

**RESPONSABILITÀ PEDAGOGICA
E RICERCA EDUCATIVA**
in ambito formale, non-formale e informale

**PEDAGOGICAL RESPONSIBILITY
AND EDUCATIONAL RESEARCH**
formal, non-formal and informal sector

a cura di / editor
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

M. Banzato, R. Bentivenga, G. Borgia, M. Brazzolotto, B. Briceag, I. Brunetti, N. A. Buonaguro, R. Capobianco, B. Caprara, C. Cardinali, F. Coin, P. Damiani, M. C. De Blasis, A. Fabiano, F. Gallo, I. Giunta, A. Gramigna, A. La Torre, N. Lovecchio, V. M. Marcone, U. Margiotta, A. M. Mariani, M. Marsano, F. M. Melchiori, C. Milana, R. Minello, D. Morselli, D. Olivieri, C. Pelliccioli, L. Piceci, E. Pietrafesa, C. Pignalberi, S. Rebussi, I. Salvadori, S. Stabile, A. Tedesco, B. Tomba, M. Tombolato, A. Tovazzi, N. Valenzano, Y Vargiu, L. Vianello, M. Zaninelli, E. Zappella

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

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

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

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia); Roberta Caldin (Università di Bologna); Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari, Venezia); Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano); Marisa Michelini (Università di Udine); Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila); Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche); Arduino Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano); Marcello Tempesta (Università del Salento); Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: Jenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivianen (University of Tampere); David Tzuril (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jakko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): Professore Associato in Pedagogia Generale (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma); Giancarlo Gola: PhD in Teacher education and Development (Università degli studi di Bologna); Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano); Demetrio Ria, Ricercatore in Pedagogia Sperimentale (Università del Salento, Lecce).

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 1/2019 SUPPLEMENTO: Elisa Tona (Università Niccolò Cusano, Roma); Paula De Waal (Università Ca' Foscari di Venezia); Claudio Pignalberi (Università degli Studi Roma Tre)

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 APRILE 2019



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).

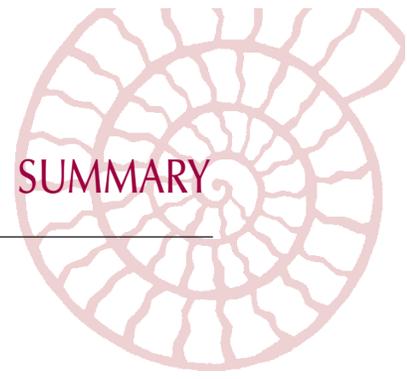
La valutazione dei referee

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*).



9 Editoriale / Editorial

by **Umberto Margiotta, Rita Minello**

Responsabilità pedagogica e ricerca educativa in ambito formale, non-formale e informale / *Pedagogical Responsibility and Educational Research: formal, non-formal and informal sector*

SAGGI / ESSAY

15 Cristiana Cardinali

Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente / *Supervision and educational work. The pedagogical core in the spaces of lifelong learning*

27 Anita Gramigna

Il valore formativo della povertà: tra ecologia e diritti / *The educational value of poverty: between ecology and rights*

39 Daniele Morselli

L'attualità degli studi di matrice vygotskijana e il loro contributo alla ricerca educativa / *The modernity of the Vygotskian studies and their contribution to educational research*

59 Diana Olivieri

Devianza e talento, due facce della stessa medaglia: identificare le aree di sovraeccitabilità come aree di potenziale / *Deviance and talent, two sides of the same coin: Identifying overexcitabilities areas as potentials*

RICERCA EDUCATIVA IN AMBITO FORMALE / EDUCATIONAL RESEARCH IN FORMAL FIELD

79 Monica Banzato, Francesca Coin

Does a multimodal narrative workshop enhance motivation in multicultural class? A exploratory study in a primary school / *Le attività narrative multimodali accrescono la motivazione nelle classi multiculturali? Uno studio esplorativo in una scuola primaria*

91 Martina Brazzolotto

Eccellenze e studenti con plusdotazione: quali pratiche didattiche? / *Excellent and gifted students: what teaching practices?*

103 Bianca Briceag

Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni: verso la continuità educativa nella prima infanzia / *Early childhood education and care: educational continuity between 0 and 6 years old.*

- 109 Immacolata Brunetti**
Riflessioni preliminari sulla rappresentazione concettuale dei linguaggi digitali / *Preliminary reflections on the digital languages conceptual representation*
- 117 Natascia Anna Buonaguro**
Educare alla democrazia: prospettive pedagogiche. La scuola come laboratorio di didattica inclusiva / *Educating for Democracy: pedagogical perspectives. The school as an inclusive teaching laboratory*
- 125 Rosaria Capobianco**
L'educazione all'imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un'esperienza didattica nella Scuola Secondaria / *Entrepreneurship education for talent training. An educational experience in high school*
- 145 Alessio Fabiano**
Scuola digitale e progetto di vita. La questione centrale per una nuova scuola democratica / *Digital school and life project. The central question for a new democratic school*
- 153 Anna Maria Mariani, Luigi Picci, Francesco Maria Melchiori**
Il contributo dell'attività fisica su cognizione e apprendimento / *The contribution of physical activity on cognition and learning*
- 165 Chiara Pellicoli, Sergio Rebussi, Antonio La Torre, Mario Zaninelli, Nicola Lovecchio**
Misurare la didattica: gradimento dell'attività motoria con l'approccio cooperativo / *The assessment of didactic: the enjoyment of physical activity according to cooperative approach*
- 177 Ilaria Salvadori**
Verso il profilo professionale dell'insegnante "esperto". Modelli teorici e proposte metodologiche per un'epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano / *Towards the professional profile of the "expert" teacher. Theoretical models and methodological proposals for an epistemology of teacher professionalism in the Italian school context*
- 187 Barbara Tomba**
Il Dirigente scolastico promotore dell'innovazione / *The Principal promoting innovation*
- 193 Alice Tovazzi, Barbara Caprara**
Approccio Montessori, educazione ai concetti matematici e differenze di genere: come possono gli insegnanti rispondere all'ansia per la matematica? / *Montessori approach, math education and gender differences: how can teachers manage pupils' math anxiety?*
- 201 Luisa Vianello**
Gli insegnanti italiani e il burnout / *Italian teachers and burnout*

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

- 209 Claudio Pignalberi**
La ricerca educativa in ambito non formale tra nuovi profili professionali e skills del futuro / *Educational research in non formal area between new jobs profiles and skills for the future*

- 221 **Guglielmo Borgia**
Il processo storico di mondializzazione e le idee unificanti che conducono alla cittadinanza planetaria / *The historical process of globalization and the unifying ideas that lead to planetary citizenship*
- 229 **Maria Caterina De Blasis**
Mens sana in digital disruption: una ricerca dottorale per una tassonomia del pensiero critico dei nativi digitali / *Mens sana in digital disruption: a doctoral research for a taxonomy of digital natives' critical thinking*
- 237 **Martina Marsano**
La fase di try-out di un modello ludiforme di supporto alla didattica universitaria / *The try-out phase of a game-based model of didactic support at university*
- 245 **Francesco Maria Melchiori**
Valutazione ex-post. Studio di caso di fine progetto sugli aspetti teorico-metodologico e sui risultati ottenuti / *Ex-post evaluation. A case study post-project on the theoretical-methodological aspects and on obtained results*
- 259 **Sara Stabile, Cinzia Milana, Rosina Bentivenga, Emma Pietrafesa**
Alternanza Scuola Lavoro: sviluppo di nuove competenze e tutela della salute e sicurezza sul lavoro / *Work-based learning system: new skills in the occupational health and safety*
- 273 **Monica Tombolato**
L'uso di modelli simulativi per la costruzione del pensiero controfattuale in contesti formativi / *The use of simulation models for the construction of counterfactual thought in training contexts*
- 281 **Emanuela Zappella**
Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità / *Self determination and quality of life: a comparison of the measurement scales for people with disabilities*

RICERCA EDUCATIVA IN AMBITO INFORMALE / EDUCATIONAL RESEARCH IN INFORMAL FIELD

- 305 **Ines Giunta**
Il nesso responsabilità/relazione/ricerca. Il 'problema difficile' della pedagogia e l'apologia delle domande / *The nexus responsibility/relationship/research. The 'hard problem' of the pedagogy and the apology of the questions*
- 313 **Paola Damiani**
Nuovi contesti tecnologici e nuove capacità nella prospettiva inclusiva / *New technological contexts and new capabilities in the inclusive perspective*
- 321 **Flavia Gallo**
Il senso spirituale dell'espressione umana. Una proposta pedagogica contro la disumanizzazione della parola / *The spiritual sense of the human expression. A pedagogical proposal against the dehumanisation of the word*

- 337 **Valerio Massimo Marcone**
Il valore della formazione duale di fronte ai nuovi scenari della quarta rivoluzione industriale / *The value of dual training in front of the new scenarios of the fourth industrial revolution*
- 347 **Alessandra Tedesco**
Competenze di Cittadinanza. Presupposto necessario per una Vita Attiva / *Citizenship Competences. Necessary condition for a Vita Activa*
- 355 **Nicolò Valenzano**
Potenziare o educare all'empatia? Dall'antropologia pedagogica alle pratiche educative / *Enhancement or empathy education? From pedagogical anthropology to educational practices*
- 363 **Yuri Vargiu**
Il potenziale riabilitativo del gioco all'interno del nucleo Alzheimer: possibilità e differenze rispetto alle altre utenze / *The rehabilitative potential of the game inside the Alzheimer nucleus: possibilities and differences with other patients*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



EDITORIALE / EDITORIAL

Responsabilità pedagogica e ricerca educativa in ambito formale, non-formale e informale

Pedagogical Responsibility and Educational Research: formal, non-formal and informal sector

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

Rita Minello

Università Niccolò Cusano, Roma - rita.minello@unicusano.it

In uno dei libri più esplosivi del 2014 due economisti del MIT, Brynjolfsson e McAfee, sostenevano che è arrivato il momento per una nuova rivoluzione, la quale non meccanizzerà solo il lavoro manuale, ma soprattutto quello mentale. La convergenza di hardware sempre più veloci e di software sempre più sofisticati e adattabili ad un mondo in cui, semplicemente, molti lavori di concetto non esisteranno più, sta ormai producendo un punto di svolta, e aprono all'era del post-umano. Le potenzialità di un futuro, insomma, che è già tra noi, non sono date dalla montagna di dati disponibili e dalla velocità elevata nel processarli, ma dalla capacità di "combinare e ricombinare nuove capacità e nuove idee".

Ciò chiama in causa i pedagogisti, direttamente e radicalmente. E non certo per celebrare, come la mosca cocchiera, le magnifiche sorti e progressive delle tecnologie, ma per interrogarsi in profondità sui dispositivi di qualificazione dell'umano nella seconda età delle macchine. Abbiamo molto da ripensare, perché non siamo soltanto in una *crisi* di occupazione indotta dalla *recessione*. C'è molto, *molto di più*: siamo in un ciclone di globalizzazione delle *tecnologie cognitive* che stanno rimodellando, ad esempio, *il concetto stesso di lavoro*; ma ancor prima stanno duplicando (ricordate Bateson?) *la forza d'impatto dei processi e degli stili di apprendimento* in ogni ambito formale, non formale e informale dell'esperienza umana; e *in modo esponenziale*.

Parimenti stiamo vivendo una rivoluzione culturale nel campo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Possiamo chiamarla seconda o terza rivoluzione, quasi 200 anni dopo le prime che ci hanno portato dall'alfabetizzazione e dall'apprendistato alla scolarizzazione di massa. Ed è, insomma, giunta l'ora per la ricerca pedagogica di uscire dalle sue ridotte per confrontarsi sistematicamente con gli alfabeti e le sintassi di quei mondi nei quali trascorre la personalizzazione dei tempi di vita: la famiglia, la scuola, il lavoro, la comunicazione, le organizzazioni, le politiche. Rivoluzione culturale in atto, dunque nuova alfabetizzazione sui contenuti della conoscenza in espansione, sui valori e sugli orientamenti di senso, sulle forme di maestria, di relazione e di cura, sulle mutazioni profonde che segnano l'insegnamento e apprendimento, e che accompagnano i sentieri sghembi della coesistenza civile. Gli orizzonti della ricerca si allargano e si complicano per i pedagogisti.

Ma proprio a partire da ciò, forte della riconquistata identità epistemologica ed autonomia scientifica, la ricerca educativa può tornare, e a fronte alta, *interro-*

gare le politiche sulle responsabilità pedagogiche che risultano implicate dalle loro scelte e decisioni; sulle contraddizioni che accompagnano il vecchio nel travasarsi in altri nuovi; sulle forme di resilienza che mantengono distanti le istituzioni educative dalle trasformazioni del lavoro; sui nodi che accompagnano le paure dell'accoglienza del diverso ai deficit di integrazione culturale; sui colli di bottiglia che conservano le povertà educative a dispetto di una scuola vocata all'uguaglianza delle opportunità formative.

In che modo la ricerca educativa, analizzando iuxta propria principia queste contraddizioni e queste potenzialità, può intercettare, discutere e valorizzare il farsi delle decisioni politiche in materia di lavoro, istruzione, educazione, insegnamento e formazione? Con attenzioni a quali punti focali? Alla dispersione scolastica? All'orientamento formativo? All'alternanza scuola-lavoro?

È possibile ipotizzare modelli di analisi didattica o pedagogica, ovvero framework di ricerca-azione in cui sia possibile, per ogni soggetto in apprendimento, di controllare la propria attività cognitiva, ovvero il proprio potenziale intellettuale in sviluppo e in espansione creativa in un modo diverso da come lo usa?

Assicurare, attraverso il curriculum verticale lo sviluppo delle competenze, e in particolare il controllo meta-cognitivo, significa essere capaci di gestire il proprio potenziale intellettuale così com'è, ovvero significa essere capaci di rispondere in modo adeguato a qualunque richiesta cognitiva prospettata dall'ambiente?

Su cosa si ritiene che la scuola e la formazione debbano fondare la formazione dei talenti delle nuove generazioni: sul reddito o sul lavoro? Con quali conseguenze per le scelte politiche, istituzionali e organizzative sia per la scuola che per la comunicazione?

È possibile osservare differenze nel modo in cui gli individui apprendono e pensano, facendo riferimento ad una scomponibilità del sistema cognitivo qualitativamente e funzionalmente distinta?

L'impegno del formatore va rivolto ad insegnare ed incentivare trasformazioni o adattamenti degli apprendimenti naturali sulla base dei punti di forza di chi apprende, o tentare invece di estendere le possibilità intellettuali soggettive, compensando i punti di debolezza?

Questi interrogativi rappresentano solo alcune tracce delle possibili linee di ricerca che i giovani pedagogisti intendono porre a cuore delle loro comunicazioni durante la Summer School della SIREF. Quanti sono interessati a parteciparvi, sono dunque invitati a confrontarsi con i loro colleghi in uno spirito aperto di cooperazione intellettuale orientata al futuro.

In considerazione di tali sollecitazioni, ancor oggi vive e orientative, il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato alla *Responsabilità pedagogica e ricerca educativa in ambito formale, non-formale e informale* è stato sviluppato in modo da riflettere la vasta gamma di contesti e questioni discusse durante la SIREF Summer School dedicata ai temi focali e le preziose opportunità di scambio e di confronto culturale dei mesi seguenti.

Il numero si articola in una sezione preliminare dedicata a studi a valenza prevalentemente teorica e tre sezioni successive, rispettivamente identificate in relazione agli ambiti dell'educazione, *formale, non-formale e informale*.

I contributi, molti dei quali composti da dottorandi o giovani dottori di ricerca, attingono ai diversi contesti sociali, storici, culturali e professionali dei vari autori e riflettono diversi modi di guardare le questioni individuate in precedenza, da diverse prospettive e metodologie di ricerca. Infatti, nel rispondere alla

call for papers, i giovani studiosi sono stati sollecitati, ispirandosi ai quattro ambiti, a presentare:

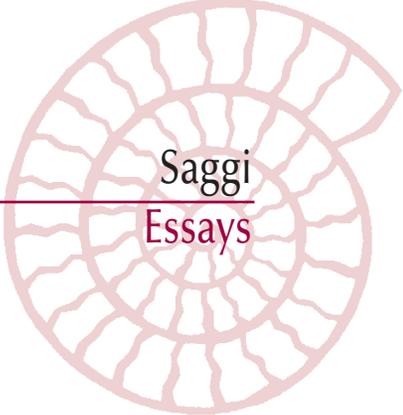
1. Studi e ricerche relativi all'impatto formativo delle tecnologie cognitive e alle forme della loro globalizzazione.
2. Studi e ricerche volti a delineare il rimodellando pedagogico del concetto stesso di lavoro in base alle nuove sollecitazioni tecnologico-cognitive.
3. Studi e ricerche relativi alla forza d'impatto dei processi e degli stili di apprendimento in ogni ambito formale, non formale e informale di apprendimento.
4. Studi e ricerche volti a identificare e mobilitare la nuova rivoluzione culturale nel campo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione, quasi 200 anni dopo le prime rivoluzioni, che ci hanno portato dall'alfabetizzazione e dall'apprendistato alla scolarizzazione di massa.
5. Studi e ricerche relativi ai processi di nuova alfabetizzazione dei *digitals natives*.
6. Studi e ricerche sui valori e sugli orientamenti di senso determinati dall'impatto dell'evoluzione culturale tecnologico-cognitiva.
7. Studi e ricerche sulle forme di maestria, di relazione e di cura, sulle mutazioni profonde che segnano l'insegnamento e apprendimento nei nuovi contesti artificiali.
8. Studi e ricerche volti a interrogare le politiche sulle implicazioni pedagogiche delle scelte e decisioni correlate, in ambito scolastico, non scolastico, di comunicazione e di formazione degli adulti.
9. Studi e ricerche sulle forme di resilienza che mantengono distanti le istituzioni educative dalle trasformazioni tecnologiche e organizzative del lavoro.
10. Studi e ricerche sui colli di bottiglia che conservano le povertà educative a dispetto di una scuola vocata all'uguaglianza delle opportunità formative.
11. Studi e ricerche che analizzino il modo con cui le decisioni politiche utilizzano i big-data e le evidenze risultanti da ricerche empiriche o dall'analisi di serie storiche di dati.
12. Studi e ricerche volti a ipotizzare modelli di analisi didattica o pedagogica, ovvero framework di ricerca-azione in cui sia possibile, al soggetto in apprendimento, di navigare consapevolmente e criticamente per entro le forme del virtuale.
13. Studi e ricerche volti ad assicurare, attraverso l'armonico sviluppo del curriculum verticale, la formazione di padronanze integrate all'incrocio tra intelligenza umanistica e intelligenza artificiale.
14. Studi e ricerche sull'impatto delle tecnologie digitali e/o artificiali sulla formazione degli stili di apprendimento delle nuove generazioni; e sui connessi movimenti di adeguamento/cambiamento organizzativo dei sistemi di istruzione e di formazione.

Le risposte a tale ampiezza di stimoli non hanno deluso, confluendo in una grande ricchezza e varietà di proposte, di cui gli articoli pubblicati rappresentano la componente più qualificante.

Ciascuna sezione è aperta dal contributo dei Seniores che hanno coordinato i laboratori d'ambito: Monica Banzato e Francesca Coin per l'ambito formale, Claudio Pignalberi per il non-formale e Ines Giunta per l'informale. All'interno delle varie sezioni i contributi sono presentati in ordine alfabetico.

L'obiettivo di questo numero, promosso dalla Siref Summer School, è quello di restituire, ancora una volta, il senso più vivo e profondo di intrecci di prospet-

tive pedagogiche della contemporaneità, attraverso i quali si possa leggere la parabola di quella ricerca educativa che va progressivamente a ridefinire gli spazi della vita socio-educativa delle persone, nella certezza che i molteplici aspetti di novità che emergono da questi saggi possano rappresentare davvero un punto di riferimento. Buoni pensieri!



Saggi
Essays



Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente

Supervision and educational work. The pedagogical core in the spaces of lifelong learning

Cristiana Cardinali

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

ABSTRACT

Il lavoro educativo è complesso, e richiede professionalità oggi riconosciute in ambito normativo (Legge 205/2017), che dovrebbero essere supportate anche dalla supervisione, strumento e occasione in cui sperimentare processi di connessione tra teoria e prassi, di riflessione condivisa, di ricerca di significati in grado di tradursi in strategie operative coerenti. Nonostante il riconoscimento formale e istituzionale dell'importanza della formazione permanente, nelle realtà organizzative si riducono drasticamente tali spazi con il mancato riconoscimento della supervisione considerata un lusso o una prestazione occasionale. Tra i molteplici sguardi, la supervisione pedagogica, deve essere invece riconosciuta come uno strumento irrinunciabile del lavoro educativo, in grado di stimolare e sostenere la ricerca di senso delle azioni educative, favorendo gli educatori a ricollocare gli eventi in una cornice progettuale e per il quale deve essere presidiato uno spazio di carattere permanente, non emergenziale e contingente.

