stage Dementia (QUALID) scale. *International Psychogeriatrics*, 19(6), 1040-1050.
- Fitzpatrick, R., Bowling, A., Mackintosh, A., and Gibbons, E. (2006). A structured review of patient reported outcome measures for people with heart failure. University of Oxford, National Centre for Health Outcomes Development. *Prepared for Department of Health*. <http://phi.uhce.ox.ac.uk>
- Fitzpatrick, R., Bowling, A., Gibbons, E., Haywood, K., Jenkinson, C., Mackintosh, A. and Peters, M. (2007). A structured review of patient reported outcome measures in relation to selected chronic conditions, perceptions of quality of care and carer impact. University of Oxford, National Centre for Health Outcomes Development. *Prepared for Department of Health*. <http://phi.uhce.ox.ac.uk>
- Fitzpatrick, R., Davey, C., Buxton, M.J. and Jones, D.R. (1998). Evaluating patient-based outcome measures for use in clinical trials. *Health Technology Assessment*, 2, 14.
- Garre-Olmo, J., Planas-Pujol, X., López-Pousa, S., Weiner, M. F., Turon-Estrada, A., Juvinyà, D., Ballester, D. & Vilalta-Franch, J. (2010). Cross-cultural adaptation and psychometric validation of a Spanish version of the Quality of Life in Late-Stage Dementia Scale. *Quality of Life Research*, 19(3), 445-453.
- George, L.K. and Bearon, L.B. (1980). *Quality of life in older persons: meaning and measurement*. New York: Human Sciences Press Inc.
- González Salvador, T., Lyketsos, C. G., Baker, A., Hovanec, L., Roques, C., Brandt, J., & Steele, C. (2000). Quality of life in dementia patients in long term care. *International journal of geriatric psychiatry*, 15(2), 181-189.
- Gräske, J., Fischer, T., Kuhlmeier, A. and Wolf-Ostermann, K. (2012). Dementia-specific quality of life instruments and their appropriateness in shared-housing arrangements – a literature study. *Geriatric Nursing*, 33, 204-216.
- Hoe, J., Katona, C., Roch, B., & Livingston, G. (2005). Use of the QOL-AD for measuring

- quality of life in people with severe dementia—the LASER-AD study. *Age and ageing*, 34(2), 130-135.
- Huang, H.-L., Chang, M.Y., Tang, J.S.-H., Chiu, Y.-C. and Weng, L.-C. (2008). Determinants of the discrepancy in patient- and caregiver-rated quality of life for persons with dementia. *Journal of Clinical Nursing*, 18, 3107-3117.
- Kitwood, T. (1997). *Dementia reconsidered: the person comes first*. Buckingham: Open University Press.
- Kwasky, A.N., Harrison, B.E. and Whall, A.L. (2010). Quality of Life and Dementia: An Integrated Review of Literature. *Alzheimer's Care Today*, 11, 186–195.
- Lawton, M.P. (1983). The dimensions of well-being. *Experimental Aging Research*, 9, 65-72.
- Lawton, M.P. (1991). A multidimensional view of quality of life in frail elders. In J.E. Birren, J.E. Lubben, J.C. Rowe and G.E. Deutchman (Eds). *The concept and measurement of quality of life in the frail elderly* (p4-27), New York: Academic Press.
- Lawton, M.P. (1994). Quality of life in Alzheimer's disease. *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, 8 (Suppl 3), 138-150.
- Lawton, M.P. (1997). Assessing quality of life in Alzheimer's disease research. *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, 1, 91-99.
- Lawton, M.P., Van Haitsma, K. and Klapper, J. (1996). Observed affect in nursing home residents with Alzheimer's disease. *Journal of Gerontology Series B: Psychological and Social Sciences*, 51, 3-14.
- Logsdon, R.G. & Teri, L. (1997). The Pleasant Events Schedule-AD: Psychometric properties of long and short forms for an investigation of its association to depression and cognition in Alzheimer's disease patients. *The Gerontologist*, 37, 40-45.
- Logsdon, R.G., Gibbons, L.E., McCurry, S.M. and Teri, L. (1999). Quality of life in Alzheimer's disease: patient and caregiver reports. *Journal of Mental Health and Ageing*, 5, 21-32.
- Magaziner, J. (1997). Use of proxies to measure health and functional outcomes in effectiveness research in persons with Alzheimer disease and related disorders. *Alzheimer Dis Assoc Disord.*, 11, 168-74.
- Moniz-Cooke, E., Vernooji-Dassen, M., Woods, R., Verhey, F, Chattat, R., Vugt, D.E., Mountain, G. et al. (2008) A European consensus on outcome measures for psychosocial intervention research in dementia care. *Aging and Mental Health*, 12, 14-29.
- Nebbioso, G., Albanese, C., Bonat, F., Botta, A., Corona, G. V., Costagliola, C., ... & Longobardi, P. (2017). Qualità della vita nello studio Wound Care. Rapporto conclusivo. *Italian Journal of Wound Care*, 1(1).
- Padilla, R. (2011). Effectiveness of environment-based interventions for people with Alzheimer's disease and related dementias. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(5), 514-522.
- Rabins, P.V., Kasper, J.D., Kleinman, L., Black, B.S. and Patrick, D.L. (1999). Concepts and methods in the development of the ADRQL: an instrument for assessing health-related quality of life in persons with Alzheimer's disease. *Journal of Mental Health and Aging*, 5, 33-48.
- Ready, R.E. and Ott, B.R. (2003). Quality of life measures for dementia. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1, 11.
- Ready, R.E. and Ott, B.R. (2008). Integrating patient and informant reports on the Cornell-Brown quality-of-life scale. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 22, 528-534.
- Ready, R., Ott, B.R. and Grace, J. (2004). Patient versus informant perspectives of quality of life in mild cognitive impairment and Alzheimer's disease. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 19, 256-265.
- Ready, R., Ott, B.R. and Grace, J. (2006). Effect on quality-of-life reports from mild cognitive impairment and Alzheimer's disease patients. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 21, 242-248.
- Ready, R.E., Ott, B.R., Grace, J. and Fernandez, I. (2002). The Cornell-Brown scale for quality of life in dementia. *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, 16, 109-115.
- Schölzel-Dorenbos, C.J.M., van der Steen, M.J.M.M., Engels, L.K. and Olde Rikkert, M.G.M. (2007). Assessment of quality of life as outcome in dementia and MCI intervention trials. A systematic review. *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, 21, 172-178.