Educational work is complex, and requires professionalism now recognized in the regulatory field (Law 205/2017), which should also be supported by supervision, a tool and opportunity to experiment with processes of connection between theory and practice, shared reflection, search for meanings that can translate into coherent operational strategies. Despite the formal and institutional recognition of the importance of lifelong learning, in organizational realities such spaces are drastically reduced by the non-recognition of supervision considered a luxury or an occasional service. Among the many points of view, pedagogical supervision, on the other hand, must be recognized as an indispensable tool of educational work, able to stimulate and support the search for meaning in educational actions, encouraging educators to place the events in a project framework and for which a permanent, non-emergency and contingent space must be guarded.

KEYWORDS

Supervisione, Professioni educative, Lavoro educativo, Progettazione educativa.

Supervision, Educational professions, Educational work, Educational planning.

1. La supervisione pedagogica per le “nuove professioni educative”

L'entrata in vigore della «Legge Iori» (205/2017) assegna quel riconoscimento giuridico alle figure professionali di educatore socio-pedagogico e di pedagogista, che da anni il mondo pedagogico chiedeva e per il quale da anni la pedagogia accademica e le associazioni professionali lavoravano, con l'obiettivo di allontanarsi da quell'incertezza identitaria (Tramma, 2008) che in gran parte ancora contraddistingue le professioni educative, disomogenee nei percorsi formativi, negli ambiti occupazionali e nei riferimenti normativi (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011).

«Educatori non ci si improvvisa [...] Le figure dell'educatore e del pedagogista appaiono strategiche nella prospettiva di un'indispensabile innovazione del sistema di welfare, secondo un'ottica promozionale e rigenerativa. Le loro competenze specifiche corrispondono all'esigenza di qualificare l'intervento educativo e sociale sulla valorizzazione delle risorse individuali e collettive, sulla (ri)costruzione di reti formali e informali, sul lavoro di comunità e sul superamento delle categorizzazioni rigide e degli steccati inter-professionali, a favore di un approccio più integrale e flessibile» (Iori, 2018, p. 9-10).

Il dibattito pedagogico di questi ultimi anni è stato attraversato dall'affermarsi di una strutturata consapevolezza del riconoscimento e del lavoro delle “nuove professioni educative” riferibili, nel linguaggio internazionale ed europeo, all'educazione non formale (Ulivieri, 2017, p. 10), poiché «l'orizzonte professionale dell'educazione non formale si impone alla ricerca pedagogica, che non può continuare a considerarlo materia del suo indebolimento teorico, quanto piuttosto fonte della sua stessa linfa epistemologica, scientifica (a cavallo delle discipline dell'uomo, della società, della natura), strategica, politica, produttiva dei miglioramenti reali e attuali dei processi di antropizzazione» (Orefice, 2017, p. 43).

Insieme all'esigenza di precisare un'area di intervento educativo, è sopraggiunta la necessità di definire una figura di educatore socio-pedagogico, che si discosti da quella dell'insegnante o dell'assistente sociale (Tramma, 2017), e che, con uno sguardo unitario e complesso, sia capace di supportare e favorire la crescita e l'umanizzazione della persona nell'interezza della sua vita e negli svariati contesti in cui essa si realizza.

Ma oggi, approvata la legge, comincia « Il lavoro più duro, [...] quello del complesso e non facile processo di creazione e adeguamento dell'accesso al lavoro nei servizi educativi e pedagogici a vantaggio degli educatori e pedagogisti negli ambiti, livelli e attività all'interno delle strutture pubbliche e delle organizzazioni che fanno capo a sistemi e politiche consolidati di intervento che sul piano internazionale, nazionale, regionale e locale potranno essere refrattari ad accogliere la rivoluzione della presenza diffusa e paritaria di professionisti dell'educazione, anche se legittimati dalla legge, lì dove o erano considerati e trattati come lavoratori di scarto o non erano affatto contemplati negli organici» (Orefice, 2017, p. 43).

È un terreno, quello operativo, decisamente complesso. Oltre a confrontarsi con le problematiche di disagio, comuni alle categorie operanti in ambito psico-socio-educativo, gli educatori si trovano in una situazione di svantaggio e “sudditanza” poiché quelle figure professionali, legittimate e fortificate dall'appartenenza a un Albo, finiscono per sostituirli anche negli interventi educativi e formativi (Loiodice, 2017, p. 51), che per natura, sarebbero di loro competenza. Un ulteriore ostacolo è rappresentato dalle professioni educative socio-sanitarie, le quali grazie al loro maggior potere contrattuale, avocano l'esclusività operativa in settori con impronta sanitaria (come salute mentale, disabilità) a discapito di un altrettanto valido intervento pedagogico. Pertanto, l'interazione dell'educato-

re con le altre figure presenti nell'ambito operativo, può essere stimolante da un punto di vista dell'acquisizione di nuove competenze trasversali, ma dannoso quando si creano meccanismi di delega, ingerenza e sovrapposizione di compiti e mansioni.

La Legge lori conferma oggi, la professionalità di educatori e pedagogisti, in quanto sostenuta da autonomia scientifica e responsabilità deontologica, "attrezzata" di strumenti teoretici e metodologici che, per quanto riguarda l'educatore, sono riferiti ad attività di progettazione, programmazione, intervento e valutazione dei risultati educativi e di supervisione su persone e gruppi in contesti educativo-formativi eterogenei, al fine di una formazione permanente sorretta dalla ricerca e dalla sperimentazione didattica. Se però si è di fronte a un riconoscimento istituzionale della figura dell'educatore, non si riscontra un corrispettivo economico e una decisionalità che vada oltre quella delle singole organizzazioni, le quali per problematiche di tagli di bilancio, riducono ai minimi termini gli spazi formativi degli operatori. In tale ottica la supervisione, strumento di controllo, di riflessione e valutazione per un'eventuale riprogettazione, viene considerata una prestazione occasionale.

Cosa comporta togliere spazio a uno strumento professionalizzante come la supervisione?

Il lavoro educativo è complesso in quanto si esplica in molteplici contesti, affronta una vasta problematicità di situazioni e si rivolge a diverse tipologie di utenza. Tale figura, per sua natura, deve essere munita di competenze e saperi trasversali, da controllare con flessibilità e consapevolezza. Quello educativo è un lavoro in equilibrio tra legalità e illegalità, normalità e disagio, vincoli e cambiamento. Essendo esso rappresentato da tali prerogative, talvolta contrastanti, potrebbe essere soggetto ad una sorta di frammentarietà che però non deve creare debolezza ontologica, bensì fornire nuovi spunti alla riflessione teorica e alla sperimentazione operativa per l'arricchimento del bagaglio professionale (Oggionni, 2013, p. 77).

Risulta perciò non semplice, ma necessario per l'educatore, comprendere a fondo questo "intrigo concettuale e prassico", sia che si relazioni con singoli individui sia con gruppi, in contesti strutturati e non. Educare non è quindi una faccenda per dilettanti e improvvisatori (Tramma, 2013); né la formazione, né l'esperienza, né l'aggiornamento professionale forniscono alla figura dell'educatore un'idoneità sufficiente a svolgere con assoluta competenza la propria mansione. Il lavoro educativo dovrebbe essere adeguatamente supportato anche dallo strumento della supervisione, che non deve essere più vista come una pratica elitaria e riservata a pochi.

Come sostiene Ronda (1996, pp. 92-93), «La professionalizzazione del lavoro sociale in generale, e del lavoro socio-educativo in particolare, passa attraverso la costruzione di un sapere originale che l'operatore costruisce con la riflessione, l'elaborazione e la teorizzazione della prassi. In questo senso una supervisione professionale permette di evitare che la prassi diventi sclerotizzata in una serie di gesti, mansioni e compiti che non danno senso all'agire e impediscono l'incremento di quel sapere specifico che caratterizza una professione».

Ora, se la legge costituisce un *punto di non ritorno della riflessione pedagogica* attorno alla figura delle educatrici e degli educatori professionali socio-pedagogici (EP) anche attraverso l'individuazione delle competenze che la caratterizzano e della formazione necessaria ad acquisirle e a preservarle (Tramma, 2017, p. 108), come non assegnare uno spazio adeguato alla supervisione all'interno di un dibattito pedagogico teso al riconoscimento degli elementi fondanti la cultura e la professionalità educativa? E ancora, perché non riconoscere l'au-

tonomia del pedagogico (Oggionni, 2013) tra i molteplici sguardi in sede di supervisione?

La supervisione pedagogica deve pertanto essere considerata uno strumento indispensabile del lavoro educativo, consapevoli, che l'integrazione con altri sguardi professionali debba essere mirato, per non rischiare di indebolire, ma al contrario rafforzare, un'identità professionale a stento riconosciuta.

Oggi molte organizzazioni, pur rispettando i criteri di qualità previsti dalla normativa internazionale ISO 9001, non considerano la supervisione pedagogica come indice di qualità dei propri servizi, né uno strumento qualitativamente valido da garantire agli educatori per la tutela degli utenti, ma come un costo superfluo. Da queste considerazioni, è possibile aprire un dibattito di ordine culturale circa la non negoziabilità degli spazi di supervisione pedagogica, che diventano asse portante, del bagaglio culturale di educatori e pedagogisti, ma anche prassi comune di amministrazioni pubbliche, organizzazioni e servizi.

C'è dunque bisogno di un'azione coordinata da parte di tutti gli attori, per favorire il consolidamento dell'identità professionale a partire da «una elaborazione delle proprie sedimentazioni professionali perché divengano patrimonio trasmissibile, dotazione non tanto individuale ma collettiva e culturale» (Scaratti, Fusè, Bertarù, 1999, p. 71). Tale impegno deve essere visto come una responsabilità che tutti, dall'educatore alle strutture organizzative, dovrebbero assumersi per migliorare la qualità della loro professione.

Secondo quest'ottica, la supervisione pedagogica diviene uno strumento professionalizzante, per il quale deve essere presidiato uno spazio di carattere permanente e non utilizzarla esclusivamente al sopraggiungere di situazioni d'emergenza o di contingenze particolari.

La professionalità educativa, protesa al consolidamento di un'identità e di un ruolo professionale, si realizza attraverso strumenti di carattere riflessivo, dialogico, autovalutativo e trasformativo, sia a livello concettuale che operativo. La supervisione pedagogica, strumento meta-riflessivo, mette in moto una vera e propria interazione tra le competenze meramente operative e quelle teoriche, esorta a una continua revisione delle pratiche educative sia sul piano dell'intenzionalità che della relativa implementazione, permettendo così un rafforzamento dello spessore culturale della professionalità educativa (Oggionni, 2013).

2. Riflessività e progettualità nella supervisione del lavoro educativo

Secondo la prospettiva fenomenologica (Husserl, 1965) i processi di significazione muovono dall'incontro tra la soggettività dell'io e l'oggettività del mondo. È così che «Possiamo parlare anche del realizzarsi in ciascun individuo, in quanto coscienza intenzionale, di una personale visione del mondo, mediante cui egli incorpora dandogli un senso il mondo esterno» (Bertolini, 1998).

Questa personale visione del mondo attende poi il confronto e la verifica delle altre soggettività in vista di una significazione intersoggettiva e condivisibile. Inoltre se il vissuto definisce l'incontro col mondo, ovvero quella dialettica incessante che procede ad una stratificazione delle esperienze e dei significati, il metodo fenomenologico, rappresenta lo strumento euristico che ci permette di cogliere l'essenza di tale incontro. Allo stesso modo, attraverso l'analisi intenzionale, l'educatore può ripercorrere le ragioni della propria scelta professionale, e seguirne le evoluzioni. Ogni azione può essere guardata in controluce e rivelare le "latenze affettive" (Riva, 2004) e l'immaginario che compongono il mondo interiore dell'educatore stesso.

Tale premessa, ci suggerisce che la relazione, prima di essere educativamente intenzionata è un incontro-scontro di visioni del mondo e che, per fondare pedagogicamente questo legame è necessario affinare i luoghi dell'introspezione, dell'ascolto e moltiplicare, nei contesti professionali, quelle «triangolazioni» (Iori, 2008), quali la supervisione, che ci permettono di osservare in controluce questa dialettica di significati tra educatore e mondo e di affinare l'ordine di competenze "riflessive" (Contini, 2014). La valorizzazione di procedure riflessive "nel corso dell'azione" o "sull'azione" si rivela, infatti, un modello significativo dal punto di vista pedagogico (Schön, 1993) poiché sviluppa processi di pensiero capaci di confrontarsi con i problemi della pratica, funzionali all'emersione di comportamenti e intenzionalità spesso impliciti e utili a rendere esplicite le dimensioni nascoste della pratica educativa (Bove, 2009, p. 26). L'esperienza e l'attività pratica divengono professionalizzanti, secondo un pensiero ormai comune e largamente condiviso, solo nel momento in cui si trasformano in un momento riflessivo che conduca ad una teoresi attraverso la continua rilettura e condivisione di prassi e teorie diverse che permettono di attivare una dimensione circolare.

La supervisione in tal senso può divenire un'occasione in cui attivare processi di collegamento tra teoria e prassi, di riflessione condivisa, di ricerca di significati, in grado di tradursi in coerenti strategie operative.

L'esperienza di supervisione storicamente è maturata nei settori disciplinari e operativi della medicina, della psicoterapia e del servizio sociale che ancorano lo sviluppo di competenze professionali a processi di formazione permanente. Contrariamente, in ambito educativo, il concetto di supervisione, mutuato dalla pratica professionale di tali figure «non strutturalmente impegnate nel discorso educativo, è entrato solo in tempi recenti nel lessico pedagogico» (Guerra, 2007, pp. 408-409). Pertanto in contesti lavorativi legati al campo educativo la pratica di supervisione risulta ancora critica.

Da quanto detto non si deve dedurre che i professionisti del lavoro educativo non si avvalgano del supporto della supervisione, ma che si trovino a scegliere tra due sguardi disciplinari: psicologico e pedagogico (Tramma, 2008). Non si sta cercando di mettere in dubbio il senso e l'applicabilità della supervisione psicologica nei contesti socio-educativi, quanto piuttosto di considerare una più attenta riflessione sulle peculiarità di sguardi disciplinari diversi. Psicologia e pedagogia si scoprono spesso complementari e in continuo dialogo, ma va sottolineato che sono pur sempre discipline diverse, che osservano e interpretano gli eventi con occhi e prospettive differenti.

La supervisione psicologica mira maggiormente a ricondurre i vissuti e le emozioni agli interventi professionali, quindi, alla loro influenza sulle azioni e sulle scelte. Invece quella pedagogica varia a seconda della necessità di rispondere a domande specifiche relative a situazioni critiche oppure a richieste meta-riflessive più complesse, riguardanti l'insieme degli aspetti che caratterizzano la progettazione educativa cercando di stimolare e sostenere la ricerca del senso delle azioni compiute, portando gli educatori a ricollocare gli eventi sempre in una chiave di lettura progettuale. La predisposizione di condizioni che favoriscano l'esplicitazione del significato sotteso alle azioni educative è l'obiettivo principale della supervisione pedagogica; gli educatori sono accompagnati in un percorso di formulazione di domande di senso che dovrebbero condurre alla rilettura e ricollocazione degli eventi. La centratura sul progetto porta ad analizzare le situazioni critiche, ma soprattutto a riflettere sugli aspetti educativi delle esperienze istituite (siano esse formali o informali) ridandogli un valore. Si creano interconnessioni dunque tra la teoria e la prassi, tra gli intenti iniziali e le azioni, tra gli obiettivi e gli esiti della progettazione educativa.

Il mancato riconoscimento della supervisione pedagogica come strumento imprescindibile di formazione permanente deve condurre, quindi, ad una riflessione sugli eventuali rischi legati a questa mancanza.

I cambiamenti promossi dagli educatori a livello individuale contribuiscono a ridefinire collettivamente le identità, i rapporti, i valori e le norme in ambito territoriale e sociale e solamente un'adeguata attività di supervisione può permettere a questi di rivalutare e ricollocare l'importanza delle loro pratiche. Di fatto, essi operano in risposta ad un mandato sociale e assolvono un compito politico (inteso come attenzione per la *polis*); vengono investiti di una responsabilità pubblica (Santerini, 1998, p. 93) che deve essere assunta in modo condiviso a più livelli: personale, d'équipe, delle organizzazioni, delle politiche sociali e, più ampiamente, della rete dei servizi alla comunità. La presenza di contesti riflessivi in ambito pedagogico è indice di qualità dei servizi erogati alle persone perché dimostra il riconoscimento dell'importanza di garantire agli educatori la possibilità di trattare le problematiche lavorative, in modo da imparare a gestirle adeguatamente al fine di difendere e valorizzare il proprio lavoro, analizzare le ripercussioni che le loro attività hanno sugli utenti e, di conseguenza, tutelare l'utente stesso. Accostarsi con metodo e rigore agli oggetti educativi, permette di osservarli e descriverli, riconoscendo la complessità delle variabili che possono entrare in gioco in tali contesti e aprendo spazi di sperimentazione, teorizzazione e progettualità future.

3. Dal progetto pedagogico alla supervisione pedagogica in ambito non formale: l'intervento professionale negli Istituti penitenziari

La riforma dell'Ordinamento Penitenziario (Legge n. 3544 del 26 luglio 1975), si fonda sulla nozione di trattamento inteso come quel «complesso di norme e di attività che regolano ed assistono la privazione della libertà per l'esecuzione di una sanzione penale» (Canepa, Merlo, 2004, p.105) e pone la persona al centro di un percorso rieducativo individuale.

Il reo non è uno scarto della società ma il destinatario di una precisa azione prevista dalla nostra Costituzione: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato» (art.27 c.3); essa ci affida il delicato compito di garantire alla persona un progetto di vita al termine della detenzione. Di esso occorre farsi carico con il trattamento penitenziario avendo cura di assicurare comunque l'umanità della pena e il rispetto della dignità della persona (art.1, c.1 dell'Ordinamento Penitenziario), garantendo l'essenziale finalità rieducativa utilizzando gli strumenti e gli elementi previsti: l'osservazione scientifica della personalità (art. 13, c.2), l'assegnazione dei singoli detenuti ai vari istituti, sezioni e gruppi (art. 14), l'istruzione, il lavoro, la religione (libertà di fede e di culto art. 26), le attività culturali, ricreative, sportive, i contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia (art. 15).

Superando la mera considerazione del carcere come luogo di contenimento e punizione, all'azione rieducativa si devono unire attività interconnesse tra loro i cui obiettivi siano la relazione, la socializzazione e la progettualità. Un percorso di "progressione trattamentale", quindi calibrato sulla specificità dell'individuo al fine di favorire il suo graduale rientro nell'ambito sociale di appartenenza, senza disattendere il principio dell'effettività della pena, che diviene flessibile in funzione del tempo trascorso e del "cambiamento" possibile, così come ci confermano oggi le neuroscienze (Cardinali, Craia, 2014, p. 158). È infatti prevista l'osservazione scientifica del condannato da parte dell'équipe tenendo conto delle condizioni specifiche del detenuto, delle caratteristiche e dei particolari bisogni

della sua personalità; trovando come scopo primario della pena il recupero del reo e il suo reinserimento nella vita sociale.

L'educatore penitenziario, responsabile della conduzione del singolo caso di trattamento individualizzato, si avvale della sua peculiarità professionale in sinergia con tutti i soggetti coinvolti nella presa in carico del detenuto, e lavora in un contesto normativo ispirato ad una concezione rieducativa della pena, alla individualizzazione del trattamento, ad una complessità di azioni istituzionali che afferiscono all'Area educativa. A tal proposito dunque sono chiamati in causa tutti i soggetti, istituzionali e non, che fanno capo al Gruppo di Osservazione e Trattamento (GOT), ossia al gruppo allargato a cui partecipano tutti coloro che interagiscono con il detenuto o che collaborano a eventuali pratiche riabilitative.

Il concetto di trattamento, negli ultimi anni, si è sempre più indebolito e le attività trattamentali nei singoli istituti, non inserite in un progetto organico, sono apparse tra loro slegate; pertanto l'attività educativa in tali ambiti, accompagnata da una carenza di personale, si è ridotta ad osservazioni e trattamento di équipe che si limitano a stendere un documento di sintesi, sminuendo così tutto l'arricchimento che può esserci dietro un progetto ed una prassi educativa adeguati.

Proprio da tali considerazioni prende le mosse la Circolare 3593/6043 del 2003, che riafferma con forza il principio di trattamento in un'ottica rieducativa. Con tale circolare, si è mirato a definire un modello di riferimento delle aree educative soprattutto in relazione al trattamento; agli operatori che lavorano in tali contesti viene fatta esplicita richiesta di entrare in un'ottica di progettualità educativa, necessaria e imprescindibile, e di assumere un ruolo di coordinamento delle risorse che collaborano alle attività di osservazione e trattamento, individuando obiettivi, priorità, livelli di coordinamento e metodologie di intervento ai fini rieducativi. All'interno di questa nuova visione progettuale, si distinguono tre diversi livelli operativi: 1. Il livello della pianificazione (Direzione dell'Istituto) 2. Il livello dell'organizzazione, gestione e del coordinamento operativo (Area educativa) 3. Il livello operativo del trattamento individualizzato (Educatore - GOT - équipe).

Relativamente al livello della pianificazione, la circolare ha introdotto una novità significativa ovvero l'elaborazione annuale di un "Progetto pedagogico di Istituto" che prevede l'analisi delle risorse interne ed esterne disponibili e di indicare le iniziative e le attività che si intendono realizzare nell'anno o che si vogliono progettare nel lungo periodo in relazione ad ogni aspetto del trattamento.

La circolare dispone che il progetto pedagogico vada creato e condiviso con tutti gli altri componenti delle aree dell'Istituto, proprio perché è dentro la progettualità educativa che devono svilupparsi tutte le iniziative a favore dei detenuti e degli internati.

Prende corpo così la progettazione educativa, "azione di trasformazione" con la quale una struttura, compatibilmente con la complessità ambientale e sociale in cui è chiamata ad operare, deve poter realizzare il proprio compito educativo (Calaprice, 2010, p. 319) e che prevede, oltre alle fasi di creazione e realizzazione, anche il momento della valutazione. La valutazione in ambito pedagogico è un processo di costruzione di significato che coinvolge i soggetti che partecipano, attraverso il GOT, alla costruzione dei piani, dei progetti e alla loro gestione. La valutazione dei progetti nel contesto penitenziario, infatti, non è concepita solo come forma di controllo o di adempimento burocratico, ma soprattutto come strumento per verificare e migliorare l'efficacia della progettazione, nell'interesse di tutti i partecipanti; tutto questo fa capo al terzo livello operativo previsto dalla Circolare, quello del trattamento individualizzato, incentrato sull'intervento degli educatori, del Gruppo di Osservazione e Trattamento e dell'équipe.

Sono trascorsi diversi anni prima che il gruppo di osservazione e trattamento (introdotto dalla legge di riforma penitenziaria del 1975) sia stato reso realmente operativo e perché ci si interrogasse sulla sua reale efficacia e ottimizzazione. All'interno del GOT, oggi, troviamo ad operare diverse figure quali: assistenti sociali, psicologi, educatori, dell'istituto e del Ser.T., insegnanti, personale dell'area sanitaria e dell'area della sicurezza, volontari ed operatori del terzo settore. In esso si devono far confluire i contributi forniti dai singoli membri, in un unico progetto condiviso e si devono coordinare gli interventi dei vari operatori organizzando e direzionando le azioni al fine di raggiungere l'obiettivo comune, ovvero quello di attivare un processo di consapevolezza, maturazione e cambiamento del detenuto utile al suo reinserimento sociale.

A partire dalla riforma penitenziaria del '75 e di tutta la successiva normativa, si rinforza perciò la logica multiprofessionale quale modalità operativa di approccio e intervento, logica per l'appunto di cui è permeato l'ordinamento penitenziario laddove accoglie l'ottica multifattoriale come lettura delle manifestazioni penalmente sanzionate e quale modello di intervento per il trattamento penitenziario (Mariotti Culla, 2005, p. 13).

La volontà di ripercorrere i termini normativi che definiscono il trattamento penitenziario, è dettata dalla necessità di capire meglio le basi legislative sulle quali è possibile sviluppare interventi trattamentali pedagogicamente orientati in favore di soggetti detenuti e a sostegno delle figure professionali coinvolte nel percorso rieducativo.

Attraverso l'analisi dello scenario del contesto penitenziario in cui si opera si capisce che sono tante le criticità da affrontare che prescindono dalla tipologia dell'utente a cui gli interventi sono destinati. Vista la struttura fortemente articolata e problematica dell'istituzione penitenziaria, gli operatori, chiamati ad assolvere ad una funzione di rilevanza costituzionale, devono conciliare responsabilità e creatività in un'attività lavorativa in cui si contemperano aspetti di autonomia e autorganizzazione individuale insieme a forme di azione collettiva. Dalla rilevazione dei fabbisogni di formazione infatti emergono problematiche di tipo relazionale e comunicativo non tanto e non solo con il detenuto, come si potrebbe pensare, bensì tra le varie figure professionali.

L'obiettivo strategico è proprio quello di rafforzare l'intervento multiprofessionale ed interistituzionale che si richiede agli operatori penitenziari.

Chi lavora in contesti di rieducazione e di socializzazione deve affrontare la dicotomia sicurezza-trattamento e ricomporla all'interno dello stesso gruppo di osservazione, dove convergono diversi professionisti; deve affrontare in carcere le stesse difficoltà e contraddizioni che caratterizzano anche il contesto sociale e deve relazionarsi con una popolazione detenuta sempre più in crescita e diversificata e con nuove problematiche. Per questo è necessario intervenire sui fattori che danno luogo a conflittualità e a forme di competizione tra le diverse professionalità, lavorare sull'interpretazione del mandato istituzionale e del ruolo per giungere, se non alla vera e propria condivisione, almeno al riconoscimento dell'altro e all'accoglienza del contributo degli altri professionisti.

Ma quanto l'apparato normativo penitenziario prevede prassi che pongono gli operatori del trattamento, educatori in primis, nella effettiva e auspicata condizione di perseguire e supportare quella finalità di "umanizzazione" del detenuto-soggetto-persona ai fini della rieducazione e risocializzazione?

Per non disperdere i diversi preziosi contributi rendendoli inefficaci, e non rischiare i frequenti cortocircuiti motivazionali, oggi si rende necessaria la realizzazione di un modello operativo comune che si avvalga della supervisione come

strumento permanente, come spazio per analisi, riflessioni e sostegno in un contesto operativo tanto complesso. La sperimentazione della supervisione dei GOT, realizzata dall'Istituto Superiore di Studi Penitenziari nell'ambito del progetto "Pandora" svoltasi nel triennio 2001-2004, è rimasta un'esperienza limitata nel tempo e nel numero delle sedi pilota.

La difficoltà degli operatori delle équipes di osservazione nel realizzare il compito istituzionale, è un dato ormai oggettivamente rilevabile. Il mandato, in continua oscillazione tra istanze custodialistiche e trattamentali, diventa poco chiaro; è difficile definire i propri ruoli in un gruppo che fatica a ritrovarsi unito da un obiettivo comune; la stessa composizione del gruppo, seppure prevista normativamente, varia ed è spesso incerta. Nonostante le criticità evidenziate dagli operatori, il gruppo è comunque avvertito come uno valido strumento per l'elaborazione di un'efficace progettualità trattamentale.

La supervisione, quindi, va intesa non solo come momento di supporto, ma anche come strumento di formazione permanente, in quanto stimolo continuo al confronto con i propri compiti e i propri modi di lavorare; questo al fine di sostenere gli operatori nella gestione dei complessi interventi che devono realizzare quotidianamente, nonché per promuovere esperienze di autoformazione ed autovalutazione per giungere alla piena realizzazione del mandato istituzionale.

L'intervento di supervisione in ambito penitenziario si prefigge di:

- Sostenere l'attività professionale del gruppo di osservazione e trattamento attraverso la consapevolezza della identità di "gruppo" partendo dalla definizione e dalla riflessione sul ruolo dei singoli componenti;
- Stimolare all'autoconsapevolezza per mettere a fuoco meglio sia le difficoltà che le risorse personali e di gruppo;
- Fornire gli strumenti per attivare nell'équipe di osservazione e trattamento momenti di verifica e autovalutazione;
- Offrire un supporto per ridurre il rischio di *burn-out* delle professionalità che lavorano con il disagio.

La sfida è quella di creare un clima organizzativo "motivante" che incida sulla formazione di un gruppo di lavoro integrato, coordinato e unito da un chiaro obiettivo comune. I livelli di autostima e di motivazione spesso tendono ad abbassarsi a causa delle condizioni di stress e *burnout* a cui sono sottoposti gli operatori. Per un educatore penitenziario, come per qualsiasi professionista cui necessita una competenza pedagogica, tali costrutti, giocano un ruolo fondamentale per la praticità che essi possono offrire nel fronteggiare le scelte operative.

Quale modello di supervisione adottare per un contesto tanto complesso, articolato, e diversificato in realtà locali con problematiche specifiche e caratteristiche peculiari? Tale è infatti, la rete dei GOT che operano nei singoli istituti e nelle diverse aree del nostro Paese: non una rete uniforme, non un sistema di maglie e nodi solidamente intrecciati a compiti definiti, ma una realtà fluttuante e in continuo movimento e mutamento.

Seppur in accordo con l'orientamento del progetto Pandora per il quale, proporre e imporre un unico modello di supervisione, scelto in modo preliminare tra i tanti possibili, corrispondenti a diversi orientamenti interni a varie discipline e a varie culture professionali, avrebbe significato uniformare, appiattire alcuni aspetti che costituiscono il focus e gli obiettivi di un singolo modello teorico, sosteniamo *l'autonomia del pedagogico* anche nella supervisione penitenziaria.

Una motivazione risiede nel concetto di riflessività, precedentemente affrontato. La prospettiva di "Pandora" vedeva la supervisione come un «abitare lo spa-

zio della domanda» (Sini, 1992, p. 192), non il luogo in cui normalmente si danno e si ricevono risposte a problemi tecnici e non necessariamente quello che viene detto e discusso nello spazio di supervisione ha un risvolto pratico immediato.

Ma è proprio questa la difficoltà. Come dice Concato (2005, p. 90) «Scopriamo così un'implicita affinità tra supervisione e trattamento: ambedue sono *un'opus contra naturam*, laddove la tecnica è divenuta la nostra natura e altrettanto lo è divenuto il suo irrazionale impulso ad escludere il superfluo, il residuo, il male, la sofferenza dalle sue procedure di pensiero. Il problema è che proprio l'attività di pensiero diviene un residuo, il tempo dell'inutile, quasi un oggetto fobico per il bisogno che abbiamo di fare e di sopravvivere senza pensare. Le più tipiche obiezioni alla supervisione sono: che "porta via" tempo e che non c'è tempo da dedicare al pensare, quando non c'è tempo sufficiente per fare tutto quello che c'è da fare; che esistono altre priorità di supporto tecnico-logistico per il trattamento a cui sarebbe preferibile dedicare risorse e investimenti».

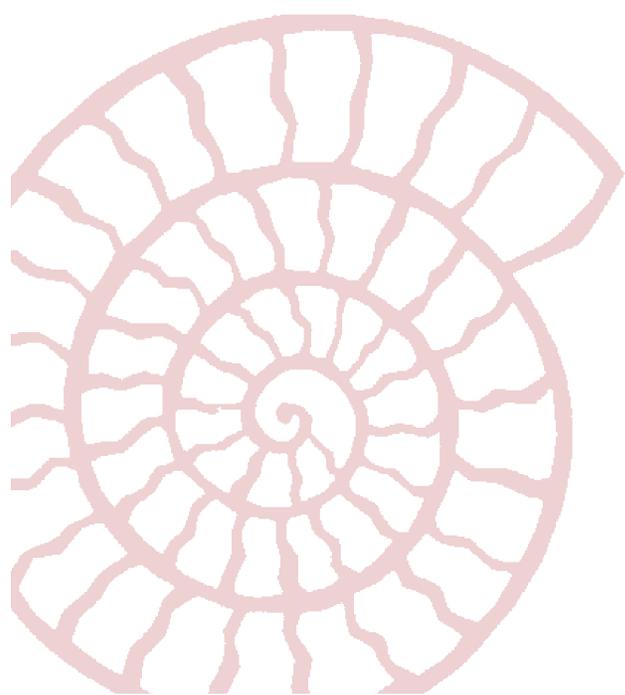
In questa prospettiva, l'obiettivo primario è quello di ricondurre la riflessione sul trattamento ai luoghi concreti in cui il pensiero si realizza in relazione all'esperienza diretta, cioè a quei gruppi multiprofessionali che lavorano in ambito penitenziario in una logica progettuale e trasformativa.

La supervisione pedagogica, intende perciò restituire agli educatori la convinzione che le loro difficoltà e frustrazioni, la loro capacità di analisi e di critica possano tenere viva quella *circolarità virtuosa del flusso di pensiero tra i vari livelli istituzionali* e che proprio il loro vissuto ricco di criticità e problematicità, assieme alla loro capacità riflessiva, costituiscano la spinta necessaria per giungere a reali processi di cambiamento in linea con la finalità rieducativa della pena. Ora più che mai.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1998). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bove, C. (a cura di) (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice, S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardinali, C., Craia, R. (2014). Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile. *Formazione & Insegnamento*, 4, 153-165.
- Canepa, M., Merlo, S. (2004). *Manuale di diritto penitenziario*. Milano: Giuffrè Editore.
- Circolare n. 3593/6043 del 9 ottobre 2003, *Le aree educative degli istituti*. Ministero della Giustizia – Dipartimento Amministrazione penitenziaria.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (a cura di) (2014). *Deontologia pedagogica, riflessività e pratiche di resistenza*, Milano: Franco Angeli.
- Concato, G. (2005). Introduzione. In Concato, G., Mariotti Culla, L., *Supervisione per gli operatori penitenziari. Il progetto "Pandora" con i gruppi di osservazione e trattamento* (pp. 73-94). Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, L., (2007). Supervisione. In Frabboni, F. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto* (pp. 408-409). Torino: Bollati Boringhieri
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Iori, V., Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erickson.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure primitive e limitative della libertà*.

- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 comma 594-601.
- Loiodice, I. (2017). Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti. *Pedagogia oggi*, 2, 47-57.
- Mariotti Culla, L. (2005). Introduzione: linee guida del progetto "Pandora". In Concato G., Mariotti Culla L., *Supervisione per gli operatori penitenziari. Il progetto "Pandora" con i gruppi di osservazione e trattamento* (pp. 13-20). Milano: FrancoAngeli.
- Oggoni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative. Dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: CEDAM.
- Orefice P. (2017). Presentazione della ricerca. Una lotta dell'intelligenza: il problema, il gruppo, il disegno pedagogico della filiera dell'educazione non formale. In Orefice P., Corbi E. (a cura di), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale* (pp. 23-50). Pisa: ETS.
- Reggio, P. (2009). *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, Milano: EDUCatt.
- Ronda, L. (1996). La supervisione dell'équipe educativa. *Animazione Sociale*, 10, 92-93.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Santerini, M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Scaratti, G., Fusè, O., Bertarù, A. (a cura di) (1999). *La supervisione dell'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sini, C. (1992). *Etica della scrittura*. Milano: Il Saggiatore.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2013). Presentazione. In Oggoni, F., *La supervisione pedagogica*. (pp. 7-9) Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 2, 107-120.
- Ulivieri, S. (2017). Prefazione. Abbiamo bisogno di educatori e pedagogisti per le professioni educative del futuro. In Orefice, P., Corbi, E. (a cura di), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale* (pp. 9-12). Pisa: ETS.



Il valore formativo della povertà: tra ecologia e diritti

The educational value of poverty: between ecology and rights

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara - grt@unife.it

ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on the theme of poverty through the cultural mediation of two thinkers distant in time as well as in the research perspectives, but who find an element of communion in the extraordinary figure of St. Francis. We are talking about the Jesuit scientist and theologian Pierre Teilhard de Chardin and the Italian philosopher Giorgio Agamben. The occasion allows to identify an alternative formation path compared to that of the dominant culture, whose horizon is in the mere consumption, of goods and of human beings. The dignity of the evangelical beatitudes as a point of reference and desire for redemption is a proposal, entirely formative, which does not give advantages of image. Precisely for this reason it is right to point it out, as if it were a bet on man and his ability to reappropriate that “move towards”, which is a distinctive figure of the French Jesuit, but not alien to the Italian philosopher on another field of investigation: the form of life. The text moves on a theoretical background of hermeneutical character and aims to offer interpretative insights on some major themes of contemporary life.

Lo scopo di questo scritto è di riflettere sul tema della povertà attraverso la mediazione culturale di due pensatori lontani nel tempo come nelle prospettive di ricerca, ma che trovano un elemento di comunione nella straordinaria figura di San Francesco. Stiamo parlando dello scienziato e teologo gesuita Pierre Teilhard de Chardin e del filosofo italiano Giorgio Agamben. L'occasione consente di individuare un percorso di formazione alternativo rispetto a quello della cultura dominante, il cui orizzonte è nel mero consumo, di merci e di esseri umani. La dignità delle beatitudini evangeliche come punto di riferimento e volontà di riscatto, è proposta, tutta formativa, che non dà vantaggi d'immagine. Proprio per questo è giusto indicarla, quasi si trattasse di una scommessa sull'uomo e la sua capacità di riappropriarsi di quel “muovere verso”, che è cifra distintiva del gesuita francese, ma non estranea al filosofo italiano su di un altro terreno d'indagine: la forma-di-vita. Il testo si muove su di uno sfondo teorico di carattere ermeneutico e si propone di offrire spunti interpretativi su alcuni grandi temi della contemporaneità.

KEYWORDS

Training, Consumerism, Human rights, Ethics.
Formazione, Consumismo, Diritti umani, Etica.

1. Elogio della povertà

Non vi è dubbio, a nostro avviso, che i due studiosi impieghino nella loro indagine metodi simili, nel senso che si richiamano a quella ricerca archeologica e genealogica, che ha rivestito un peso determinante nella cultura del Novecento. Certo i campi di applicazione sono diversi: da un lato la storia naturale, dall'altro la filosofia. Ma ciò che conta, sul piano di una riflessione formativa, è la convinzione ben espressa da Agamben: "L'archeologia è la sola via di accesso al presente", dal momento che la ricerca sul passato altro non può essere "che l'ombra portata di un'interrogazione rivolta al presente" (2017, p. 9). Il filosofo romano insiste nella convinzione che scavare con metodo non è mai riducibile ad operazione autoreferenziale né a sfoggio di erudizione che si compiace del proprio oggetto. Il suo senso, anzi, trova proprio nell'attenzione al presente la propria giustificazione, sull'onda di quell'urgenza dettata da una realtà che si è fatta non solo più complessa, ma soprattutto di difficile decifrazione da parte di specialismi sempre meno adeguati a fornire interpretazioni soddisfacenti, quanto più rappresentano modelli celebrativi del pensiero unico dominante. Su di un versante nettamente opposto, Agamben si interroga su che cos'è l'atto di creazione (Ivi, pp. 29-52) e ne tratta attraverso uno dei suoi argomenti più significativi: la *potenza-di-non*. Il suo punto di riferimento è la creazione artistica che, laddove assume il carattere della *forma-di-vita*, non può mancare di esprimersi nella dimensione di ricerca della felicità. Mentre la *potenza-di* si tradurrebbe, una volta realizzata, in mera esecuzione, il suo contrario mantiene l'esigenza del non pienamente esprimibile come risorsa che non si estingue. Per quanto paradossale, la qualità saliente dell'umano emergerebbe dalla sua inoperosità, dall'essere "il vivente senz'opera" (Ivi, p. 48).

La prima questione che si è affacciata, nell'immediato, al nostro pensiero è un atteggiamento verso il lavoro, constatato in forma ricorrente nelle popolazioni indigene dell'America Latina, frequentate negli ultimi trent'anni. Nessuno obietta sulle pratiche di lavoro volontario (ad esempio: *tequjo* presso gli Zapoteci del Messico, *minga* nella lingua *quechua* brasiliana), prestato gratuitamente alla propria comunità in svariate occasioni; molti invece hanno da ridire sul lavoro salariato continuativo tipico della società capitalista. L'indio, per intenderci, si chiede perché debba lavorare otto ore al giorno, per cinque o sei giorni alla settimana, quando per lui sarebbe sufficiente lavorare un giorno solo, o due mezzeggiate. Visto che il tema è la povertà, la prima cosa che mi sento di "elogiare" è proprio questa dignità semplice nell'orientare la propria vita: lavorare per soddisfare le necessità essenziali, non per arricchire, mettere da parte, disporre di gruzzoletti invidiabili da parte dei meno abbienti. Non stiamo proponendo modelli da imitare, nel nostro mondo sarebbe fatica sprecata; ma non ci sembra banale riflettere su esperienze di vita differenti, che hanno un significato non trascurabile nel permettere di comprendere che lo scandalo non consiste in una povertà consapevole, accettata al fine di mantenere spazi di libertà, ma nell'ostentazione volgare di una ricchezza che non ha alcun titolo di merito.

La seconda questione che il testo di Agamben ha sollecitato nella nostra riflessione consiste nella possibilità, forse *eretica*, di estendere alla creazione divina la *potenza-di-non*, perfettamente compatibile con l'onnipotenza. Del resto la sollecitazione a muoverci in tale prospettiva trova conforto nella bella immagine di Simone Weil di un Dio che si auto-limita, si ritira per consentire all'uomo di espandersi secondo il libero arbitrio (S. Weil, 2013, p.94). È nostra convinzione, inoltre, che tale *potenza-di-non* si presenti come complementare all'assunto teilhardiano del *muovere verso*: l'universo è un farsi, un progredire, proprio perché frutto non di un atto definitivo, bensì di una potenza divina che si è data dei limiti,

in primo luogo spazio-temporali, affinché l'uomo diventasse compartecipe, a livello di Noosfera, e responsabile del destino della Biosfera secondo un principio finalistico.