- Selai, C. and Trimble, M.R. (1999). Assessing quality of life in dementia. *Aging and Mental Health*, 3, 101-111.
- Selai, C.E., Trimble, M.R., Rosser, M.N. and Harvey, R.J. (2001). Assessing quality of life in dementia. Preliminary psychometric testing of the quality of life assessment schedule (QOLAS). *Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal*, 11, 219-243.
- Shin, I.-S., Carter, M., Masterman, D., Fairbanks, L. and Cummings, J.L. (2005). Neuropsychiatric symptoms and quality of life in Alzheimer's disease. *American Journal of Psychiatry*, 13, 469-474.
- Sloane, P.D., Zimmerman, S., Williams, C.S., Reed, P.S., Gill, K.S. and Preisser, J.S. (2005). Evaluating the quality of life of long-term care residents with dementia. *The Gerontologist*, 45, Special Issue, 1, 37-49.
- Smith, S.C., Lamping, D.L., Banerjee, S., Harwood, R., Foley, B., Smith, P., Cook, J.C. et al. (2005). Measurement of health-related quality of life for people with dementia: development of a new instrument (DEMQOL) and an evaluation of current methodology. *Health Technology Assessment*, 9(10).
- Spector, A. and Orrell, M. (2006). Quality of life (QoL) in dementia: a comparison of the perceptions of people with dementia and care staff in residential homes. *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, 20, 160-165.
- Terada, S., Ishizu, H., Fujisawa, Y., Fujita, D., Yokota, O., Nakashima, H., Haraguchi, T. et al. (2002). Development and evaluation of a health-related quality of life questionnaire for the elderly with dementia in Japan. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 17, 851-858.
- Teri, L. and Logsdon, R.G. (1991). Identifying pleasant activities for Alzheimer's disease patients: the pleasant events schedule – AD. *Gerontologist*, 31, 124-127.
- Thompson, L. and Kingston, P. (2004). Measures to assess the quality of life for people with advanced dementia. Issues in measurement and conceptualisation. *Quality in Ageing – Policy, Practice and Research*, 5, 29-39.
- Thornicroft, G. and Tansella, M. (1996). (Eds.). *Mental health outcome measures*. Berlin: Springer.
- Thornton, A., Hatton, C. and Tatham, A. (2004). DCM reconsidered, exploring the reliability and validity of the observational tool. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 19, 718-726.
- Trigg, R., Jones, R.W. and Skevington, S.M. (2007). Can people with mild to moderate dementia provide reliable answers about their quality of life? *Age and Ageing*, 36, 663-669.
- Trigg, R., Skevington, S.M. and Jones, R.W. (2007). How can we best assess the quality of life of people with dementia? The Bath assessment of subjective quality of life in dementia (BASQID). *The Gerontologist*, 47, 789-797.
- Ware, J.E. and Sherbourne, C.D. (1992). The MOS 36-item short-form health status survey (SF-36): I conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30, 473-483.
- Weiner, M.F., Martin-Cook, K., Svetlik, D.A., Saine, K., Foster, B. and Fontaine, C.S. (2000). The Quality of Life in late-stage Dementia (QUALID) Scale. *Journal of American Medical Directors' Association*, 1, 114-116.
- World Health Organization (WHO) (2001). *International Classification of functioning, disability and health*. Geneva: WHO.