Nel filosofo italiano, tuttavia, vi è un argomento di maggior impatto che ci aiuta ad inquadrare la povertà in termini diversi rispetto ai più elementari luoghi comuni. Egli si pone una domanda essenziale: rientra nelle nostre possibilità usare qualcosa di cui non abbiamo il possesso? Gli interlocutori privilegiati, indirettamente, sul piano filosofico sono Benjamin, Heidegger e Lévinas; ma l'opera cui facciamo riferimento è dedicata ai frati francescani, perché è attraverso lo studio del loro monachesimo che Agamben giunge a inquadrare la povertà come "relazione con un bene inappropriabile" (2011, p. 68). La povertà francescana è *expropriativa* non tanto perché contraria alla proprietà o votata alla rinuncia dei beni che ne deriverebbero, ma in quanto accetta il rischio di entrare in una relazione stabile con l'inappropriabile. Quando Francesco d'Assisi predicava una vita *sine proprio*, non si riferiva all'atto di rinuncia verso la proprietà giuridica, ma ad una scelta di vita che lo poneva "già costitutivamente fuori del diritto" (ibidem). Chi riesce a liberarsi dal giogo della proprietà, vive svincolato dalla dimensione del possesso secondo la condizione di tre fattori paradigmatici: "il corpo, la lingua, il paesaggio" (Ivi, p. 69). Le tre realtà di base, per chi fa esperienza della povertà come scelta, non trovano ostacoli insuperabili nelle logiche del possesso, o dell'appropriazione compulsiva: il corpo con il quale viviamo, la parola tramite la quale ci relazioniamo, il luogo in cui compiamo le nostre azioni, possono manifestarsi in pienezza senza il possesso dei beni.

Viviamo in un mondo e in un tempo, tuttavia, dove la povertà si è fatta cifra che segna in profondità la vita di molti; elogiarla implica il riconoscerla profeticamente come *dono*, senza alcuna intenzione di proporle una visione edulcorata, consolatoria rispetto al destino del più debole. Il nostro intento, secondo la fonte evangelica, è un altro: la povertà può rappresentare un dono quando è frutto di una scelta e non di una umiliante costrizione; questo ci insegna Gesù Cristo, al di là di ogni nostra facile distrazione. Nel Vangelo di Matteo la parabola del "giovane ricco" è emblematica: egli ha osservato i comandamenti con scrupolo, ma chiede cosa gli manchi ancora per meritare il regno dei cieli. La risposta non ha mezzi termini: "Se vuoi essere perfetto, va', vendi quanto hai, dallo ai poveri e avrai un tesoro in cielo; poi vieni e seguimi" (19, 21-22). Il giovane, però, non è disposto a *liberarsi* dei suoi beni e ciò offre a Gesù la possibilità di produrre una di quelle affermazioni che restano impresse, a credenti e non: "In verità vi dico: difficilmente un ricco entrerà nel regno dei cieli. Si ve lo ripeto: è più facile che un cammello entri per la cruna di un ago, che un ricco nel regno di Dio" (19, 23-25).

Ha scritto papa Francesco, con intento orientativo del proprio pontificato sul significato ultimo della creazione: "Lo scopo finale delle creature non siamo noi. Invece tutte avanzano, insieme a noi e attraverso di noi, verso la meta comune, che è Dio, in una pienezza trascendente dove Cristo abbraccia tutto e illumina tutto" (*Laudato si'*, par. 83). Vi è un lampante richiamo alla visione francescana della dignità di tutte le creature, le quali sono segnate da un grado di fratellanza con noi umani, per questo dobbiamo assumerci la responsabilità di averne cura. Ma il testo dell'enciclica fa qui esplicito riferimento pure all'evoluzionismo teologico di Teilhard "il mistico profeta di una coscienza planetaria che invitava a trovar Dio in tutte le cose" (Roncalli, 2015). Gli è stato riconosciuto uno sguardo profetico, dato il suo impiego *ante litteram* di termini come *complessità* ed è stato ritenuto pure anticipatore della stessa *globalizzazione* (Cfr. D'Ascenzi, 2007). In lui, però, il processo deve dipendere da un'educazione tendente a responsabilizzare gli uomini, in quanto appartenenti a una casa comune, *ospiti e pellegrini* ad un tempo

del pianeta Terra. Nessuno è autorizzato a credere, essendo più forte o più scaltro, di poter escludere l'altro dal bene che riguarda tutti. Nella prospettiva dell'esercizio della differenza, e mettendo un freno alla degradante omologazione che ci vuole meri consumatori, l'ideale non può che essere la progressiva affermazione universale dei diritti, come vedremo nella parte finale. Basti considerare, per ora, che la globalizzazione si è risolta in una triste illusione di quello *sviluppo senza progresso* che Pasolini, anche lui personaggio profetico, constatava nelle dinamiche economiche dei primi anni Settanta del secolo scorso. Egli scriveva nell'intervento predisposto per il Congresso del Partito Radicale del novembre 1975¹: "Il consumismo può creare dei rapporti sociali *immodificabili*, sia creando nel caso peggiore, al posto del vecchio clerico-fascismo, un nuovo tecno-fascismo (...); sia, com'è ormai più probabile, creando come contesto della propria ideologia edonistica, un contesto di falsa tolleranza e di falso laicismo: di falsa realizzazione, cioè, dei diritti civili" (1976, pp. 191-192). Si può dire che il famoso scrittore e regista abbia colto con rara sensibilità, all'alba della globalizzazione, un processo di falsificazione culturale che nascondeva, sotto le mentite spoglie della necessaria e democratica modernizzazione, solo l'espansione dei consumi con quell'allargamento della forbice tra ricchezza e povertà che oggi ha raggiunto dimensioni insostenibili.

La teologa brasiliana Maria Clara Lucchetti Bingemer² ha osservato che Teilhard non si è occupato espressamente dei poveri e, tuttavia, nel preoccuparsi della natura, studiandone le relazioni complesse, ha offerto un'immagine profonda della necessità di essere all'interno di una comunione planetaria. Comunione con Dio e con il mondo, attraverso l'esperienza di studio di una materia che non solo non è estranea allo spirito ma, anzi, si fa spirito. L'attenzione alla povertà, benché indiretta, si coglie nel prendere coscienza del significato della propria umanità come esito più alto dell'evoluzione che converge verso il "Punto Omega", sintesi della cristificazione cosmica. Tale consapevolezza insegna a individuare il dono della povertà: essere umili sentendosi parte del tutto, vivere in armonia con l'universo godendo del necessario e rifiutando le insidie del superfluo, riconoscere il valore della serenità che si può conseguire con la pratica della carità. Di qui le "analogie"³ con lo spirito francescano: un fattore di convergenza può essere individuato nel misticismo di cui entrambi danno testimonianza nella loro vita. Si manifesta nei due a distanza di secoli, inoltre, l'intuizione di una dinamica planetaria coerente, all'interno della quale l'intelligenza umana rappresenta la cifra emergente. Vi è nel loro sguardo sul mondo lo stesso stupore che animava i filosofi dell'antica Grecia, con la differenza che essi vi colgono con entusiasmo le tracce della creazione, rafforzata dall'incarnazione del Figlio di Dio. Il richiamo intransigente ad una Chiesa che sappia rintracciare le basi evangeliche, per farsi *umile, povera e pellegrina* è ulteriore elemento comune. Essa deve rendersi sensibile ai bisogni del popolo di Dio, identificarsi in esso e farsene carico con spirito di servizio. In ogni cristiano, inoltre, non può mancare l'attenzione alla natura in quanto

- 1 Il testo dell'intervento di Pasolini venne letto al Congresso di Firenze il giorno 4 novembre 1975, due giorni dopo l'uccisione dell'autore.
- 2 In occasione del sessantesimo anniversario della morte di Teilhard de Chardin, 2015, la Commissione teologica latinoamericana ha dedicato allo scienziato-teologo francese la quinta edizione della Minga (in lingua quechua significa lavoro comunitario su base volontaria). Il tema del convegno era "Teilhard de Chardin oggi, visto dal Sud".
- 3 L'argomento è stato affrontato nel convegno "Insieme costruiamo la terra nella pace e nell'amore" tenutosi ad Assisi dal 15 al 17 ottobre 2010, organizzato dal Centre Européen Teilhard e dalla Associazione Italiana Teilhard de Chardin.

“madre”, per nulla estranea allo spirito poiché opera dell’amore di Dio. La “letizia” francescana rappresenta il riconoscimento della gratuità della vita, riconoscimento che ha precise basi evangeliche e finisce per orientare l’esistenza in forma inequivocabile: “Perciò vi dico: non siate troppo solleciti per la vita vostra, di quel che mangerete, né per il vostro corpo, di che vi vestirete. La vita non vale più del cibo, e il corpo più del vestito?” (Matteo, 6, 25-26). Cristo invita, poi, a guardare “gli uccelli del cielo” e “i gigli del campo” per comprendere la permanenza dell’amore divino verso le sue creature e a non temere il futuro. Siamo anche corpo, materia, e *attraverso* di essa, non negandola, realizzeremo la volontà di Dio.

2. L’incerto futuro della casa comune

Nell’enciclica che abbiamo richiamato, papa Francesco interviene con passione sull’urgenza di una “conversione ecologica”, che non è affatto estranea al tema della povertà da cui siamo partiti: il prendersi cura della natura, infatti, implica anche lo schierarsi dalla parte del più debole del creato. Ma tutto ciò non può avvenire per caso, vi è la necessità di una “educazione e spiritualità ecologica”, in grado di individuare nell’Eucaristia “un atto di amore cosmico” che manifesta la sua straordinaria potenza in queste parole: “La grazia, che tende a manifestarsi in modo sensibile, raggiunge un’espressione meravigliosa quando Dio stesso, fatto uomo arriva a farsi mangiare dalla sua creatura” (cap. VI, par. 236). Dalla forza simbolica dell’immagine ogni credente è direttamente chiamato in causa: nessun essere umano può restare inerme e solo nella privazione del cibo, fonte energetica vitale che incarna la continuità della creazione. È da questa base materiale, terrena, che prende avvio la “convergenza” dell’intero mondo della vita verso il proprio destino escatologico. In Teilhard vi è la chiara visione di una totalità dove le parti sono in relazione, connesse secondo un ordine divino che vuole la loro realizzazione, il compimento della loro specificità. Per questo scienza e fede non possono vivere nel contrasto, se non per quel pregiudizio ideologico, da una parte e dall’altra, che tanta parte ha avuto nella storia culturale dell’Occidente.

Nel 1923 Teilhard de Chardin era in Cina e, in occasione della festa della Trasfigurazione, si trovava nel deserto di Ordos ai confini con la Mongolia. La condizione particolare favorisce in lui una meditazione profonda sul significato universale dell’Eucaristia, che viene introdotto da queste parole: “Poiché ancor una volta, o Signore, non più nelle foreste dell’Aisne ma nelle steppe dell’Asia, sono senza pane, senza vino, senza altare, mi eleverò al di sopra de simboli sino alla pura maestà del Reale; e Ti offrirò, io, tuo sacerdote, sull’altare della Terra totale, il lavoro e la pena del mondo” (1992, p. 9). L’universo si fa “Ostia totale”, dove il lavoro dell’uomo che trasforma la materia si incontra con il mistero della trasfigurazione divina della stessa. L’uomo è reso partecipe della creazione, ma ciò implica per il cristiano una responsabilità precisa: egli non può accettare lo sfruttamento indiscriminato della natura, nonché la sua manipolazione, che avvengono a danno della maggioranza degli esseri viventi, poiché lo scopo vero è rappresentato da un’azione mirata alla realizzazione del suo destino finale, trascendente. Egli ci ha insegnato che il cosmo non è un dato statico, un universo compiuto e, pertanto, sarebbe opportuno servirsi del termine “cosmogenesi” per coglierne la trama evolutiva permanente. Tale trama non si svolge in una dimensione orizzontale, anzi vi è una ascesa che punta al complesso e all’interiore: dalla materia in direzione della vita e da questa in direzione dello spirito.

Nella riflessione di Agamben non pare riscontrabile una problematica direttamente ecologica, quanto piuttosto una visione apocalittica dell’anti-ecologica,

rappresentata dal capitalismo che si pone in qualità di religione, a nostro avviso falsa, idolatrica e feticistica, dato che l'oggetto di culto – il denaro - una volta smascherato non ha nulla di sacro. E proprio questo smascheramento nella società attuale dovrebbe diventare un tema formativo centrale, affrontato con strategia *pluri* e *inter-disciplinare*, per demitizzare il “mostro” che sta distruggendo il mondo. Ci ricorda il filosofo, per entrare nel merito del funzionamento della macchina capitalistica, che “credito” deriva dal participio passato del verbo “credere”, quindi si tratta di qualcosa di creduto, una fede che pretende di dar senso al futuro vivendo sul debito da parte degli Stati, delle aziende; ma non solo: “Anche gli individui e le famiglie, che vi ricorrono in maniera crescente, sono altrettanto religiosamente impegnati in questo continuo e generalizzato atto di fede sul futuro” (2017, p. 123).

Già nel 1921, in un famoso frammento dal titolo *Capitalismo come religione*, Walter Benjamin (2013) aveva colto, con spirito profetico, alcuni elementi cardine di quella pseudo-sacralità. Intanto il tratto di una religione che è solo culto, senza dogmi e senza teologia; poi una ritualità inesausta, che non *santifica* alcuna festa e non concede riposo. Ma, in particolare, si tratta di una fede che non consola e non redime: la Divinità è lontana, irraggiungibile; eppure la fede in essa ha la certezza del fanatismo. Lo sappiamo bene oggi, di fronte alla prepotenza di un capitale finanziario che sta soffocando le economie produttive o, peggio, le sta sostituendo con un sistema borsistico trasformato in casinò. *L'apocalisse capitalista*, immagine per la quale Agamben è stato più volte criticato, coglie con efficacia la qualità di un sistema connotato, ormai, da una crisi irrisolvibile “senza redenzione né giudizio” (Ivi, p. 128). Essa, in questo senso, rappresenta il peggio del potere an-archico, cioè che non ha fondamento, è privo di *archè* e, tuttavia, pretende di trovare giustificazione solo in sé stesso.

Agamben aveva già preso in considerazione la “genealogia teologica dell'economia”, nella pubblicazione in cui si proponeva di ampliare la sua ricerca sulla *governamentalità* in questa precisa direzione: “investigare i modi e le ragioni per cui il potere è andato assumendo in Occidente la forma di *oikonomia*, cioè di un governo degli uomini” (2007, p. 9). Nel ricordare che il concetto in questione torva in Aristotele specifica originaria trattazione, in qualità di amministrazione dell'*oikos*, cioè della casa, Agamben specifica che la casa greca dei possidenti presentava una struttura complessa, dove si intrecciavano relazioni tra familiari con compiti e responsabilità diversi, tra padroni e schiavi, tra gestori delle pratiche agricole e uomini di fatica dediti al lavoro dei campi. Non si può parlare di una scienza “economica”, dato che non è rintracciabile un *episteme*, ma di una prassi decisionale che, di volta in volta, affronta problemi e sceglie modalità d'intervento. La pretesa di farne una scienza certa e indiscutibile è stata una forzatura di comodo del capitalismo, già a partire dalla rivoluzione industriale. Marx (1971) ha messo in evidenza con lucidità l'*eternizzazione* che il capitalismo fa di sé stesso, proponendosi non come *una* forma storica di economia, ma *la* forma naturale, razionale e, perciò, necessaria della produzione.

La questione di particolare interesse tuttavia, per noi, è relativa al fatto che *oikos* è anche alla radice del termine *ecologia*, la quale originariamente implicherebbe l'aver cura della casa e, allargando l'orizzonte, studiare la biosfera, cioè l'habitat degli organismi viventi per coglierne lo stato di salute. Vari contributi di carattere formativo si sono susseguiti, credo di poter dire dagli anni Settanta del secolo scorso fino ai nostri giorni, ampliando le prospettive dalla dimensione dell'educazione ambientale, nella sua trasversalità (C. Scurati, 1989), all'educazione ecologica dell'ambiente urbano, il cui esito veniva tracciato nelle attività coordinate di un “sistema formativo integrato” (F. Frabboni, 1989, 1990). Pur avendo

citato solo un paio di riferimenti emblematici, è certo che lo sforzo educativo, coinvolgendo le diverse fasi di età scolastica, ha prodotto acquisizioni importanti in termini di coscienza individuale e comunitaria. Ma la lotta contro gli eccessi inquinanti del consumismo, e dei potentati che lo rafforzano giorno per giorno senza alcuna attenzione al bene della casa comune, è senza dubbio impari. L'aspetto più drammatico è che i pochi ad avere una fede ecologica, guardano lontano e si preoccupano giustamente per il futuro; le grandi masse di consumatori, invece, vivono nell'orizzonte dell'oggi come pretende la loro divinità monetaria. La prima fede, quella ecologica, guarda al futuro sostanziata di speranza, assomiglia alla *pistis*: il termine greco bene si attaglia al cristianesimo delle origini, indicando il *credito* che si riconosce a Dio e il credito che il credente si attende di conseguire presso di Lui. Vi è un mettersi in gioco che non può essere solo atto di fede, ma deve trovare nella speranza escatologica il fulcro della relazione umano-divino. La seconda fede, quella nella potenza del denaro, non ha sbocchi futuri: il capitalismo dimostra la propria incapacità ad uscire dallo stato di *crisi*, che si è fatto permanente. La follia che ammantava le operazioni di credito è sotto gli occhi di tutti, il potere finanziario ci ha rubato il futuro e noi non sappiamo più di poter essere liberi.

3. Dignità delle beatitudini

In questa parte conclusiva vorremmo cercare di parlare di diritti, soprattutto negati, alla luce di una riflessione sulle beatitudini evangeliche. Un punto di partenza forte può essere rappresentato dal concetto agambeniano di *tanato*-politica, la radicale potenza del male che ha conteso con ferocia il campo alla *bio*-politica, nel corso del Novecento, con i suoi massacri, i razzismi, le ricorrenti violenze che sempre aspirano a "soluzioni finali", i neo-colonialismi più o meno mascherati. Anche oggi essa sembra prevalere: questa la posizione drastica di Giorgio Agamben (1975), il cui argomento centrale è il legame di "necessità" tra biopotere e "ragione governamentale", che rende tragica la condizione del soggetto di fronte ad ogni tipo di Stato. L'essere umano viene individuato quale *singularità qualunque* e, proprio per questo, sul suo essere *nuda vita* biologicamente data, si esercita il potere; dato che esso può trattarlo come oggetto delle sue logiche di aggregazione/gestione, decidendo se includerlo o escluderlo. L'individuo posto nella condizione di *homo sacer* è sempre messo al bando, collocato in quel "fuori" che coincide con il *non-luogo*. Con scelta genealogica, l'autore individua nel concetto di *homo sacer* della giurisprudenza romana la figura paradigmatica di riferimento. Si tratta di colui che, messo al bando, non può essere *sacrificato*, tuttavia è lecito ucciderlo senza macchiarsi di un delitto. Egli, perciò, possiede di fatto soltanto la vita biologica.

In questa figura ci piace individuare un possibile destinatario della beatitudine evangelica: si potrebbe trattare di un povero di spirito cui *appartiene* il regno dei cieli, o di un afflitto bisognoso di *consolazione*, oppure di una persona mite destinata *ereditare* la terra. Ma è individuabile anche come affamato e assetato di giustizia che verrà *saziato* o, ancora, come misericordioso, puro di cuore, portatore di pace. Facile coglierne la presenza, inoltre, quale perseguitato a causa della propria fede (Matteo, 5, 1-11). La grandezza della proposta sta nel paradosso: la consapevolezza che il potere terreno nega, in diverse forme, i diritti della maggioranza, sposta l'asse della riflessione sul divino, l'unico che può risarcire chi ha fede, speranza e carità.

Da parte sua, il filosofo riconosce un potere che agisce sulla singolarità ren-

dendola *impolitica*, costretta all'ambigua posizione del dentro-fuori, inclusione-esclusione, rispetto alla quale non possiede peso decisionale. Il terreno dell'impoliticità è indispensabile al "potere sovrano" per esercitare in forma immediata una forza arbitraria, dove ogni norma può essere disattivata, su tutti noi che ci troviamo "nudi", nella più disorientata fragilità. È in questi "spazi altri" che colpisce la tanato-politica: un tempo i campi di concentramento nazisti, oggi le scuole, le caserme, gli ospedali, le banche, i non-luoghi della finanza che hanno preso il posto dei luoghi di lavoro. Agamben, tra l'altro, ha denunciato l'incostituzionalità dei CPT (Centro di Permanenza Temporanea) e dei CIE (Centro di Identificazione e di Espulsione), in quanto detengono illegalmente migranti sia pure irregolari. In un'intervista rilasciata a Beppe Caccia nel novembre 1998 e pubblicata su "Il Manifesto", il filosofo vedeva le tracce inquietanti di un potere che opera illegalmente verso individui, non più cittadini, ridotti a nuda vita e affermava: "Questi luoghi sono starti pensati come *spazi di eccezione* fin dall'inizio. Sono zone pensate come zone d'eccezione in senso tecnico, come zone di sospensione della legge, così come zone di sospensione assoluta della legge erano i campi di concentramento, in cui – come dice Hannah Arendt – *tutto era possibile* perché appunto la legge era sospesa".