Allegato 1: Tabella di sintesi delle misure di valutazione della QDV nei soggetti con demenza

Tabella di sintesi strumenti misurazione QDV						
nome dello strumento	sfondo teorico di riferimento	destinatari	tipologia di demenza	items	sub scale	modalità di misurazione
QoL – AD	I domini sono stati costruiti partendo da focus group con persone con demenza e caregivers	persona con demenza/ caregivers	media/ moderata	13 per le persone con demenza; 15 per i caregivers, tra cui: memoria, situazione abitativa, livello di energia, possibilità di divertirsi	nessuna	scala Likert (4 punti da poco a eccellente). I punteggi di persone con demenza e caregivers sono considerati separatamente. Più alto è il punteggio e maggiore è la QDV
DQOL	Birren e colleghi 1991	persona con demenza	media/ moderata in contesto residenziale	30 autostima umore, sentimenti positivi e negativi, senso di appartenenza e senso dell'estetica	autostima sentimenti positivi e sentimenti negativi estetica senso di appartenenza	scala Likert a 5 punti che misura la frequenza (da per niente a molto spesso). Un punteggio alto nei sentimenti negativi e basso negli altri item determina una scarsa QDV
ADRQL	Lawton. Gli item sono stati sviluppati dagli esperti, discussi con i caregivers e poi scelti dai ricercatori	caregivers	media/ severa	48	interazione sociale divertimento nelle attività consapevolezza di sé	scala Likert (4 punti) da non applicabile a completamente applicabile
DEMQOL	La particolarità di questo strumento è fare riferimento all'impatto dei sintomi sulla salute.	persona con demenza/ caregivers	tutti gli stadi	28 nella versione per le persone con demenza 31 nella versione per i caregivers	attività quotidiane; benessere e salute relazioni sociali concetto di sé	scala Likert (4 punti, da molto a per niente). Il punteggio di per le persone con demenza va da 28 a 112 mentre per i caregivers da 31 a 124. Più alto il punteggio e maggiore è la QDV
QUALIDEM	Ettema e colleghi che vedono la QDV come valutazione multidimensionale del sistema individuo-ambiente in termini di adattamento rispetto alle conseguenze percepite della demenza	osservazione	moderata/ severa	37 per la demenza moderata; 18 per la demenza severa	relazioni di cura; sentimenti negativi; relazioni sociali; isolamento sociale; qualità del tempo libero	scala Likert da 4 punti (da mai a spesso)

QUALID	Albert e colleghi (1996) che, a loro volta, sono influenzati da Lawton.	caregivers	severa in setting residenziale	11	nessuna	scala Likert da 5 punti che misura la frequenza (punteggio da 11 a 55). Più basso è il punteggio e più alta è la QDV
OBSERVATIONAL DCM	teoria di Kitwood (1993-97)	osservazione	media/severa	osservazione di 24 comportamenti	benessere; relazioni sociali	osservazione di attività che sono associate ad un range che vada -5 a 5.
BASQID	Mette in discussione il modello medico della disabilità basato sui sintomi. Lo strumento è sviluppato nella prospettiva dei soggetti con demenza partendo inizialmente da differenti domini.	persona con demenza	media/moderata	14 sezione a: salute; sezione b: soddisfazione; sezione c: abilità	soddisfazione sentimenti umore	scala Likert da 5 punti (da zero a 4) da per nulla a molto
CORNELL-BROWN SCALE	QDV determinata da sentimenti positivi, soddisfazione fisica e psicologica, autostima, assenza di esperienze negative	persona con demenza/caregivers	media/moderata in contesto residenziale	19 tra cui problemi fisici, soddisfazione, sentimenti positivi	9 divisi in 4 domini	scala Likert che va da -2 a 2 (presenza costante dell'effetto negativo a presenza costante di quello positivo). Il totale può
ACTIVITY AND AFFECT RATING SCALES	Lawton (1996) per la componente dei sentimenti e Teri e Longdon (1991) per le attività	persona con demenza/caregivers	media/severa in contesti istituzionalizzati	21 15 fanno riferimento alle attività (5 fuori all'esterno e 10 all'interno) 6 riguardano i sentimenti (3 positivi e 3 negativi)	attività; sentimenti positivi; sentimenti negativi	Il tempo di misurazione è di 1 settimana (sia per le attività che per i sentimenti)
PLEASANT EVENTS SCHEDULE	Non ci sono riferimenti espliciti, lo strumento è stato costruito sulla base della revisione della letteratura e di interviste con caregivers ed esperti	caregivers	media/moderata	53 iniziali sono diventati poi 20	partecipazione ad alcune attività (nei tre mesi passati) se sono momenti apprezzati ora e se lo erano in passato	Il punteggio è calcolato con una scala Likert a 3 punti in base alla frequenza (mai, qualche volta e spesso)

QOL – D	QDV concetto multidimensionale derivato dall'analisi della letteratura e interviste con caregivers ed esperti.	persona con demenza/caregivers	media/severa e in contesto residenziale	31	sentimenti positivi e negativi; abilità di comunicazione spontanea; irrequietezza	tre possibili risposte
QOLAS	non un quadro teorico particolare	persona con demenza/caregivers	media/moderata	10	attività abituali ambiente sociale e familiare; sfera fisica e psicologica;	punteggio collezionato dalla persona con demenza e dal caregivers
OBSERVATIONAL OQOLD AND OQOLDA	Non ci sono riferimenti espliciti anche se lo strumento è stato pensato a partire dalla revisione della letteratura	caregivers	media/moderata OQOLD severa OQOLDA	6	nessuna	Ci sono sette codici per ogni dimensione (1 non osservabile, 7 molto presente)
PROGRESSIVE DETERIORATION SCALE	Domini costruiti mediante interviste con caregivers e persone con demenza	caregivers	media/severa	27	partecipazione ad attività culturali; interesse nello svolgere compiti domestici	punteggio calcolato in base a risposta affermativa o negativa
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN COGNITIVELY IMPAIRED PERSONS	Lawton	caregivers	media/moderata in contesto residenziale	11	interazioni positive; frustrazione/agitazione; malcontento	scala Likert in cui il punteggio più ampio determina anche maggiore QDV



CLAUDIA AMOROSO

Laurea Magistrale in Giurisprudenza Università degli Studi di Roma "La Sapienza", diplomata presso la Scuola di Specializzazione per le professioni legali l'Università "Luiss Guido Carli" di Roma. Abilitata nell'anno 2016 all'esercizio della professione forense. Già insegnante di materie giuridiche presso l'Istituto tecnologico "Salvo d'Acquisto" di Bracciano (RM). Relatrice del convegno organizzato dall'Ass. culturale "L'Agone Nuovo": "Bullismo e cyberbullismo: profili e rilevanti interventi giuridici".

SERENELLA BESIO

Professore Ordinario di Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Bergamo. Pubblicazioni recenti: Besio, S., Bulgarelli, D. & Stancheva-Popkostadinova, V. (2018) (Eds.). *Evaluation of Children's Play. Tools and Methods*. De Gruyter Open, Berlin (D). ISBN 978-3-11-061060-4. Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2017) (Eds.). *Play Development in Children with Disabilities*. De Gruyter Open, Berlin, (D).

NICOLE BIANQUIN

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università della Valle d'Aosta. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i processi inclusivi all'interno del sistema scolastico e l'applicazione della Classificazione Internazionale del Funzionamento per la presa in carico della persona con disabilità. Pubblicazioni recenti: Bianquin, N. (2018) *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Guerini Associati, Milano. Encarnacao, P, Ray-Kaesler, S. & Bianquin N. (Eds.) (2018). *Guidelines for the play of children with disabilities. Methodologies, tools and contexts*. De Gruyter Open.

LUISA BONFIGLIO

Docente di Neurodidattica CdL in Scienze dell'educazione e della Formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano-Telematica Roma. Dottoressa Magistrale in Psicologia. Collaboratrice del Laboratorio di Ricerca HERACLE-Unicusano. Fra le ultime pubblicazioni: Torregiani, G., Bonfiglio, L., Melchiori, F.M. (2018). *Analisi dell'impatto di didattica destrutturata sulla comunicazione sociale nell'infanzia / Analysis of the impact of unstructured didactics on social communication*. *Formazione & Insegnamento*, 1 Suppl.

MARTINA BRAZZOLOTTO

Martina Brazzolotto, laureata in Scienze della Formazione primaria presso l'Università di Padova; specializzata in Gifted & Talented Education presso University of Irvine (California, USA); dottoranda di ricerca in Scienze Pedagogiche con una ricerca su "La plusdotazione in classe". Membro del Consiglio Scientifico del Ce.D.E.I. (Centro Studi e Ricerche Disabilità, Educazione, Inclusione) presso Università di Bologna (responsabile scientifico Prof.ssa Roberta Caldin). Membro del Consiglio Scientifico del Centro di Ricerche in Didattiche Attive presso Università di Bologna (responsabile scientifico Prof.ssa Vanna Gherardi). Fra le ultime pubblicazioni: Sandri P., Brazzolotto M., (2017), *Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico, L'integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson, 16, 1, 66-71. Sandri P., Brazzolotto M., (2017), *Le emozioni nell'apprendimento della matematica*, in P. Sandri (a cura di) *Matematica e Disabilità. Ricerche e proposte per una didattica inclusiva della matematica nella scuola primaria*, Bologna, Pitagora, 83-103.

IMMACOLATA BRUNETTI

Docente di scuola dell'infanzia, ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Dinamiche formative ed educazione alla politica, presso l'Università degli Studi di Bari. Ha svolto numerose ricerche e partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali sull'educazione mediale e sulla professionalità dei docenti. Tra le ultime pubblicazioni: Brunetti I. (2017). I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine qualitativa, In Ghiorotto, L. (a cura di) *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, p. 419. Baldassarre M., Brunetti I., Brunetti M. (2017). Una ricerca esplorativa sul coding e la valutazione del pensiero computazionale, in P.P. Limone, D. Parmigiani (a cura di), *Modelli Pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari.

M. RITA BUCCIARELLI

Ispettore (GLIP) di scuola secondaria di secondo grado con funzioni di controllo e di ricerca A051/A052 e AD01, Docente di rete in ambito accademico dall'anno 2000 per ambiti disciplinari e tutor specialistico di gestione moodle dal 2007, attualmente presso l'Università di Siena. Si occupa di linguistica computazionale, lessicografia, linguistica descrittiva applicata ai linguaggi non verbali. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) La lessicografia per la descrizione e l'analisi dei corpus linguistici / *Lexicography for the description and analysis of a linguistic corpus*. In: Margiotta U. (a cura di). *Oltre la pedagogia critica, verso un nuovo realismo: sentieri / Beyond the critical pedagogy, towards a new realism: trails. Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico XII(4), 2014, pp. 384-389. Lecce, Pensa MultiMedia. Prodotti: (2016) © R. Bucciarelli *Acro word ipad and tablet in society of acronyms, corpus di consultazione, traduzione, traduzione per una comunicazione in tempi reali*. I.R.I.S.® (con il marchio programma per elaboratore) Salerno.