Ciò che colpisce nella vicenda di queste persone è, appunto, che non vengono trattate come tali. Proprio come nel caso dell'*homo sacer* si assiste alla loro disumanizzazione, resa possibile dal fatto che la stragrande maggioranza dei cittadini del democratico Paese dove giungono, non vuole nemmeno sentirne parlare e, pertanto, non li considera soggetti di diritto. Resi invisibili, anche quando sono migliaia, come i braccianti sottoposti al regime di caporalato, con le violenze e le illegalità del caso, non resta loro nemmeno un barlume di speranza. A ben pensarci i beati evangelici, se non fossero chiamati a primeggiare nell'aldilà, su questa terra vivono ai margini, derisi perché poveri, non importa se di spirito o di mezzi economici, sfruttati per la loro mitezza, lasciati in solitudine perché disperati, soggetti a violenza se chiedono giustizia, offesi se manifestano la loro fede così lontana dalle cose che contano. Nella stessa scuola i soggetti descritti, quanto più umili e mansueti, sono oggetto privilegiato dei maltrattamenti dei bulli, che spesso la fanno franca, perpetuando un regime di ingiustizia, che rende il contesto formativo invivibile per i più sensibili e, non di rado, per gli odiati studenti migliori, quelli che dovrebbero mettersi in luce grazie al merito secondo il dettame costituzionale.

Ha scritto Agamben di voler sperare che qualche problema sorto dall'indagine sui fatti di Auschwitz sappia orientare futuri "cartografi" nella "nuova terra etica" (1998, pp. 9-10). Nell'opera cui facciamo riferimento egli pone una domanda essenziale, sulla scia di Primo Levi: chi è il "testimone integrale" di quel vissuto? Non può essere il superstite poiché egli "è muto", oppure uno che parla "per delega" di quei *sommersi* che non hanno più identità, privando la testimonianza di senso. Quindi pare di dover ammettere con scoramento che la Shoah rappresenta "un evento senza testimoni". In realtà la testimonianza può trovare un significato all'incrocio della parabola esistenziale di due soggetti distinti: il superstite, di cui si è detto, e il *musulmano*, nome che veniva dato nei campi di concentramento a chi si riduceva a vivere ai confini estremi dell'umano, a "nuda vita biologica", perdendo, alla luce di un'etica tradizionale, il rispetto di sé e della propria dignità; ma ci avverte la Arendt: "La cosa difficile da capire è che, (...), questi crimini mostruosi avvengono in modo spettrale, peraltro materializzatosi, in un mondo privo di quella struttura di conseguenze e responsabilità senza la quale la realtà rimane per noi una massa di dati incomprensibili; di modo che alla fine né il torturatore né il torturato, e ancor meno l'estraneo, possono rendersi conto che quanto sta

accadendo è qualcosa di più che un gioco crudele o un sogno assurdo” (1996, p. 610). Per questo Agamben ritiene che la testimonianza debba essere intesa come un “atto d’autore” (1998, p. 140), volto a integrare, a tentare di dare compiutezza ad un’insufficienza, con la volontà etica di testimoniare per chi non è nelle condizioni di farlo. Vorremmo che il giorno della memoria, proposto ormai da diversi anni nelle scuole, non si riducesse a semplice celebrazione ma assumesse questa caratteristica della testimonianza, che assume un valore esistenziale capace di insinuarsi nella coscienza ben al di là di una commemorazione rappresentando, forse, il raggiungimento della *nuova terra dell’etica*.

Il tema dei diritti in Teilhard è connesso in profondità con l’esigenza di modernizzazione della Chiesa che accompagna la vicenda esistenziale del gesuita francese, nei suoi contrasti con un conservatorismo religioso che gli sembrava negare l’autenticità dei valori evangelici. Egli ritiene, ad esempio, in un’annotazione del diario del 1917, che la “condizione di inferiorità sociale della donna” sia un fattore che il cristianesimo ha preso per contaminazione da altre culture e sia fondamento “all’interdetto che le impedisce di accedere al sacerdozio” (1975, pp. 90-91). Di qui la convinzione che la Chiesa abbia alla propria base “tre pietre friabili”: oltre al sacerdozio impedito alle donne, egli individua un governo che manca di democrazia, e perciò incompatibile con i tempi che stanno maturando, ed inoltre l’aver abbandonato lo slancio profetico. Quest’ultimo elemento critico risulta di grande spessore perché denuncia l’irrigidimento dottrinale della Rivelazione, la quale è ridotta a dato statico al servizio di una visione patriarcale. Manca la volontà di prepararsi per gli apocalittici nuovi cieli e nuove terre e di farsi portavoce delle esigenze del popolo di Dio, che è in cammino verso il futuro.

Il dialogo con la modernità è una esigenza improcrastinabile e la scelta del gesuita di volgersi con coraggio ad una visione evolucionista del creato va in questa direzione. Porsi su questa strada implicava, sul versante teologico, mettere in discussione la frattura tra la perfezione dell’universo prima del peccato originale e la sua successiva contaminazione. Per lo scienziato Teilhard non vi è una perfetta natura originaria, essa già sorge nei limiti della propria condizione materiale; per questo non vi è un passato cosmico da rimpiangere, ma un futuro da costruire cooperando all’opera progressiva di Dio. L’uomo, infatti, per dare senso pieno alla propria salvezza non è chiamato solo a vivere con pienezza la spiritualità individuale ma anche a farso co-costruttore della Terra, con quell’attenzione ecologica di cui già abbiamo detto. Ma forse è il caso di aggiungere che il deviare dalla responsabilità conservativa del mondo che ci circonda, implica la rottura del progetto divino e, in qualche modo, ne dovremo rendere conto. L’attesa della Parusia, la seconda venuta di Cristo, non può essere pienamente vissuta se non procedendo nella marcia che ci porta all’incontro definitivo. La straordinaria immagine dell’Apocalisse (19, 6-8), che si traduce in metafora dell’incontro dello sposo (Cristo) con la sposa (Umanità), rammenta che “La veste di lino sono le opere giuste dei santi”. In sostanza sono i giusti a predisporre la Terra per muovere verso il Cristo cosmico. Questi “santi” che agiscono, è evidente, sono anche corpo, se così non fosse non potrebbero dialogare con la natura né con gli altri uomini esercitando la pratica della carità, che si potrebbe dire è la forma evangelica di riconoscere ad ogni vivente il diritto alla vita. L’esigenza di guardare in avanti, lo sguardo profetico, implica di conseguenza uno spazio di riflessione sulla tecnologia, chiaro esempio di un “segno dei tempi” che va di continuo alla ricerca di nuove soluzioni. Essa rientra a pieno titolo, se privata di quel manto mitologico che oggi la riveste, nell’azione della Noosfera che ha per scopo il mantenimento dell’equilibrio-stabilità, della Biosfera (Cfr. Galleni, 2011). Ma la Noosfera è, in primo luogo, frutto di comunità dialoganti e il suo formarsi richiede di trovare, da parte loro, finalità

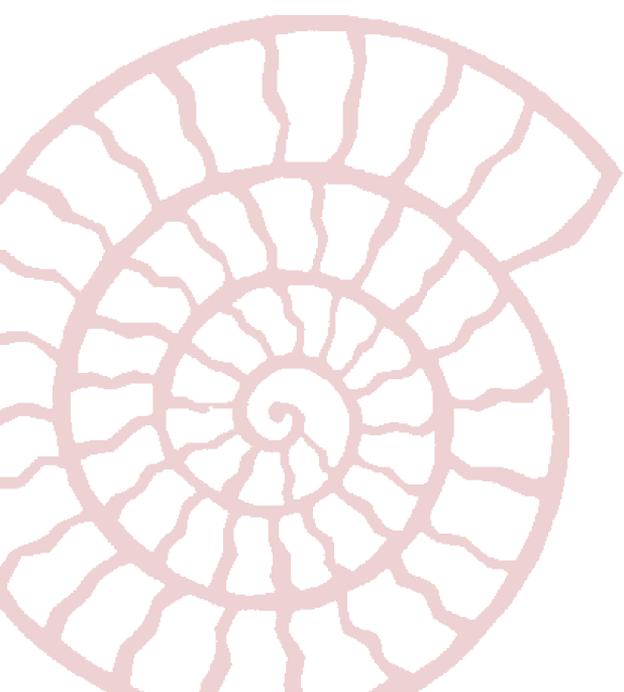
comuni: la Dichiarazione universale dei diritti dell'Uomo ne è l'esempio più convincente. Ha scritto lo studioso africano Zognong: "È grande merito di Teihard de Chardin di avere messo in luce le fondamenta biologiche del sociale e quindi i fondamenti biologici dei diritti dell'Uomo. In effetti a patire dalla prospettiva biologica, l'opzione di dignità umana viene messa strettamente in evidenza da lui e l'apologetica filantropica a cui risponde la sua filosofia naturale rinforza la prospettiva naturalistica dell'umanesimo giuridico" (2012, 231-232).

Conclusione

Scrive Norberto Bobbio sull'argomento: "Partiamo dal presupposto che i diritti umani sono cose desiderabili, cioè fini meritevoli di essere perseguiti, e che, nonostante la loro desiderabilità, non sono ancora stati tutti, dappertutto, e in egual misura riconosciuti" (N. Bobbio, 1990, p. 5). Lo studente facilmente rimane colpito dalla forza convincente dell'affermazione, quindi comincia a considerare le strade che si possono percorrere per accelerare il raggiungimento di un fine così nobile. Immagina che sia necessario molto impegno affinché il loro riconoscimento si allarghi in forma planetaria, quindi la cosa migliore sarebbe tentare di convincere incerti e dubbiosi della giusta causa da perseguire fornendovi un *fondamento certo*. Ebbene l'opera di Bobbio è volta a dimostrare che tale fondamento non c'è e, nel caso ci fosse, sarebbe da considerare preoccupante, al di là delle solide ragioni che i giusnaturalisti vi hanno addotto a partire dal XVII secolo. Quanto stiamo dicendo, per esperienza, può rappresentare un ottimo esercizio filosofico-educativo, oltre che scientifico, per studenti della scuola superiore e dell'università. Seguire il percorso dell'autore è rilevante sul terreno epistemologico, al fine di apprendere come liberare la mente dalle suggestioni dell'assolutezza. Se cerchiamo un fondamento al di là di ogni possibile dubbio, sia pure per valori così alti come i diritti umani: "Di fronte al fondamento irresistibile si piega necessariamente la volontà" (Ivi, p. 6). Si arriva così a riconoscere che la storia è piena di *pensieri* e di *poteri* presentati come indiscutibili: la facilità con la quale gli uomini, anche i migliori, si sono piegati di fronte alla loro presunta necessità, fa rabbrivire. Il segno più preoccupante, e tangibile, di tale acquiescenza è l'uscita, a volte inconsapevole nel momento in cui prende origine, dalla partecipazione alla vita politica e sociale. La Arendt, riflettendo sulla "condizione umana della pluralità", la poneva a fondamento "di quello spazio della presenza che è la sfera pubblica" (1997, p. 162). L'abolizione della democrazia è stata, di norma, coincidente con la volontà di sopprimere la pluralità e, con essa, la stessa *sfera pubblica*. Agamben, riprendendo il tema foucaultiano della *parresia*, sembra volersi fare carico dello scomodo compito del parresista quando indaga sui "dispositivi" che stanno minando la democrazia rappresentativa, o quando scorge un'angosciosa permanenza di tracce totalitarie nel liberalismo al tempo della globalizzazione. Se, nella modalità espressiva più elementare, *parresia* significa coerenza tra pensiero e azione e rispetto della verità, allora noi crediamo che nel concetto di forma-di-vita - "una vita che non può mai essere separata dalla sua forma, una vita in cui non è mai possibile isolare qualcosa come una nuda vita (1996, p. 13) - sia rispettata la dignità delle beatitudini evangeliche, secondo il criterio di libertà nella povertà. Infine, crediamo che queste riflessioni possano aiutare i nostri giovani interlocutori a costruire chiavi di lettura e punti di riferimento per interpretare criticamente la contemporaneità e per inventare un differente orizzonte esistenziale.

Riferimenti bibliografici

- Frabboni, F. (Ed.) (1990). *Ambiente ed educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Agamben, G. (2011). *Altissima povertà*. Vicenza: Neri Pozza.
- Agamben, G. (2017). *Creazione e Anarchia. L'opera nell'età della religione capitalista*. Vicenza: Neri Pozza.
- Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Agamben, G. (2007). *Il regno e la gloria. Per una genealogia teologica dell'economia e del governo. Homo sacer, II, 2*. Vicenza: Neri Pozza.
- Agamben, G. (2016). *La vita delle forme*, a cura di A. Lucci, L. Vigliani. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Agamben, G. (1996). *Mezzi senza fine*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Agamben, G. (1998). *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arendt, H. (1996). *Le origini del totalitarismo*. Trad. it. di A. Guadagnin. Milano: Edizioni di comunità.
- Arendt, H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Trad. it. di S. Finzi. Milano: Bompiani.
- Benjamin, W. (2013). *Capitalismo come religione*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi, Torino.
- D'Ascenzi, V. (2007). *Teilhard de Chardin a fronte della globalizzazione*. Bologna: Padres.
- Frabboni, F. (2007). *Scuola e ambiente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Galleni, L. (2011). *Evoluzione biologica ed equilibri sostenibili*. In: F. Fineschi, *Sviluppo sostenibile. Discipline a confronto in cammino verso il futuro*. Pisa: ETS.
- Marx, K. (1971). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Roma: Editori Riuniti.
- Papa Francesco (2015). *Lettera Enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. 24 maggio.
- Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso*. Torino: Einaudi.
- Roncalli, M. (2015). Valorizzate da Francesco le intuizioni di Teilhard de Chardin. *Avvenire*, 20 giugno.
- Scurati, C. (1989). *Educazione ecologica*, in "Scuola Italiana Moderna", n. 17, 1989.
- Teilhard de Chardin, P. (1975). *Journal, 26 aout – 4 janvier 1919*. Paris: Fayard.
- Teilhard de Chardin, P. (1992). *La Messa sul mondo. Inno dell'universo*. Brescia: Queriniana.
- Teilhard de Chardin, P. (1969). *Panthéisme et Christianisme*. In *Oeuvres*, vol. X., Paris: Éd. du Seuil.
- Weil, S. (2013). *L'amore di Dio*. Milano: San Paolo.
- Zognong, D. (2012). *L'éthique des droits de l'homme chez Teilhard de Chardin*. Yaoundé: L'Harmattan Cameroun





L'attualità degli studi di matrice vygot-skijana e il loro contributo alla ricerca educativa

The modernity of the Vygotskian studies and their contribution to educational research

Daniele Morselli

Libera Università di Bolzano - daniele.morselli@unibz.it

ABSTRACT

The studies that gather the Vygotskian legacy share an interventionist agenda that concentrates on human activities undergoing historical change. Although there is no monolithic research stream that fully gathers Vygotsky's thinking, this paper describes the third generation of activity theory, the approach that most adequately collects his legacy. This field spans from the zone of proximal development to double stimulation, and from the mediated action to the selection of an appropriate level of analysis allowing researchers to study units instead of elements. The contribution of the Vygotskian legacy to the modern education research consists of: a) a new learning theory that explains innovation and social change – this area is expansive learning; b) a new unit of analysis to study the organizations and their external and internal interconnections – the network of activity systems; c) a new interventionist methodology that develops a collective transformative agency – the formative interventions. This paper shows how these most promising research streams have possible applications in the Italian context, for the development of a collective agency and competence as boundary crossing. The paper ends by discussing how activity theory is moving to the fourth generation to tackle the new educational challenges.

Gli studi che attingono all'eredità vygot-skijana condividono un'agenda interventista che si concentra sulle attività umane investite da cambiamenti storici. Benché non esista un filone di ricerche monolitico che raccolga in toto l'eredità di Vygotskij, questo contributo illustra la terza generazione della teoria dell'attività, l'approccio che forse raccoglie maggiormente il suo pensiero, dai concetti della zona di sviluppo prossimale alla doppia stimolazione, e dall'azione mediata alla scelta di un livello d'analisi che permetta di indagare le unità anziché gli elementi. Il contributo dell'eredità vygot-skijana alla ricerca educativa presente risiede essenzialmente in: a) una nuova teoria dell'apprendimento che spiega l'innovazione e il cambiamento sociale – l'apprendimento espansivo; b) una nuova unità di analisi per studiare le organizzazioni e le loro interconnessioni interne ed esterne – i sistemi di attività; e c) una nuova metodologia interventista che promuova l'agentività collettiva trasformativa – gli interventi formativi. Il contributo illustra le direzioni di ricerca più promettenti con relative applicazioni nel contesto italiano, in particolare lo sviluppo dell'agentività collettiva e la competenza come movimento orizzontale tra confini, e termina discutendo come la teoria dell'attività si stia evolvendo verso la quarta generazione di studi per poter rispondere alle nuove sfide educative.

KEYWORDS

Vygotsky, double stimulation, formative interventions, expansive learning, educational research.

Vygotskij, doppia stimolazione, interventi formativi, apprendimento espansivo, metodologia ricerca educativa.

Introduzione

L'eredità di Vygotskij¹ può essere compresa soltanto inserendola nel contesto storico in cui si è sviluppata. I contributi di psicologi russi quali Vygotskij, Leont'ev e Luria negli anni '20 e negli anni '30 del secolo scorso dovrebbero essere considerati un movimento dalle diverse sfaccettature piuttosto che una teoria ben definita (Engeström, 1996b). Al giorno d'oggi l'eredità della scuola socioculturale di derivazione vygotskijana si presenta come un insieme multifaccettato di approcci tra loro collegati², alcuni dei quali riconoscono il pensiero fondativo degli psicologi classici di cui sopra, mentre altri considerano questo pensiero come fonte rilevante di ispirazione.

La teoria dell'attività raccoglie e reinterpreta l'eredità di Vygotskij attraverso tre generazioni di pensatori. La prima generazione è quella che introduce la mediazione; la proposta è di studiare l'azione mediata complessa, espressa in forma di triade con un artefatto (cognitivo o materiale) che media (cioè pone in relazione, filtra) il soggetto e l'oggetto (Vygotskij, 1974)³. L'inserimento del concetto di artefatto culturale nell'azione umana è stato rivoluzionario in quanto l'unità di analisi di base superava tanto la divisione cartesiana tra corpo e mente, quanto quella illuministica tra individuo e società. La persona non poteva più essere compresa senza considerare i mezzi culturali, e la società non poteva essere compresa senza la volontà⁴ che gli individui esercitano per produrre artefatti. Gli oggetti sono così diventati entità culturali, e la direzionalità delle azioni verso l'oggetto è divenuta importante per comprendere il funzionamento psichico. La prima generazione della teoria dell'attività, tuttavia, rimaneva centrata sull'individuo isolato. Questa criticità è stata superata dalla seconda generazione elaborata da Leont'ev (1978) che, attraverso l'esempio di caccia collettiva primordiale, esplicita la differenza fra azione individuale e azione collettiva. Il concetto di attività ha permesso di spostare l'analisi sulle interazioni complesse che intercorrono tra il soggetto e la comunità cui appartiene. Nell'Unione Sovietica di quegli anni le indagini si sono concentrate sui bambini e sul gioco, e per motivi politici non era permesso indagare le organizzazioni e le loro contraddizioni. Dagli anni '70 la traduzione di Vygotskij ed epigoni ha iniziato a diffondersi nei paesi occidentali, e Cole (1998) è stato un raro esempio di utilizzo della seconda generazione per lo studio della diversità culturale al di fuori dell'Unione Sovietica.

La terza generazione di studi della teoria dell'attività ha sviluppato strumenti e concetti per studiare il dialogo, le prospettive diverse e le reti di sistemi di attività che interagiscono (Engeström, 1996b). Negli ultimi decenni si è infatti constatato un cambiamento epocale nelle forme di agire organizzativo che può essere riassunto con due termini: collettività e flessibilità (Engeström, 2008). Queste trasformazioni hanno portato alla ricerca di nuovi approcci e teorie, ma soprattutto all'attraversamento dei confini fra scienze sociali: economia, teorie organizzative,

- 1 La translitterazione del cognome dell'autore è Vygotskij per il contesto italiano, e Vygotsky per quello anglosassone.
- 2 Come curatore del libro *Pensiero e Linguaggio* di Vygotskij (1998), Mecacci precisa come sia più corretto parlare di teoria piuttosto che di scuola storico-culturale.
- 3 Vygotskij arricchisce la relazione stimolo risposta (S→R) comportamentista che viene mediata da 'X'. Engeström (1996b, p. 132) rielabora questa relazione sotto forma di triangolo che ha ai tre vertici: "subject - object - mediating artifact".
- 4 Non avendo a disposizione il concetto di agentività, i teorici russi scrivevano di azione volitiva o di volontà (Sannino, 2015).

scienze cognitive, psicologia e antropologia. Due sono i principi fondanti per la ricerca educativa che sono stati sviluppati nel percorso interdisciplinare appena delineato: il principio della doppia stimolazione e il principio dell'ascesa dall'astratto al concreto (Sannino, 2011). Mentre la doppia stimolazione deriva direttamente da Vygotskij e dalla sua intenzione di superare una visione comportamentista dell'azione umana come risposta non mediata a stimoli esterni, l'ascesa dall'astratto al concreto deriva da Marx, ed è stata utilizzata da Davydov (1990) in forma di ricerca-intervento⁵.