MARGHERITA CESTARO

Phd, Cultore della materia in Pedagogia generale e sociale ed ex-assegnista di ricerca c/o l'Università degli Studi di Padova. Docente di "Pedagogia interculturale e didattica" presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose (sede di Padova). Tra le sue ultime pubblicazioni: Milan, G. & Cestaro, M. (2016). *We can change! Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Citta. Sfida pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia; Cestaro, M. (2018). Essere padre tra "due culture": quali sfide educative in una società plurale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 39-54.

FRANCESCA COIN

PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, si occupa di bambini e ragazzi con difficoltà scolastiche. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) Evoluzione del "pensiero": dal dibattito tra pensiero critico e pensiero creativo al pensiero contemplativo. *Quaderni di orientamento*, 46, giugno 2015. Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia; (2015) Nuovi alunni significano una nuova scuola? Rispondono le insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 2.

CHIARA D'ALESSIO

Chiara D'Alessio è dal 2007 ricercatrice confermata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Psicologa e psicoterapeuta appartenente dal 1995 all'Ordine professionale degli Psicologi della Campania, specializzata in Orientamento scolastico e professionale ed in Diagnosi neuropsicologica. Tra le ultime pubblicazioni: D'Alessio C. (2018), L'utopia pedagogica tra nuovo umanesimo ed etica della speranza. In: Atti convegno SIPED 2017, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Università di Firenze. Reperibile presso <https://www.siped.it/firenze-2017-atti/>. D'Alessio C. (2017), Virtù e felicità: una prospettiva per l'educazione morale. In: Atti convegno SIPED 2016, *Scuola Democrazia Educazione*, Università di Lecce. Lecce: Pensa MultiMedia.

PAOLA DAMIANI

Dottore di ricerca in pedagogia speciale, professore a contratto presso l'Università di Torino e Referente per l'inclusione per l'USR Piemonte, è coordinatrice di numerosi progetti di formazione e di ricerca-azione; interessi di ricerca recenti sui rapporti tra pedagogia e neuroscienze. Tra le ultime pubblicazioni: Damiani P. (2017). *DSA e Valutazione: un approccio pedagogico tra riflessioni e prospettive*. Roma: Nuova Cultura Edizioni. Damiani P., Gomez Paloma F. (2017). Imagination as an educational tool for teachers. The development of emotional-relational skills through the "landscape narration" method. *Journal Proceedings*, <http://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/927>

TONIA DE GIUSEPPE

PHD in Scienze del Linguaggio della società della politica e dell'educazione- Curriculum: corporeità tecnologie e inclusione, presso l'Università di Salerno. Docente di scuola primaria a tempo indeterminato dal 1991, titolare presso il CPIA Centro Provinciali per l'istruzione degli adulti di Avellino- Benevento e attualmente utilizzata in esonero totale, con funzione di Tutor Organizzatore nel corso universitario propedeutico all'insegnamento, presso l'Università degli Studi di Salerno. Ultime pubblicazioni: (2017) *La media education didattiche trasformative e cultura pedagogica inclusiva nell'economia della formazione continua*. Avellino, Edizioni Il Papavero. Con Corona, F. (2017) *La gestione pedagogico-didattica inclusiva nei disturbi di attenzione e iperattività*. Avellino, Edizioni Il Papavero.

FRANCESCA DE VITIS

Francesca De Vitis: Phd in Pedagogia dello Sviluppo. Cultore della Materia in Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento. Docente di Pedagogia Sociale e Interculturale al Master di I° Livello in "Organizzazione e Gestione delle Istituzioni Scolastiche in Contesti Multiculturali" (FAMI) presso lo stesso Dipartimento ed Università. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Per una pedagogia della relazione e della prevenzione del conflitto*, in O. Greco, N. Di Nunno (a cura di) *La violenza nelle relazioni affettive*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018; *Una scuola eccezionale ed una pedagogia in...attesa*, in G. Armenise (a cura di) *Dal Pensiero alla formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017; *Imparare Dentro a stare bene fuori. Luci ed ombre del sistema scolastico negli istituti di pena*, Anicia, Roma, 2016.

KATIA DEL VENTO

Laureata in Scienze dell'Educazione e della Formazione ed in Scienze Pedagogiche con perfezionamento in Psicologia dello Sport, dall'anno 2002 svolge attività di ricerca nell'ambito della Psicologia dello Sport in ambiente scolastico e di docenza presso istituti comprensivi di Milano e Provincia. Ultima pubblicazione: (2017). Il docente en motive verso una nuova direzione olistica di senso e generativa dei formatori, nella scuola del XXI secolo. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2 Suppl., 327-332.

VALERIA FALCO

Collaboratrice di Ricerca della Prof. M. Rita Bucciarelli presso l'Università di Siena

FIAMMETTA GALLI

Dottoressa in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

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*, Miano, Unicopli.

VALENTINA GUERRINI

È docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze. I suoi interessi di ricerca sono focalizzati sui temi della differenza di genere e sulle differenze etniche-culturali in ambito formativo in un'ottica internazionale. Tra le ultime pubblicazioni: *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella*

scuola primaria (ETS, 2017); *Le interviste degli adolescenti stranieri di seconda generazione a Firenze. Una prospettiva pedagogica* in Olivieri S. (a cura di), *Ragazzi e ragazze stranieri a scuola* (ETS, 2018); *Valutazione e autovalutazione degli insegnanti. Riflessioni per promuovere processi di professionalizzazione in un'ottica lifelong learning* in LLL vol. 14, n.°31, 2018.

DANIELA GULISANO

Assegnista di Ricerca in Pedagogia, presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania. La sua attività di ricerca è orientata prevalentemente allo studio della pedagogia e didattica del lavoro in relazione alla transizione scuola-lavoro, all'alternanza formativa, alla didattica laboratoriale e professionale, nonché all'analisi del lavoro nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale. Tra gli ultimi lavori: Gulisano D., (2018). *Young people, employment and active citizenship. A possible dialogue among identity pathways*, in Mulè P., (a cura di), *Inclusion, citizenship and intercultural dialogue. Same International perspectives*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 45-55, ISBN: 978-88-6760-561-3; Gulisano D., (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce. ISBN: 978-88-6760-466-1.

MARIA LUCENTI

Lucenti Maria è dottore di ricerca in scienze sociali, curriculum migrazione e processi interculturali presso l'università di Genova, in co-tutela con l'università di Carthage. Si è occupata, attraverso uno studio comparativo, di storia dell'educazione, didattica della storia, manualistica scolastica e politiche educative in Italia e in Tunisia, trattandone le tematiche su riviste specializzate. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). *Storie altre. Il mondo arabo-musulmano e l'occidente nei manuali di Italia e Tunisia*. Roma: Aracne; (2017). *La nouvelle réforme scolaire en Tunisie: le défi démocratique entre analyse des manuels et didactique*. *Foro de educacion*, 15(23), 219-242.

GIUSEPPE MARCHIORI

Laureato in filosofia, iscritto alla SIREF, ha frequentato il Dottorato di ricerca in scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari Venezia.

ANNA MARIA MARIANI

Docente di Didattica delle Attività Motorie CdL in Scienze dell'educazione e della Formazione Università Unicusano. Dottoressa Magistrale in Psicologia. Collaboratrice del Laboratorio di Ricerca HERACLE Unicusano. Tra le ultime pubblicazioni: Mariani AM, Ascione A, Peluso Cassese F, (2017) *Work Ability Index a tool of i salti education*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*. Edizioni Universitarie Romane.

VALERIO MASSIMO MARCONI

Dottore in scienze della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha collaborato in qualità di ricercatore al Progetto finanziato in partnership dal Cpo Uil e da "Officine sviluppo Ricerca" dal titolo "Realizzazione e implementazione del Libretto esperienziale come strumento di identità formativa/lavorativa del lavoratore in somministrazione" e ha collaborato con il CREF (centro ricerca e formazione) in qualità di ricercatore svolgendo attività in ambito giuslavoristico (in particolare ha svolto ricerche approfondite sull'apprendistato professionalizzante e sulla valutazione del dirigente nella pubblica amministrazione).

MARTINA MARSANO

Martina Marsano è dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale (Curriculum Teoria e Ricerca Educativa) presso l'Università degli Studi Roma Tre. Fa parte del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale coordinato dal Prof. Fabio Bocci. Tra le ultime pubblicazioni: De Castro, M., Giumini, G., Marsano, M., Zona, U., & Bocci, F. (2018). *Una rilettura educativa dei videogame violenti tra potenziamento dell'apprendimento e nuovo romanzo di formazione*. *Ricerche Pedagogiche*, 52(207), 77-94. De Castro, M., Marsano, M., Zona, U., & Bocci, F. (2018). *Video game dynamics in unplugged mode for innovative and inclusive teaching*. *Education Sciences & Society*, 9(1), 96-108.

RITA MINELLO

Professore Associato nel settore 11/D1 presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, ricopre l'insegnamento di Storia Sociale dell'Educazione. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Coordinatrice del Comitato Editoriale della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2016). [Curatela]. *Educazione di genere e inclusione. Come ricomporre le frontiere dell'alterità*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2018). *Istituzioni di Pedagogia Generale e Sociale*. Roma: Edicusano.

VALENTINA PAGANI

Pagani Valentina, dottoranda presso l'Università Cà Foscari di Venezia. Il progetto di ricerca si focalizza sul self-assessment nell'università italiana e spagnola. Ultime pubblicazioni: "Grion, V., & Pagani, V. (2017). Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani. In A.M. Notti (a cura di). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 585-598). Lecce: Pensa Multimedia", "Vezzoli, Y., & Pagani, V. (2018). "I see students' digital practices as an extreme impoverishment": The Non-Use of the Competences Framework and Stigmatisation of Technology of Italian Secondary School Teachers". 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18) Valencia: 2018, Universitat Politècnica de Valencia, (pp. 1279-1287).