- La metodologia che Vygotskij, Leont'ev e Luria hanno sviluppato è stata nominata in modi diversi e intercambiabili quali 'metodo genetico-sperimentale', 'metodo strumentale', 'metodo storico-genetico' e 'metodo della doppia stimolazione' (Engeström, 2011). Negli esperimenti di doppia stimolazione il soggetto è posto in una situazione sperimentale dove gli viene dato un problema, e successivamente è guidato attivamente verso la costruzione di un mezzo per raggiungere la soluzione (van der Veer e Valsiner, 1991). Vygotskij (1974) forniva a un bambino un problema che non poteva essere risolto con le capacità già in suo possesso. Si notava spesso che un oggetto neutrale messo di fianco venisse tratto nella situazione assurgendo alla funzione di segno. Il bambino, cioè, incorporava l'oggetto neutrale nella situazione-problema. Non si trattava tanto di porgere stimoli direttamente collegati alla risposta, quanto di offrire una serie di secondi stimoli che solo potenzialmente potessero essere coinvolti nella situazione sperimentale⁶. Secondo Engeström (2011) con questo principio si può indagare il processo di soluzione di un compito mostrandone la struttura interna e la relazione con lo sviluppo di processi psicologici superiori: fare un nodo al fazzoletto per ricordare o gettare la moneta per effettuare una scelta (testa o croce) sono – sia in adulti che in bambini – esempi della pervasività del principio della doppia stimolazione nel comportamento umano⁷. Tale processo di attribuzione di significato, tuttavia, non può essere strettamente controllato dall'esterno (van der Veer e Valsiner, 1991); subentra quindi la volontà del soggetto. Anche se gli esempi di doppia stimolazione di Vygotskij riguardano l'individuo, non s'intende con questo negare la collettività. Le funzioni psicologiche compaiono prima interpsicologicamente, cioè nell'azione collaborativa, e più tardi intrapsicologicamente, quando sono interiorizzate dalla persona (Engeström, 2011).
- Sviluppato da Davydov (1990) come metodologia d'intervento nei contesti scolastici, il movimento di ascensione dall'astratto al concreto è il metodo di base

5 La terza generazione della teoria dell'attività utilizza il termine generico ricerca-intervento senza sentire il bisogno di ricollegarsi ad altre direzioni di ricerca, quali ad esempio la ricerca-azione di Lewin.

6 Secondo Vygotskij (1999, p. 74) "La doppia stimolazione è un processo di significazione dove il soggetto in un contesto di *problem solving* crea connessioni temporanee e attribuisce significato a quelli che prima erano stimoli neutrali".

7 Ancora Vygotskij (1999, p. 212) commenta: "L'individuo esercita un controllo sul proprio comportamento attraverso il potere degli stimoli: li raggruppa, li mette assieme, oppure li ordina. La grande unicità della volontà consiste nel fatto che l'uomo esercita il potere sul proprio comportamento solo con il potere che le cose hanno su di lui. Ma l'uomo assoggetta a sé il potere delle cose sul comportamento facendo sì che esse servano i suoi scopi; egli controlla tale potere come vuole, e cambia l'ambiente con l'attività esterna, e in tal modo cambia il suo comportamento assoggettandolo alla propria autorità".

del pensiero dialettico⁸. In questo contesto pensare e apprendere significa generalizzare, cioè astrarre significato da un insieme diffuso di elementi. Quando si impara qualcosa, cioè, si estrae dall'unità iniziale un aspetto particolare cui si attribuisce un significato generale. Vi sono due tipologie di generalizzazioni, quelle empiriche e quelle teoriche; mentre le prime sono classificazioni delle caratteristiche superficiali dei fenomeni, le seconde risalgono all'origine genetica dei fenomeni che all'esterno potrebbero non somigliarsi (Sannino 2011). Un esempio di generalizzazioni è lo studio effettuato da Luria (1976) in Uzbekistan⁹ sui compiti di classificazione. Le persone analfabete includono nella stessa categoria oggetti come albero, sega e ascia perché collegati in modo funzionale – si ha cioè bisogno di ascia e sega per tagliare un albero. Nella cultura occidentale, di contro, ascia e sega appartengono alla categoria 'strumenti', mentre albero appartiene alla classe 'piante'. La generalizzazione empirica riferita a tratti superficiali è la modalità di pensiero più frequente in Occidente (Sannino, 2011); la generalizzazione genetica o teorica mira invece a individuare il nesso funzionale di base tra fenomeni, cioè una cellula germinale. Mentre la generalizzazione empirica è data dall'osservazione e dalla categorizzazione, la generalizzazione teorica è portata dalla trasformazione, dalla sperimentazione e dal cambiamento. L'esempio delineato da Vygotskij (1997) è il motore a vapore, la cui cellula germinale è l'idea così come ipotizzata dall'inventore, ma le cui diverse applicazioni – pur nella loro diversità – incorporano in qualche modo la cellula germinale.

La terza generazione di studi sull'attività si basa su cinque assunti fondamentali (Engeström 2015): 1) le unità di analisi sono i sistemi di attività collettivi e interagenti mediati da artefatti e orientati all'oggetto; 2) le principali fonti di cambiamento, movimento e sviluppo dei sistemi d'attività sono le contraddizioni interne che si evolvono storicamente; 3) l'apprendimento espansivo è un nuovo tipo d'apprendimento che emerge storicamente quando i professionisti lottano per trasformazioni qualitative del loro sistema d'attività muovendosi verso la sua zona di sviluppo prossimo; 4) il metodo dialettico di ascesa dall'astratto al concreto e il principio della doppia stimolazione sono la chiave per promuovere cicli di apprendimento espansivo; 5) esiste una metodologia interventista¹⁰ che incoraggia, media, registra e analizza i cicli di apprendimento espansivo.

- 8 Ipotizzato prima da Hegel e poi da Marx, l'autore della scuola russa a cui si farà riferimento è Il'enkov (1977). Per metodo dialettico di intende un discorso tra più persone che hanno punti di vista differenti, ma che cercano di stabilire la verità attraverso il ragionamento argomentato.
- 9 Si tratta di uno studio pianificato assieme a Vygotskij. Il team sceglie l'Uzbekistan perché caratterizzato da intense trasformazioni sociali; l'intento è studiare l'effetto della scolarizzazione sulle funzioni psichiche superiori.
- 10 In linea con la tradizione vygotskijana, l'aggettivo interventista ha una connotazione di stampo psicologico. Nondimeno negli anni '80 in Italia c'è stato un intenso dibattito pedagogico sulla questione se la ricerca pedagogica in Italia dovesse avere carattere interventista (Margiotta 2009). L'aggettivo interventista è utilizzato da Sannino e Sutter (2011) e da Engeström (2011; 2015) per connotare una tipologia di ricerca a sé stante piuttosto che una metodologia collegata ad altri approcci di ricerca - come la ricerca azione.

1. Il contributo degli studi di matrice vygotskijana alla ricerca educativa e formativa

Pur utilizzando un approccio multidisciplinare, la terza generazione di studi vygotskijani è ricerca educativa e formativa per almeno tre ordini di ragioni (Engeström, 1996b): ha come oggetti di ricerca principali i processi di apprendimento e sviluppo; è basata su interventi educativi; e indaga le istituzioni educative come sistemi d'attività.

Le prossime sezioni mostrano il contributo della terza generazione della teoria dell'attività alla ricerca educativa e formativa: l'apprendimento espansivo, ovvero una nuova teoria dell'apprendimento per la ricerca educativa basata sul cambiamento delle pratiche e sull'innovazione sociale; i sistemi d'attività interagenti come nuova unità di analisi che permette lo studio dei fenomeni educativi nelle collettività; e gli interventi formativi come nuovo modello d'intervento educativo che promuove l'agentività dei partecipanti e il cambiamento sociale.

1.1. L'apprendimento espansivo, una nuova teoria dell'apprendimento e dello sviluppo

La terza generazione di studi vygotskijani si basa sulla teoria dell'apprendimento espansivo: si tratta di forme d'apprendimento collettive che utilizzano forme d'interiorizzazione ed esteriorizzazione vygotskijana, appropriazione e creazione di cultura, creazione e routinizzazione che hanno luogo come processi paralleli e interconnessi (Engeström, 2015).

Molte intuizioni di Vygotskij afferiscono alla teoria dell'apprendimento espansivo: l'azione mediata e la doppia stimolazione descritte sopra; la scelta di un livello d'analisi che privilegi le unità sugli elementi, e la zona di sviluppo prossimo^{11 12}. Altri contributi che hanno ispirato la teoria dell'apprendimento espansivo provengono dalla scuola russa (Engeström e Sannino, 2010), e sono: l'orientamento all'oggetto di Leont'ev (1978) e i tipi di generalizzazioni e l'ascesa dall'astratto al concreto di Davydov (1990); il metodo dialettico e il concetto di contraddizione di Il'enkov (1977) definita come un insieme di tensioni storiche che si evolvono; e l'eteroglossia o multivocità di Bakhtin (2010), che riconosce a ogni sistema di attività più voci che sono espressione di comunità con interessi tra loro spesso discordanti. Al di fuori della scuola russa, infine, la teoria dell'apprendimento espansivo si pone in continuità con l'analisi di Bateson (1972) dei livelli d'apprendimento, in particolare con l'apprendimento III, e la teoria del doppio vincolo.

Similmente all'apprendimento III, nell'apprendimento espansivo i partecipanti apprendono qualcosa di mai visto prima: si tratta di una forma d'apprendimento che è sistematicamente trascurata nelle teorie d'apprendimento standard¹³ (Engeström, 2015). La teoria di Engeström è un processo o una teoria a fasi dell'apprendimento, propone cioè una sequenza ideal-tipica d'azioni d'apprendimento

11 Come curatore del libro *Pensiero e Linguaggio* (1998) Mecacci precisa che la traduzione corretta sia zona di sviluppo prossimo e non la comunemente accettata *zona di sviluppo prossimale*.

12 All'interno della terza generazione di studi Engeström (2015, p. 135) definisce la zona di sviluppo prossimo come "la distanza tra le azioni che vengono agite ogni giorno e le nuove forme di attività sociali che possono essere collettivamente generate alla soluzione di doppio cieco potenzialmente contenute nelle azioni di tutti i giorni".

13 Illeris (2009) colloca la teoria di Engeström all'interno delle sedici più importanti teorie dell'apprendimento.

che assieme compongono il ciclo d'apprendimento espansivo. Tomasello (1999) dimostra che l'apprendimento umano dipende in gran parte dalla formazione intenzionale, ma esso è anche pervasivamente condizionato dalle norme e dalle aspettative culturali che sono diversificate e cambiano storicamente. I punti di forza della teoria di Engeström (2015) sono che da un lato mette in discussione l'universalismo dell'apprendimento, e dall'altro pone entro una relazione dialettica apprendimento (cioè le azioni dei discenti) e formazione (cioè i piani e le azioni di formatori e insegnanti), dato che i due spesso non coincidono¹⁴.

Un ciclo d'apprendimento espansivo inizia quando i membri di un'organizzazione individualmente mettono in discussione le pratiche comunemente accettate, e gradualmente diventano un movimento, in un processo di costruzione e risoluzione delle successive contraddizioni che si evolvono. Vi sono sette azioni epistemiche che permettono l'ascesa dall'astratto al concreto, e che assieme formano un ciclo di apprendimento espansivo (Engeström e Sannino, 2010):

- Messa in discussione, critica o rigetto di alcuni aspetti dalla pratica comunemente accettata o senso comune;
- Analisi della situazione, che può comportare trasformazioni mentali, discorsive o pratiche al fine di trovare cause o possibili meccanismi di spiegazione. Comporta il chiedersi le ragioni e il cercare dei principi esplicativi attraverso i tipi di generalizzazione teorizzati da Davydov (1990). Un tipo d'analisi è quella storico-genetica in cui si cerca di spiegare la situazione attraverso la ricostruzione delle sue origini e la sua evoluzione. L'altra analisi è di tipo presente-empirico in cui si tenta di costruire un'immagine delle relazioni sistemiche;
- Modellamento delle relazioni esplicative trovate nella fase precedente attraverso supporti trasmissibili e osservabili da tutti. Questo significa costruire un modello esplicito e semplificato dell'idea che spieghi la situazione problematica e offra una soluzione;
- Disamina del nuovo modello, della sua operatività, e sperimentazione per comprenderne appieno dinamiche, potenziale e limitazioni;
- Implementazione del modello con applicazioni pratiche, arricchimenti e estensioni concettuali;

14 Secondo Engeström e Sannino (2012) i processi d'apprendimento umano sono molto diversi e in continuo cambiamento, non esiste perciò un modo universale, appropriato o determinato biologicamente di apprendere. Ne consegue che una teoria dell'apprendimento ben delineata dovrebbe denunciare l'universalismo e specificare quale tipo d'apprendimento intende descrivere, spiegare e promuovere, e su quali basi storiche e culturali. Una buona teoria dovrebbe descrivere una serie di azioni o eventi che hanno un certo grado di generalità, e dovrebbe fornire un principio generale che spieghi perché le azioni o eventi si susseguono in un certo ordine. Una buona teoria dovrebbe infine essere basata su un meccanismo di causazione che genera le transizioni da un'azione alla successiva.

Dato che descrivono un insieme di fasi, le teorie sull'apprendimento sono spesso almeno in parte prescrittive, ma tendono all'ortodossia se la sequenza assunta è considerata universale, cioè la sola possibile o desiderabile. Per evitare l'ortodossia una teoria dovrebbe chiarire i suoi limiti e predisporre a un confronto con le altre teorie. Alcune teorie post-compartmentaliste come quelle di Kolb (1984) e di Nonaka e Takeuchi (1996) sono caratterizzate dall'universalismo e dalla sovrapposizione tra apprendimento e istruzione, diventando in tal modo profezie che si auto-avverano. Benché d'ispirazione socio-culturale, anche la teoria della partecipazione periferica legittimata di Lave e Wenger (1991) manifesta una presunzione d'universalismo, poiché generalizza a tutti i contesti un processo che è invece situato nello spazio e nel tempo.

- Riflessione sul modello individuato;
- Valutazione del processo d'apprendimento e consolidamento dei risultati ottenuti in una nuova e stabile pratica.

1.2. *L'allargamento dell'unità di analisi ai sistemi di attività*

La scelta di un livello d'analisi appropriato è un tema caro a Vygotskij (1998) che rifiuta un approccio molecolare di stampo comportamentista che si concentra meccanicisticamente sugli 'elementi', e abbraccia un livello che permetta d'indagare i fatti sociali nella loro dimensione olistica, cioè come 'unità'. Nella tradizionale pratica educativa e nelle teorie educative l'oggetto dell'educazione è tradizionalmente il bambino o il compito da trasmettere al bambino, e le istituzioni educative sono viste come organizzazioni chiuse che hanno un impatto minimo sulle attività sociali circostanti (Engeström, 1996b). Nell'apprendimento espansivo invece, periodicamente i sistemi d'attività si confrontano con situazioni in cui le contraddizioni si aggravano e c'è il bisogno di riorganizzazioni di natura qualitativa, cioè di ri-mediare l'intera attività. Un ciclo di riorganizzazione complessiva avviene quando si sviluppano pratiche storicamente nuove che non erano presenti al momento iniziale, quando nessuno sapeva cosa bisognasse imparare.

Uno dei punti di forza dell'apprendimento espansivo è che pur non tralasciando l'individuo, si allarga il focus d'indagine al sistema di attività e alle sue interazioni interne e con i sistemi d'attività vicini. Secondo Engeström (1996a) l'allargamento dell'unità di analisi contribuisce a spiegare una prospettiva dialettica dello sviluppo umano con tre tesi: a) anziché raggiungimento benigno di soglie di padronanza, lo sviluppo potrebbe esprimersi come rifiuto dell'esistente, a volte anche distruttivo; b) invece di trasformazione individuale, lo sviluppo potrebbe essere espresso in forma di trasformazione collettiva, e c) piuttosto che movimento verticale tra livelli, lo sviluppo potrebbe essere movimento orizzontale tra confini.

Inizialmente gli studi sull'apprendimento espansivo hanno promosso trasformazioni dei sistemi d'attività di larga scala che duravano diversi mesi se non anni (Engeström 2015); studi successivi hanno mostrato che un ciclo espansivo di trasformazione organizzativa in larga scala contiene un certo numero di cicli minori di apprendimento innovativo. Questi minicicli potrebbero aver luogo anche durante un incontro d'analisi intensa e collaborativa; la loro presenza, tuttavia, non garantisce la presenza di un ciclo complessivo. Cicli minori potrebbero cioè rimanere eventi isolati, e il ciclo complessivo di sviluppo organizzativo potrebbe stagnare, regredire o anche disgregarsi.

Il paradigma della terza generazione di studi sulla teoria dell'attività ha cercato di promuovere, analizzare e documentare queste trasformazioni qualitative delle organizzazioni, concentrandosi sia su fasi specifiche che su interi cicli (Engeström, 1996b). I progetti della terza generazione di studi sull'attività si sono focalizzati sulla creazione e sull'appropriazione di nuove strumentalità (sia cognitive che pratiche), permettendo ai membri delle organizzazioni di creare un oggetto espanso della loro attività. Altri progetti basati su questa teoria anziché andare 'oltre', verso un nuovo oggetto dell'attività, sono andati 'a fianco', studiando i movimenti orizzontali di attraversamento dei confini tra organizzazioni. Questi progetti hanno utilizzato le metodologie d'intervento trasformative descritte nella prossima sezione.

1.3. Dagli interventi lineari agli interventi formativi: nuove metodologie d'intervento che promuovono il cambiamento

All'interno delle scienze psicologiche, come in quelle educative, si sente il bisogno di sviluppare metodologie dinamiche trasformative e orientate al processo (Sannino 2011). I teorici della teoria dell'attività hanno maturato sin dal principio una particolare sensibilità verso l'interconnessione tra teorie e metodologie trasformative. Malgrado Vygotskij (1974) non abbia utilizzato la parola intervento, il tipo di psicologia che intravede è certamente interventista, cioè un tipo di ricerca che, utilizzando strumenti metodologici appropriati, possa sviluppare i suoi assunti mentre analizza e innova le pratiche¹⁵.

I teorici storico-culturali sostenevano che la ricerca educativa doveva essere attivamente coinvolta nel rendere il mondo migliore (Engeström, 2015), e pertanto criticavano gli studi di matrice cognitivista ritenuti eccessivamente analitici e osservativi. Bronfenbrenner (1977), per esempio, disapprovava la tendenza della ricerca educativa negli Stati Uniti a perpetuare lo status quo; le modalità di ricerca portavano a una visione dei sistemi sociali come chiusi e immutabili piuttosto che in evoluzione e suscettibili di significazione e trasformazione, come se i ricercatori americani cercassero di spiegare come il bambino fosse diventato quello che era, mentre quelli russi scoprivano come poteva diventare ciò che ancora non era.

In anni recenti, inoltre, le autorità statunitensi hanno promosso una legislazione e linee guida nazionali che delineano il *gold standard* della ricerca educativa, enfatizzando l'uso di esperimenti randomizzati controllati e la selezione di gruppi di controllo. Lo scopo è di apportare validità al disegno sperimentale e alla sua generalizzabilità con l'utilizzo di larghi campioni statistici e multipli siti di ricerca (Engeström, 2011). Per valutare l'efficacia dell'intervento il *gold standard* concepisce la ricerca educativa come ricerca con gruppi randomizzati. Questi modelli, tuttavia, sono tratti da campi quali la medicina o l'agricoltura, e partono dall'assunto che i ricercatori sanno quello che vogliono realizzare e come intendono cambiare le pratiche.

Nei disegni sperimentali si dà per scontato che i ricercatori progettino il disegno di ricerca, gli insegnanti implementino, e gli studenti imparino meglio. Non si problematizza la questione relativa a chi progetta l'esperimento e su quali assunti sia fondato; si trascura cioè che nella ricerca sul campo vi siano resistenze, reinterpretazioni e persino sorprese. La ricerca interventista di stampo sociologico, invece, abbonda di parole quali lotta, strategia, potere e posizione. In sintesi, vi sono secondo Engeström tre problemi della logica sottesa al *gold standard* nella

15 Nel testo *Il significato storico della crisi in psicologia*, Vygotskij (1997) illustra il tentativo di costruire metodologie utili allo sviluppo di teorie attraverso quello che Marx aveva chiamato il *metodo rovesciato*. Si tratta di percorsi di ricerca che ribaltano la prassi della natura, cioè il movimento dalla più semplice formazione psicologica – come quelle osservabili nei primati – fino alla più alta complessità umana. Il metodo rovesciato, di contro, permette di scoprire la complessità della realtà che non è immediatamente accessibile sotto forma di fatti elementari o interrogazioni empiriche tradizionali, e permette di superare la separazione storica tra fatti e concetti, cioè tra teoria e pratica (Sannino 2011). Secondo Vygotskij (1997) *Das Kapital* è stato scritto con l'utilizzo di questo metodo. Marx analizza la cellula della società borghese e mostra come un'entità possa essere studiata con questo metodo dal momento che le strutture sociali e le formazioni economiche sono basate su di esse. Il metodo rovesciato consiste nel ricostruire o ricreare l'oggetto di studio attraverso l'interpretazione delle sue tracce e influenze (Sannino e Sutter, 2011). Si tratta dunque di un metodo eminentemente interpretativo.

ricerca educativa. Primo, l'unità di analisi è lasciata intenzionalmente vaga. Secondo, il disegno della ricerca è immaginato come lineare: si parte cioè dai ricercatori che determinano principi e obiettivi e si arriva al completamento della ricerca, ignorando così l'agentività di professionisti, docenti e studenti. Terzo, si promuove un approccio orientato alle variabili senza porre in discussione il principio di causalità.

Gli interventi formativi sono stati messi a punto a partire dalla fine degli '90 per rispondere a diversi bisogni formativi (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, e Poikela, 1996)¹⁶; essi sono molto diversi dagli interventi lineari appena descritti e perorati sia dai sostenitori del *gold standard* che dalla letteratura sui disegni sperimentali (Engeström, 2011). Gli interventi formativi sono definiti come l'azione intenzionale di un agente per creare cambiamento; il focus è sulla relazione dialettica che si crea tra formazione e apprendimento, cioè alla differenza tra i piani e le azioni dei ricercatori e i piani e le azioni degli apprendenti. Il principio della doppia stimolazione porta a una concettualizzazione d'intervento radicalmente diversa dall'intervento lineare. La prima differenza è il punto d'inizio. Negli interventi lineari il contesto e gli obiettivi dell'intervento sono noti prima dell'inizio, e l'intervento è di norma separato dalle normali attività organizzative. Negli interventi formativi, di contro, i partecipanti fronteggiano un oggetto contraddittorio e problematico che fa parte della loro realtà, e che analizzano ed espandono costruendo un nuovo oggetto il cui contenuto non è conosciuto all'inizio dell'intervento. La seconda differenza risiede nel processo: negli interventi lineari ci si aspetta che i partecipanti eseguano l'intervento senza mostrare resistenza, e che le difficoltà esecutive siano criticità insite nel disegno della ricerca. Negli interventi formativi, invece, sono i partecipanti che danno forma ai contenuti e al corso dell'intervento: l'utilizzo del principio della doppia stimolazione implica che i partecipanti progressivamente acquisiscano la leadership dell'intervento. La terza differenza risiede nello scopo: negli interventi lineari si completa un modulo standardizzato – come per esempio un ambiente d'apprendimento – che potrà essere poi ripetuto in altri contesti formativi producendo risultati simili. Negli interventi formativi, di contro, l'obiettivo è generare un nuovo concetto che potrebbe essere utilizzato in altri contesti, ma solo come punto di partenza per progettare nuove soluzioni appropriate al contesto. La quarta differenza, infine, è connessa al ruolo del ricercatore: mentre negli interventi lineari egli cerca di controllare le variabili, negli interventi formativi egli cerca di promuovere e sostenere un processo di trasformazione espansivo che appartiene ed è condotto dai partecipanti.

Per promuovere l'agentività dei partecipanti si utilizza il principio della doppia stimolazione applicato alle collettività (Engeström, 2007)¹⁷. Il primo stimolo consiste nel mostrare ai partecipanti materiali specchio – utili cioè alla dialettica e alla

- 16 C'era la necessità di portare la progettazione delle attività lavorative accanto all'ambiente di lavoro mantenendola al tempo stesso analitica, in una nuova relazione dialettica tra vicinanza e distanza riflessiva. Esisteva il desiderio di coniugare la riprogettazione dei processi e la costruzione di visioni per il futuro guidata dalle idee, in un nuovo rapporto dialettico tra miglioramenti specifici e visione comprensiva. Vi era poi la necessità di fondere ritmi paralleli e multipli di sviluppi dell'attività lavorativa in una nuova dialettica di cicli lunghi, medi e brevi di innovazione e cambiamento. Esisteva infine il bisogno di portare assieme gli strumenti del lavoro quotidiano e quelli d'analisi e di progettazione, in una nuova dialettica tra strumentalità diverse.
- 17 Gli studi di matrice vygotskijana tendono a dare una connotazione psicologica all'agentività. Partendo dal *capability approach* di Sen e Nussbaum, Costa (2014) e Alessandrini (2014) hanno connotato l'agentività dal punto di vista pedagogico.

riflessione collettiva – come videoregistrazioni, statistiche, interviste o altri dati che rivelano problemi ricorrenti e tensioni nell'attività organizzativa. La discussione di tali primi stimoli comporta una maturazione condivisa di consapevolezza rispetto al problema che deve essere affrontato e risolto. In altre parole, durante l'analisi collettiva i problemi da contingenti diventano parte di una visione sistemica condivisa. Per quello che riguarda il secondo stimolo, viene dapprima fornito un diagramma standard come il triangolo dell'attività oppure il ciclo d'apprendimento espansivo. Mentre il gruppo procede nell'analisi e nella discussione dei diversi punti di vista, accade spesso che il secondo stimolo iniziale fornito dal ricercatore venga sostituito da un'idea, uno schema o un concetto elaborato dai partecipanti. Tale idea archetipica – cioè in forma di cellula germinale – è progressivamente arricchita minuziosamente con contenuti sempre più diretti all'implementazione – il principio di ascesa dall'astratto al concreto.

Gli interventi formativi sono caratterizzati da complessità e stratificazione del setting che media la soluzione del problema sia dal punto di vista semiotico che strumentale (Engeström, 2015). L'analisi collaborativa è limitata nello spazio e nel tempo così da permettere la raccolta di dati ad alta fedeltà per mezzo di videoregistrazioni. La strumentalità forma un sistema che include artefatti cognitivi multipli e mezzi semiotici per l'analisi e la progettazione, ma anche strumenti utilizzati nella pratica giornaliera e resi visibili per l'analisi, la riformulazione e la sperimentazione. L'analisi di questi dati impegna il ricercatore ad adottare una nuova visione della mediazione poiché egli deve analizzare un'intera strumentalità interconnessa anziché singoli strumenti. Si può perciò affermare che gli interventi formativi richiedano un'attitudine interventista e coraggiosa piuttosto che uno sguardo passivo e distaccato da parte del ricercatore, che deve pertanto essere determinato e sistematico nel sostenere il cambiamento.

Recentemente Sannino, Engeström e Lemos (2016) hanno ipotizzato il potenziale generativo degli interventi formativi su tre dimensioni differenti. La prima dimensione della generatività, detta di continuità locale, è la prosecuzione e lo sviluppo ulteriore delle soluzioni messe a punto nel sito dell'intervento. La seconda tipologia, detta di appropriazione del dominio, è costituita dall'adozione e sviluppo ulteriore dell'intervento formativo in altri siti e contesti culturali all'interno della stessa tipologia di sistema di attività. La terza dimensione della generatività, di appropriazione del metodo, si manifesta quando altri interventi e studi utilizzano e sviluppano ulteriormente i metodi di analisi inizialmente messi a punto in un intervento formativo specifico.

2. Nuove direzioni per la ricerca educativa e formativa nella terza generazione della teoria dell'attività

L'adozione di una teoria dell'apprendimento fondata su un'unità d'analisi allargata e su una metodologia d'intervento basata sulla doppia stimolazione e sull'ascesa dall'astratto al concreto ha permesso alla terza generazione di studi vygotskijani nuove direzioni della ricerca educativa che affrontino le sfide dovute alla continua evoluzione delle nostre società. Questa sezione discute le direzioni più promettenti della ricerca educativa che vanno dallo sviluppo dell'agentività collettiva alla competenza come attraversamento dei confini fra sistemi di attività, dal *knotworking* ai *runaway objects*, dalle *wildfire activities* ai *social movements*.

2.1. Lo sviluppo dell'agentività collettiva trasformativa

Una delle maggiori sfide è l'indagine dello sviluppo dell'agentività collettiva, inteso come l'abilità e volontà dei partecipanti di dare forma ai loro sistemi d'attività (Engeström, Sannino, e Virkkunen, 2014). Le ricerche sull'agentività hanno iniziato da poco a esplorare il potenziale umano di sviluppare soluzioni culturalmente nuove (Sannino, 2015). Le concezioni d'agentività di matrice cognitivista si basano sul concetto di autoefficacia sviluppato da Bandura, cioè a credenze rispetto alle proprie capacità di esercitare potere sull'ambiente (Sannino e Laitinen, 2015). Questi studi, tuttavia, limitano lo studio della genesi dell'agency, dato che lo interpretano come un tratto posseduto stabilmente dal soggetto. L'utilizzo del metodo sperimentale dove lo sperimentatore manipola e controlla le variabili, inoltre, contraddice l'idea stessa di agentività intesa come capacità del soggetto di esercitare controllo su di sé e sul mondo.

Gli studi vygotiskijani concepiscono l'agentività in modo molto differente rispetto agli studi cognitivisti; per la terza generazione della teoria dell'attività, infatti, l'agentività risiede nella capacità degli individui di sviluppare e utilizzare artefatti per ridefinire la situazione ed esercitare controllo sulle loro azioni (Virkkunen, 2006). Secondo Vygotskij (1974), infatti, lo sviluppo e l'utilizzo di artefatti (sia esterni che interni, cioè cognitivi) gioca un ruolo ausiliario che permette agli esseri umani di controllare il loro comportamento, prima esternamente e più tardi attraverso operazioni interne. Molti studi sull'agentività anche in ambito socio-culturale (per una rassegna si veda Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, e Paloniemi, 2013) si sono basati su semplici descrizioni del rapporto tra agentività e sviluppo dell'identità professionale, per esempio in ambito di formazione insegnanti. Gli studi che utilizzano il concetto di doppia stimolazione vygotiskijana, di contro, si pongono l'obiettivo di promuovere l'agentività dei partecipanti, e di conseguenza studiano come questa si sviluppa.

La sfida è quindi quella di concettualizzare e caratterizzare empiricamente le nuove forme di agentività coinvolte nell'apprendimento espansivo (Sannino, 2015). Edwards (2011), per esempio, studia le forme di agentività relazionali, che comportano cioè la capacità di lavorare con gli altri per rafforzare risposte intenzionali a problemi complessi. Una *relational agency* emerge quando si lavora con altri per espandere l'oggetto dell'attività, e si riconoscono i motivi e le risorse che gli altri portano. L'agentività relazionale si sviluppa durante il processo di espansione dialettica dell'oggetto quando si cerca un allineamento tra le proprie risposte e le nuove interpretazioni effettuate dagli altri professionisti. Un altro tipo di agentività chiamata *collective transformative agency* (Virkkunen, 2006) caratterizza gli interventi formativi descritti sopra, e si verifica quando i partecipanti rompono i tradizionali schemi d'azione, e intenzionalmente prendono l'iniziativa per trasformare il sistema d'attività. Essa si sviluppa quando le collettività esaminano i conflitti, i turbamenti e le contraddizioni delle attività collettive per condividere nuove possibilità. Haapasaari, Engeström, e Kerosuo (2014) hanno identificato sei forme di agentività trasformativa: resistere al ricercatore o alla direzione, spiegare nuove possibilità o potenzialità dell'attività, prevedere nuovi schemi o modelli d'attività, impegnarsi per azioni concrete focalizzate al cambiamento dell'attività, comportarsi in modo conseguente per cambiare l'attività.

2.2. L'attraversamento dei confini come nuova forma di competenza interattiva

Un altro promettente filone di ricerche è rappresentato dallo studio della dimensione orizzontale della competenza, cioè la capacità di attraversare i confini tra le organizzazioni per negoziare soluzioni a problemi complessi che si situano in contesti mutevoli. La necessità di sviluppare una nuova concezione di *interactive expertise* parte dall'insoddisfazione verso i modelli cognitivisti secondo i quali la competenza è semplicemente sinonimo di eccellenza (Engeström 2018). Nei modelli cognitivisti la competenza consiste nella capacità del soggetto di padroneggiare compiti ben definiti in modo stabile. All'interno di un certo dominio di conoscenze e di pratiche l'*expertise* è ritenuto universale e omogeneo; ogni dominio è autosufficiente e al suo interno è possibile identificare l'esperto. La competenza è acquisita attraverso l'interiorizzazione graduale dell'esperienza, cioè dalla pratica di quelle abilità considerate stabili che sono possedute maggiormente dagli esperti nell'ambito specifico – il continuum novizio-esperto.

Gli studi vygotiskijani concepiscono la competenza in modo differente rispetto agli studi cognitivisti: l'assunto di base è che l'interazione coll'ambiente sia mediata da oggetti e concetti definiti all'interno di una certa cultura e in un dato periodo storico. Si può quindi affermare che la competenza risieda all'interno dei sistemi d'attività orientati all'oggetto e culturalmente mediati da strumenti, e che quindi non possa essere ricondotta semplicemente all'individuo decontestualizzato (Engeström, 2018). La competenza ha sempre più una componente di eterogeneità, ed è sempre più dipendente dalla capacità di attraversare i confini per generare ibridi e formare alleanze tra contesti e domini. Non esiste una competenza universalmente valida, omogenea e autosufficiente. La competenza, inoltre, è posta davanti alla sfida di trasformazioni radicali che richiedono soluzioni culturalmente nuove e la capacità d'apprendere qualcosa che non è ancora dato. La dimensione verticale della competenza verso l'eccellenza, cioè l'emulazione degli esperti, non riesce a supplire alle richieste di *expertise* trasformativo richiesto nelle nostre società complesse. Data la crescente importanza dell'orizzontalità sulla verticalità, vi sono due attributi che caratterizzano la competenza, la policontestualità e l'attraversamento dei confini (Engeström, Engeström, e Karkkainen, 1995). La policontestualità (o multitasking coordinato) a livello dei sistemi d'attività significa che gli esperti sono coinvolti sia in compiti simultanei nella stessa attività che in comunità di pratiche multiple. L'attraversamento dei confini è l'abilità degli esperti di muoversi tra sistemi d'attività riuscendo a negoziare e utilizzare concetti, idee e strumenti che provengono da domini in apparenza diversi.

2.3. Altre direzioni della ricerca

Altre interessanti direzioni della ricerca educativa basata sull'eredità vygotiskijana sono accumulate dalla necessità di indagare sistemi di attività sempre più interconnessi e ibridati, con combinazioni di attori che cambiano rapidamente. Per indagare queste nuove forme lavorative e oggetti si sono conati dei neologismi:

- *Knotworking*. Esso rappresenta una profonda trasformazione culturale nelle organizzazioni che comporta nuovi strumenti e regole per “la rapida e pulsante negoziazione dell'oggetto” (Engeström, 2008, p. 304). Contrariamente alle ricerche in ambito organizzativo che si concentrano su centri stabili e compatti di coordinamento, gli studi sul *knotworking* indagano i tipi opposti di organizzazioni; il concetto si riferisce a forme lavorative che richiedono l'attiva co-

- struzione di combinazioni di persone e artefatti in costante cambiamento lungo traiettorie temporali prolungate, ampiamente distribuite nello spazio.
- *Runaway objects*. Si tratta di oggetti così massivamente distribuiti nello spazio e nel tempo da trascendere la loro localizzazione precisa come il cambiamento climatico o le pandemie. Questi ‘oggetti sfuggenti’ hanno il potenziale di espandersi a un livello globale d’influenza, sono spesso incontrollabili, e hanno effetti inaspettati e di vasta portata. Si tratta di veri e propri ‘mostri’, dotati di una vita propria che minaccia la nostra sicurezza in molti modi, che generano opposizione e controversie (Engeström, 2015).
 - *Wildfire activities*. Lo scopo è comprendere i fenomeni sociali nel loro svolgersi, esempi di ‘attività selvagge’ sono il soccorso prestato dalla protezione civile in situazione di catastrofi naturali. Questi sistemi d’attività offrono un basso tornaconto economico ma gratificazioni a livello personale, hanno un chiaro oggetto e un orientamento al valore d’uso che resiste alla monetizzazione; possono apparire in luoghi e tempi inattesi ed espandersi molto rapidamente. Queste attività mostrano la capacità di superare le avversità e di rinnovarsi senza uno sforzo deliberato da parte della direzione dell’organizzazione. Le comunità associate con queste attività sono ibridate e scarsamente delimitate, sembrano estinguersi, ma poi rispuntano rapidamente come funghi (Engeström, 2009).
 - *Social movements*. I movimenti sociali possono esistere a livello locale, regionale e globale. Oggigiorno i movimenti sociali formano alleanze transnazionali e globali, con il risultato di emergere in modo orizzontale e policentrico; essi lottano per costruire strutture di coordinamento per una migliore integrazione verticale. Benché abbiano introdotto nuovi tipi di organizzazioni e innovazioni culturali durature, molto spesso hanno vita breve (Engeström, 2015).

3. Due applicazioni degli studi di matrice vygotskijana nel contesto italiano

Questa sezione mostra due esempi di interventi di matrice vygotskijana che chi scrive ha portato avanti nel contesto italiano. Il filone di ricerche è relativo allo sviluppo di un senso d’iniziativa e imprenditorialità, definita come la capacità di trasformare le idee in corsi d’azione. Un senso d’iniziativa e d’imprenditorialità è una competenza chiave europea per l’apprendimento permanente, che si pone cioè in un processo naturale e sociale che si costruisce fin dalla nascita e s’estende per l’intero arco di vita, e si sviluppa in molteplici contesti di formazione ed esperienza (Dozza, 2018). Nel caso del senso d’iniziativa e d’imprenditorialità, il fine non è tanto quello di aprire la propria impresa – che comunque dovrebbe essere un diritto per ciascuno, quanto imparare quella forma mentis imprenditoriale che permette di risolvere i problemi, individuare opportunità, e creare valore per se stessi e la propria comunità. La ricerca in ambito europeo ha infatti identificato la creazione di valore come fine unificante dell’educazione all’imprenditorialità; il valore può essere economico, culturale o sociale (Lackéus, 2015).

Prendere in esame e promuovere lo sviluppo di questa competenza in studenti e insegnanti presuppone l’utilizzo di metodologie che promuovano il cambiamento e l’innovazione; si dimostrano dunque particolarmente appropriate le metodologie basate sui principi degli interventi formativi di matrice vygotskijana. La prima linea di ricerca sviluppa la promozione della dimensione orizzontale della competenza, mentre la seconda si pone in continuità con lo studio e sviluppo dell’agentività collettiva trasformativa.

3.1. Il laboratorio di attraversamento dei confini tra scuola e lavoro

Questo filone di ricerche si concentra su studenti di scuola superiore che frequentano istituti professionali, tecnici o centri di formazione permanente. Nella formazione tecnica e professionale i periodi di alternanza scuola lavoro rivestono un ruolo particolarmente importante non solo per l'acquisizione di competenze tecniche, ma soprattutto per lo sviluppo di competenze chiave in un ambito d'educazione permanente (Marcone, 2018). La competenza del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità diviene quindi fondamentale nelle transizioni scuola lavoro come competenza ad agire nei vari contesti (Costa e Strano, 2017).

Il problema da cui si è partiti è che molto spesso scuola e lavoro sono vissuti dagli studenti come ambiti separati, e le competenze apprese in un ambito non sono né connesse né (ri)attualizzate nell'altro contesto; è importante quindi adottare un approccio che promuova lo sviluppo della competenza di attraversamento dei confini. Secondo la terza generazione della teoria dell'attività, infatti, scuola e lavoro possono essere concepiti come sistemi di attività distinti (cioè con proprie regole, divisione del lavoro, comunità, strumenti che mediano l'azione e scopi), ma che, quando interagiscono come durante i periodi di alternanza scuola-lavoro, condividono un oggetto comune – l'apprendimento dello studente. Nella ricerca sul campo, gruppi di una decina di studenti inseriti in percorsi di alternanza scuola-lavoro si incontravano con cadenza settimanale con docenti e tutor lavorativi per discutere i problemi che gli studenti esperivano durante la transizione scuola-lavoro e lavoro-scuola (si tratta di un movimento bidirezionale). Il ruolo del ricercatore era quello di predisporre materiali specchio (documenti, interviste, filmati dell'azione lavorativa) che mostrassero tali problemi, che venivano raccolti durante lunghi periodi di osservazione partecipante, per esempio nelle aziende dove gli studenti prestavano servizio. Successivamente il ricercatore effettuava una selezione dei materiali e li proponeva durante i laboratori al fine di innescare processi dialettici e di ricerca di soluzioni condivise¹⁸.