NICOLINA PASTENA

Dottore di Ricerca in "Metodologia della Ricerca Educativa" presso l'Università degli Studi di Salerno. Già docente a contratto in molteplici Atenei italiani, copre ora la cattedra di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi Carlo Bo di Urbino e la cattedra di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Scuola di Medicina dell'Università degli Studi Federico II di Napoli. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) con D'Anna, C., Damiani, P., Gomez Paloma, F., *Disturbi specifici di apprendimento ed Embodied Cognitive Science*. Rivista "L'integrazione scolastica e sociale" Erickson, 14; (2015) con Minichiello, G., *Neurophenomenology and neurophysiology of learning in education*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences-Elsivier*, 174.

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.

LUIGI PICECI

Docente di Psicologia della Leadership presso Unicusano, Collaboratore del laboratorio di ricerca HERACLE Unicusano. Consulente aziendale ed esperto di ITC.

GIADA PRISCO

Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Le sue ricerche ruotano attorno ai temi dell'interculturalità, delle famiglie dell'immigrazione e dell'adolescenza con particolare attenzione alle dinamiche interne ai generi. Sull'argomento ha pubblicato: *Teoria e prassi della ricerca sociale. Uno studio sulle donne immigrate* (con S. Tirini), Firenze, Editpress, 2016.

GIORGIA RUZZANTE

Giorgia Ruzzante, Università degli Studi di Padova. Dottore di Ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione. Insegnante di scuola primaria. Teacher Expert in Philosophy for Children. Formatore in ambito scolastico ed accademico sulle tematiche

dell'inclusione. Ultime pubblicazioni: Ruzzante G. (2018), Valutare la qualità dell'inclusione scolastica, in Notti A. (Eds.). *La funzione educativa della valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia. Ruzzante G., Sturaro F. (2017), La "buona scuola" è una scuola inclusiva? Modelli e buone prassi per una scuola di qualità, *Form@re*, vol.19, n.3

FABIO SACCHI

Fabio Sacchi è dottorando in 'Formazione della Persona e Mercato del Lavoro' presso l'Università degli studi di Bergamo. Pubblicazioni recenti: Bianquin, N., Sacchi, F. & Besio, S. (2018). Enhancing communication and participation using AAC technologies for children with motor impairments: a systematic review. *Education Sciences and Society*, 9(1), 49-72. Bianquin, N. & Sacchi, F. (2018). Disabilità e curricolo: come promuovere atteggiamenti positivi nei confronti della disabilità a scuola. Una proposta per la scuola secondaria di primo grado. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 27-38.

GIULIA SAVARESE

Collaboratrice di Ricerca della Prof. M. Rita Bucciarelli presso l'Università di Siena

ROSA SGAMBELLURI

Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria. Socio SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Tra le ultime pubblicazioni: (2016). [Monografia]. *Come interpretare i bisogni educativi speciali. La declinazione didattica del linguaggio ICF*. Roma: Aracne; (2013) [Monografia]. *Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito*. Roma: Aracne; (2015). [Articolo]. *Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto*. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Anno XIII. Numero 2 2015. 73-80. Lecce, Pensa MultiMedia.

ALESSANDRA SIGNORILE

Dottoressa in Filosofia analitica. Università Cattolica del sacro cuore – Università Orientale di Napoli. Ultima Pubblicazione: (2018). Inconscio cognitivo Vs inconscio dinamico: il falso mito della censura. Un modello di spiegazione sui processi mentali di simbolizzazione. *State of Mind*, 1.

CARLA SIMEONI

Laureata in scienze statistiche ed economiche, ricercatrice presso il settore Ricerca dell'Inail. Si occupa di metodologie statistiche per la valutazione quantitativa della sicurezza nelle attività di produzione e dello studio e analisi di sistemi complessi di dati provenienti da fonti eterogenee. Todini, B., & Simeoni, C., et al. (2016). E-book per comunicare e informare in ambiente di lavoro: studio di caso. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3. A. Nebbio, C. Simeoni, P. Iacono, G. Saputi (2016) Caratterizzazione statistica del "Settore Seveso. *Atti del convegno SAFAP 2016 "Sicurezza ed affidabilità delle attrezzature a pressione. La gestione del rischio dalla costruzione all'esercizio"*.

FEDERICA SISTI

Insegnante nella scuola pubblica, in qualità di docente di sostegno, destinataria di docenze a contratto presso l'Università di Urbino, Dipartimento di Studi Umanistici, ho conseguito il Dottorato in Pedagogia della cognizione con la tesi dal titolo "Per una epistemologia dell'esperienza educativa: teoria e pratica a confronto". Il presente articolo conclude la ricerca condotta. Ha pubblicato diversi volumi nell'ambito della narrativa per bambini, adottati nei corsi di Letteratura per l'infanzia della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Urbino: *Aspettando la farfalla*, ed. Progedit, Bari 2010; *Le avventure di Cesarino nel campo dei miracoli*, ed. Progedit, Bari 2012; *Due ragazzi del Montefeltro, I du bourdei*, ed. Progedit, Bari 2015.

BARBARA TODINI

Laureata in lettere e filosofia, ricercatrice presso il settore Ricerca dell'Inail. Svolge attività di studio di elementi cognitivi aggiuntivi in ambito andragogico, per l'elaborazione di documenti tecnico-scientifici mediante l'uso di mezzi digitali. Tra le ultime pubblicazioni:

Todini, B., et al. (2016). E-book per comunicare e informare in ambiente di lavoro: studio di caso. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3. Todini, B., et al. (2018). Strumenti di supporto per la gestione delle attrezzature di lavoro (pp. 91-99). *Dossier Ambiente*, 121.

MONICA TOMBOLATO

Dottoressa di ricerca in Epistemologia (ciclo XXI) e in Pedagogia (XXIX) presso l'università di Urbino. Ha insegnato nella scuola secondaria di secondo grado. Attualmente è titolare di contratti integrativi di Pedagogia dei saperi e di Didattica della fisica. È autrice di saggi e articoli inerenti la filosofia e la pedagogia della conoscenza. Tra le ultime pubblicazioni: Tombolato, M. (2016). Il costruito di ostacolo epistemologico per un'interpretazione in chiave didattica del rapporto fra conoscenza ingenua e conoscenza formale in fisica. *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 2(1). D'Ugo, R., & Tombolato, M. (2016). Processi di eterovalutazione ed autovalutazione di soluzioni traspositive relative al colore nell'ambito del Laboratorio di progettazione metadisciplinare dell'Università di Urbino. In V. Marchiafava (Ed.), *Colore e Colorimetria. Contributi multidisciplinari* (Vol. XII A, pp. 447-458).

GIULIA TORREGIANI

Collaboratrice del Laboratorio di Ricerca HERACLE Unicusano, Cultore della Materia Neurodidattica. Dottoressa Magistrale in Psicologia. Tra le ultime pubblicazioni: Torregiani, G., Bonfiglio, L., Melchiori, F.M. (2018). Analisi dell'impatto di didattica destrutturata sulla comunicazione sociale nell'infanzia / Analysis of the impact of unstructured didactics on social communication. *Formazione & Insegnamento*, 1 Suppl.

ALESSIA TRAVAGLINI

Alessia Travaglini è Dottore di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa. Ha insegnato per circa quindici anni nella scuola primaria e attualmente è docente Filosofia e Scienze Umane presso un liceo romano. Svolge attività di formazione e ricerca sulle tematiche della didattica inclusiva all'interno del *Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale* (coordinatore scientifico Prof. Fabio Bocci, Università Roma Tre). È tutor di tirocinio nell'ambito del Corso di Specializzazione al Sostegno presso l'Università Roma Tre. Ultime pubblicazioni: Travaglini, A. & Bocci, F. (2017). Educate to relationships through relationships: the role of Social and Prosocial Abilities in the construction of collaborative and inclusive educational communities. *Journal for perspectives of economic, political and social Integration. Journal of mental changes*, 23, 1-2, pp. 173-194. Travaglini, A. (2017). Agire l'inclusione: questione di tecnica? In D. Ianes & A. Canevaro. *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson. Pp. 276-285.

MARIANNA TRAVERSETTI

Dottore di ricerca in Teoria e ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, con progetto dal titolo "Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA". Tra le ultime pubblicazioni: Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber. Traversetti M. (2018). Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio". A. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti (a cura di) *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, 1, 223-238. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

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 VALENTINI

Ricercatrice, docente a Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e Scienze Motorie, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Tra le ultime pubblicazioni: M. Valentini, F. Cinti, G. Troiano (2018). Crescita e apprendimento attraverso il corpo in movimento, *Formazione & Insegnamento*, Editore Pensa MultiMedia. M. Valentini, V. Lamanna (2018). The importance of the body in writing, *Journal of Physical Education and Sport* (JPES).

YURI VARGIU

Laureato presso l'università di Milano Bicocca in scienze dell'educazione. Ha partecipato e collaborato a vari progetti di ricerca pedagogica, lavorando soprattutto nell'ambito del gioco inteso come "terapia", presente in tutto il ciclo di vita dell'uomo. Ha scritto diversi testi per ragazzi a sfondo pedagogico, di cui il più famoso è "Astro e la chiave pedagogica", edito da Apollo Edizioni. Si è formato in strategie valutative della disabilità, a livello nazionale e internazionale, che utilizza presso un centro diurno riabilitativo (CDR) a Milano.

MARGOT ZANETTI

Criminologa, esperta ex art. 80 e 132 OP per le Corti di Appello di Trento e Venezia. Master di II livello in criminologia clinica e psicopatologia forense, università Vita-Salute San Raffaele. Laurea in filosofia, Università di Trento, con tesi di ricerca nata dal tirocinio con il gruppo eCrime (dipartimento di giurisprudenza): "La paura: un'analisi comparata tra filosofia, neuroscienze e criminologia".

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.

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.