Una delle ricerche è stata effettuata con studenti degli istituti professionali iscritti a un indirizzo enogastronomico. L'analisi secondo la terza generazione della teoria dell'attività ha rivelato la contraddizione tra il valore d'uso e quello di scambio insita nello studente quando questi è inserito nei percorsi di alternanza scuola-lavoro: dal punto di vista della scuola lo studente è un giovane inserito in un percorso educativo, mentre per l'imprenditore egli è una persona da inserire in un sistema d'attività che deve creare profitto. Vi è quindi una tensione tra i fini educativi della scuola, aperti al futuro in una prospettiva d'apprendimento permanente, e quelli formativi delle aziende, finalizzati alla produzione di un risultato tangibile. I risultati suggeriscono che il modello di alternanza scuola-lavoro con annesso laboratorio di attraversamento dei confini si distingue per tre caratteristiche (Morselli, 2017): la partecipazione attiva degli studenti, la riflessione sulle pratiche scolastiche e lavorative, e la trasformazione delle pratiche che dura nel tempo. Per quello che riguarda la generatività dei laboratori di attraversamento dei confini, si è riscontrata un'appropriazione del dominio (Sannino, Engeström, e Lemos, 2016), cioè un'adozione del modello di laboratorio in altri istituti tecnici e professionali.

18 A tal fine Pontecorvo, Ajello, e Zucchermaglio (2007) hanno evidenziato l'importanza dei processi dialettici nei processi vygotkijani di interiorizzazione ed esteriorizzazione: discutendo in gruppo si impara.

3.2. Il laboratorio di formazione continua insegnanti all'imprenditorialità

Questo filone di ricerche riguarda la formazione degli insegnanti in servizio a un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Per formare gli insegnanti si è deciso di utilizzare un intervento formativo dove gli insegnanti potessero sviluppare la loro agentività intesa come senso d'iniziativa e d'imprenditorialità collettivo (Morselli, 2019). Lo scopo era fare in modo che gli insegnanti educassero a questa competenza chiave attraverso il loro ruolo modello, così come suggerito da Penaluna, Penaluna, Usei, e Griffiths (2015). Si è cioè sostenuto che un modo per educare a un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è diventare imprenditivi essi stessi affrontando un problema nell'ambito scolastico importante per la comunità, e creando le condizioni perché gli insegnanti si adoperino per risolverlo come gruppo coeso.

L'intervento formativo si è svolto con un gruppo di docenti e istruttori tecnico pratici di un corso Costruzioni Territorio Ambiente di un istituto tecnico. Il problema identificato durante i laboratori (nella doppia stimolazione si tratta del primo stimolo) è stato il crollo del numero di iscrizioni in 10 anni. Dal punto di vista della teoria dell'attività, gli insegnanti avevano perso contatto con l'oggetto, cioè non sapevano più che tipo di tecnico stavano formando, anche in conseguenza della riforma degli istituti tecnici del 2008, che aveva indotto un senso di smarrimento. Durante i laboratori i docenti hanno elaborato un'area di progetto (cioè un progetto interdisciplinare) con didattiche per competenze quali classe rovesciata e apprendimento cooperativo, ma anche con migliori collegamenti scuola-impresa (rilevazioni sul campo, visite del sito su cui effettuare il progetto, testimonianze di specialisti in classe). Da un lato questo progetto interdisciplinare ha portato a una maggiore collaborazione tra docenti e insegnanti tecnico pratici, e dall'altro ha permesso di attrarre nuove iscrizioni quando presentato durante gli *open-day* dell'istituto.

I risultati suggeriscono che l'intervento formativo abbia educato a un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sia nel processo che nel prodotto (Morselli 2019). Per quello che riguarda il primo punto, durante l'intervento formativo gli insegnanti hanno sviluppato un'agentività collettiva trasformativa: dal criticare i colleghi, gli studenti e la dirigenza sono passati progressivamente a impegnarsi collettivamente a sviluppare iniziative a favore del corso CAT. Per quello che riguarda il secondo punto, attraverso il progetto interdisciplinare e le nuove didattiche per competenze, gli insegnanti hanno creato valore per l'istituto e gli studenti. Dato che il progetto multidisciplinare è stato ripetuto per due anni consecutivi si è riscontrata una generatività di continuità locale cioè una prosecuzione e sviluppo ulteriore dell'idea messa a punto nel sito dell'intervento.

Dalle due applicazioni si può evincere come la ricerca all'interno della teoria dell'attività sia eminentemente interpretativa. In questa ricerca il soggetto non è un semplice testimone dei fatti, ma diviene oggetto di studio nella sua specificità e unicità; diventano perciò oggetto di studio le intenzioni che lo fanno agire, i suoi scopi e i significati che attribuisce all'ambiente, così come i contesti sociali e culturali. Il ricercatore è quindi chiamato a raccogliere una grande mole di dati e a interpretarli per conferire loro un significato (Trincherò, 2004).

Conclusioni: verso la quarta generazione di studi vygotskijani

L'interesse odierno verso la teoria dell'attività risiede nel suo potenziale di promuovere il cambiamento delle pratiche lavorative ed educative attraverso la ricerca intervento. La sua evoluzione si fonda sulla capacità di stabilire connessioni

tra il patrimonio classico, le sfide odierne nella nostra società, e gli orientamenti futuri (Sannino, 2011). La ricerca interventista nelle scienze educative fronteggia persistenti tensioni tra rilevanza pratica e analisi rigorosa; le sfide sono costituite dal superare le dicotomie tra livelli di analisi micro e macro, tra agentività e struttura e tra analisi e intervento, ma anche dall'integrare i principi metodologici della scuola russa con altre riflessioni di pensatori importanti.

Dewey (1927), per esempio, riteneva che il pensiero assolutistico e la ricerca finalizzata al controllo giocassero un ruolo centrale nel causare i disastri della società. Quando affermava che il pensiero e le credenze dovrebbero essere esperienziali, egli pensava a un'epistemologia della ricerca educativa oltre gli esperimenti di laboratorio. L'implicazione del pensiero di Dewey è che anziché controllare il mondo, i ricercatori dovrebbero accettare che i disegni di ricerca hanno conseguenze inattese (Engeström, 2011), e invece che progettare grandi disegni di ricerca, i ricercatori dovrebbero coltivare tentativi di soluzione attraverso sperimentazioni locali. Solo successivamente, mentre tentano e trovano alcune soluzioni, potrebbero passare alla loro generalizzazione e disseminazione attraverso il dialogo e l'ulteriore sperimentazione¹⁹.

L'articolo ha mostrato che gli studi che raccolgono l'eredità vygotskijana condividono un'agenda interventista che si concentra sulle attività umane investite da cambiamenti storici, con un ambizioso programma di ricerca sia dal punto di vista teorico che pratico. Il contributo della ricerca vygotskijana alla ricerca educativa e formativa risiede essenzialmente in tre elementi. Il primo apporto è una nuova teoria dell'apprendimento che spiega l'innovazione e il cambiamento sociale: si tratta dell'apprendimento espansivo, nel quale i partecipanti imparano qualcosa che non è ancora dato (Engeström, 2015). Il secondo contributo è una nuova unità di analisi per studiare le organizzazioni e le comunità, e le loro interconnessioni interne e sterne: si tratta dei sistemi di attività interagenti. Il terzo apporto è una nuova metodologia interventista che promuove l'agentività collettiva trasformativa e l'ascesa dall'astratto al concreto, cioè gli interventi formativi. Tali contributi mostrano il potenziale generativo degli studi di matrice vygotskijana (Margiotta, 2017), e si situano in una prospettiva di *Evidence Based Education* ponendo attenzione all'utilità della ricerca, cioè alla sua capacità di produrre cambiamenti sociali positivi (Margiotta, 2011).

Gutiérrez, Engeström, e Sannino (2016) hanno recentemente iniziato a tracciare i contorni della prossima generazione della teoria dell'attività. Lo scopo è espandere la ricerca educativa e formativa oltre l'attuale comprensione dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'unione della terza generazione della teoria dell'attività, delle metodologie decolonizzanti e delle prospettive indigene formano il PDR (*Participatory Design Research*) che darà luogo alla quarta generazione della teoria dell'attività. Si evidenziano dunque nuove sensibilità che riguardano il lavorare con le comunità non dominanti, il che comporta ripensare esplicitamente e riprogettare la ricerca coinvolgendo i partecipanti in tutti gli aspetti dell'intervento. Si parte da una riflessione su cosa significhi lavorare con

¹⁹ Engeström (2011) dà una connotazione negativa al *Gold Standard* e al *No Child Left Behind Act* perché basati sul disegno sperimentale, e questo a suo parere va a detrimento della significatività della ricerca. Minello (2014), di contro, presenta il caso americano come modello virtuoso di *Evidence Based Education* (EBE) che soddisfa i criteri di efficacia e rigore della ricerca. In linea con gli obiettivi trasformativi della ricerca vygotskijana, Minello evidenzia come EBE promuova le ricerche che utilizzano metodologie che perseguono obiettivi socialmente rilevanti.

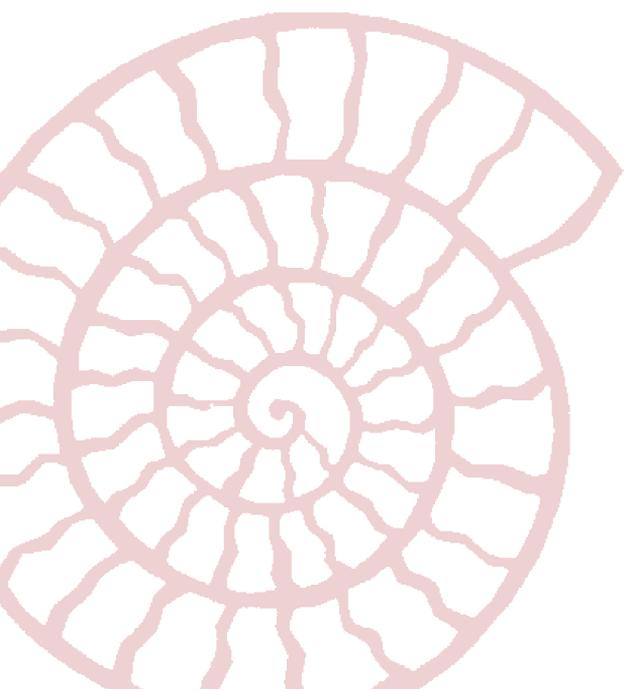
e nelle comunità non dominanti con domande quali: “Chi progetta e perché?”, “Quali sono le conseguenze inattese del cambiamento?”, ma soprattutto “Chi ne beneficia?”. Ne consegue che il focus delle ricerche verte su temi quali: equità e diversità; multivocità dei sistemi d’attività; attraversamento dei confini e identità lavorativa, pratiche e strumenti; complessità e ibridazione dei sistemi d’attività e reti di sistemi d’attività. La leva fondamentale è l’apprendimento, specialmente quelle forme trasformatrici con cui le persone possono diventare i progettisti del loro futuro implicando il cambiamento sociale positivo a livello locale e più ampio, e riconoscendo che le questioni relative a razza, equità, o disuguaglianze non sono sufficientemente teorizzate o affrontate da altri approcci.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La Pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 17-38). Milano: Franco Angeli.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. 1): University of Texas.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago University.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University.
- Costa, M. (2014). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 83-108.
- Costa, M., & Strano, A. (2017). Imprenditività come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 399-412.
- Davydov, V. V. (1990). *Types of generalisation in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Denver, CO: Alan Swallow.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39.
- Engeström, Y. (1996a). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.
- Engeström, Y. (1996b). Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik*, 16(3), 131-143.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation. In D. Harry, C. Michael, & W. James V. (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 363-382). Cambridge University.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University.
- Engeström, Y. (2009). Wildfire activities: New patterns of mobility and learning. *International Journal of Mobile Blended Learning*, 1(2), 1-18.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University.
- Engeström, Y. (2018). *Expertise in Transition*. Cambridge. Cambridge University.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theory of learning? *Learning, Culture, and Social Interaction*, 1, 45-56.
- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture & Activity*, 21(2), 118-128.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Gutiérrez, K. D., Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expanding educational research and interventionist methodologies. *Cognition and Instruction*, 34(3), 275-284.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262.
- Il'enkov, . (1977). *Dialectical logic: Essays on its history and theory*. Moscow: Progress.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. *Background Paper*. Retrieved from <https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf>
- Laitinen, A., Sannino, A., & Engeström (2016). From controlled experiments to formative interventions in studies of agency: methodological considerations. *Educação*, 39,14-23.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard University.
- Marcone, V. M. (2018). *Work-Based learning: Il valore generativo del lavoro*. Milano: Franco-Angeli.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia formazione: le radici educative della cultura occidentale. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2011). Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa. *Formazione & Insegnamento*, 9(1), 9-12.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale: Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 11-16.
- Minello, R. (2014). Ricerca evidence-based e pratiche formative. Politiche e prassi. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 231-248.
- Morselli, D. (2017). Boundary crossing workshops for enterprise education: A Capability approach. In *Entrepreneurship Education: New Perspectives on Entrepreneurship Education* (pp. 283-306). Bingley: Emerald.
- Morselli, D. (2019). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship Education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1996). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. *Long range planning*, 4(29), 592.
- Penaluna, K., Penaluna, A., Usei, C., & Griffiths, D. (2015). Enterprise education needs enterprising educators: A case study on teacher training provision. *Education + Training*, 57(8/9), 948-963.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo s' impara*. Roma: Carocci.
- Sannino, A. (2011). Ricerca intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 104-114.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, culture and social interaction*, 6, 1-15.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.
- Sannino, A., & Laitinen, A. (2015). Double stimulation in the waiting experiment: Testing a

- Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Learning, culture and social interaction*, 4, 4-18.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical Activity Theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*: Harvard University Press.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. UK: Blackwell.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 44-66.
- Vygotskij, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti Barbera.
- Vygotsky, L. S. (1997). The historical meaning of the crisis in psychology. A methodological investigation. In *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). New York: Plenum.
- Vygotskij, L. S. (1998). *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Vygotsky, L. S. (1999). Tool and sign in the development of the child. In *The collected works of LS Vygotsky* (Vol. 6, pp. 3-68). New York: Plenum.





Devianza e talento, due facce della stessa medaglia: identificare le aree di sovraeccitabilità come aree di potenziale

Deviance and talent, two sides of the same coin: Identifying overexcitabilities areas as potentials

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

Assuming that research suggests that the quality of the school environment is a significant predictor of success for deviant students, considered at risk, the suggestions and recommendations offered in this article are intended as catalysts to initiate a dialogue and encourage systemic change in schools, so that poor performing “difficult” students become successful, not by constraint, but because they themselves decide that success is a desirable goal, and are therefore helped to reverse counterproductive habits and cognitions. To do so, it is proposed to reconceptualize the so-called areas of overexcitability, identified by Dabrowski, as areas triggering potential.

Partendo dal presupposto che la ricerca suggerisce come la qualità dell’ambiente scolastico rappresenti un fattore predittivo significativo di successo per gli studenti devianti, considerati a rischio, i suggerimenti e le raccomandazioni offerti in questo articolo vogliono fungere da *catalizzatori* per avviare un dialogo e incoraggiare un cambiamento sistemico nelle scuole, affinché gli studenti “difficili” di scarso rendimento diventino studenti di successo, non per costrizione, ma perché sono loro stessi a decidere che il successo è un obiettivo desiderabile, e vengano quindi aiutati a invertire abitudini e cognizioni controproducenti. Per farlo, si propone di riconcettualizzare le cosiddette aree di sovraeccitabilità, identificate da Dabrowski, come aree di innesco del potenziale.

KEYWORDS

Potential, Overexcitability, Talent, School Deviance, Academic Performance. Potenziale, Sovraeccitabilità, Talento, Devianza Scolastica, Rendimento Scolastico.

Introduzione

Essere percepiti come “troppo diversi” in un gruppo fa correre il rischio di divenire obiettivi di esclusione sociale. La “viaggiatrice” Alice, protagonista del romanzo fantastico di Lewis Carroll del 1865, viene considerata strana e svogliata nel mondo “al di là dello specchio”, diversa rispetto alla norma. A volte essere differenti allontanano così tanto dalle norme sociali, che l'accettazione e la tolleranza diventano quasi un miraggio.

Le professioni educative e legate alla salute mentale sono state pervasivamente interessate al “deviante” e a tutti coloro che sono rappresentabili alle estremità di una distribuzione psicopatologica, comportamentale e di adattamento sociale. Se si considerano figure storiche eminenti come Leonardo Da Vinci, Sigmund Freud, Albert Einstein e Pablo Picasso, ci accorgiamo di come i resoconti (auto)biografici di questi individui eccezionali rivelino schemi di comportamento aberranti, che li collocano ben al di fuori della normale gamma del funzionamento psicologico. Questi geni creativi erano infatti afflitti da documentati disturbi affettivi e dell'umore (Ehrenwald 1984).

Secondo Erving Goffman (1961), l'individuo stigmatizzato come deviante cercherebbe di gestire questa sua pesante identificazione facendo ricorso a una serie di espedienti, attraverso i quali spera di spezzare un quadro per altri versi coerente, fatto di vissuti autosvalutativi, incapacità, insicurezza e senso di inadeguatezza, proclamando agli altri non ciò che egli è, ma *ciò che potrebbe essere*, al fine di proporsi come “normale”.

Che gli studenti devianti si sentano stigmatizzati è una questione complessa e difficilmente affrontabile in modo diretto, considerato l'elevato carico emotivo di interrogativi quali: il ragazzo sente di essere stato assegnato ad un particolare gruppo, che rappresenta una descrizione incompleta di chi lui sia? Di conseguenza, tiene volontariamente nascosta parte di sé agli altri?

Gli studenti devianti sono spesso descritti come disadattati, socialmente immaturi e inclini a difficoltà sociali e a problemi emotivi.

Sono state molte le ipotesi avanzate sul perché questi adolescenti scelgano di dedicarsi a comportamenti rischiosi. Alcuni ipotizzano che lo facciano per dimostrare maturità o per contrassegnare con un rito di passaggio la loro transizione all'età adulta (Jessor 1987). Altri postulano che tali comportamenti derivino dall'accresciuto egocentrismo e da un desiderio di provare sensazioni nuove (Elkind 1985). Tuttavia, gli studiosi sono tutti concordi nel ritenere che il comportamento deviante sia il risultato della combinazione di fattori sociali e ambientali, come la famiglia, i pari, la scuola, la comunità e i sistemi delle convinzioni culturali (Harris, Duncan, Boisjoly 2002).

1. La sovraeccitabilità: il potenziale, tra vulnerabilità e talento

Esistono evidenze che gli adolescenti siano più propensi, sia dei bambini che degli adulti, a dedicarsi a comportamenti evolutivamente problematici (Loeber, Hay 1997).

Alcuni studiosi hanno postulato che in adolescenza i processi esecutivi si stiano ancora sviluppando, cosicché il controllo degli impulsi, la lungimiranza e altre capacità di autoregolazione sono ancora immaturi e quindi incapaci di modificare i comportamenti di ricerca del brivido o della ricompensa (Steinberg 2004).

Kurt Lewin definì la posizione dell'adolescente come quella di un *uomo ai margini*, che in quanto tale può mostrare sintomi di instabilità emotiva e iper-sensibilità. In adolescenza è dunque più facile che emergano delle sovraeccitabilità.

Alcune ricerche e molte osservazioni naturalistiche hanno portato a ritenere che intensità e sensibilità innate, che indicano un'elevata capacità di rispondere agli stimoli, siano caratteristiche primarie nella manifestazione "disordinata" di un alto potenziale in una o più aree dell'attività umana, da disciplinare in talento, attraverso un intervento formativo mirato.

Solo se mal gestite, le sovraeccitabilità rischiano di determinare comportamenti inappropriati e difficoltà sociali ed emotive; se ben gestite, invece, possono fungere da "trampolino di lancio" per favorire l'esplorazione del potenziale dei singoli studenti.

Il lavoro dello psicologo polacco Kazimierz Dabrowski (1902-1980) offre un quadro eccellente, attraverso il quale comprendere queste caratteristiche. Egli identificò e classificò, come *aree di sovraeccitabilità*¹, cinque aree di intensità – psicomotoria, sensoriale, intellettuale, immaginativa ed emotiva – oggi ampiamente riconosciute e supportate dalla ricerca neuroscientifica. Nello specifico, con sovra-eccitabilità lo studioso intende "una innata tendenza a rispondere in modo accentuato a varie forme di stimoli, sia esterni che interni" (Piechowski 1986). Ciò significa che una persona sovraeccitabile mostrerà una reazione più forte del normale, per un lungo periodo di tempo, a uno stimolo che ad altri potrebbe apparire minimo o impercettibile.

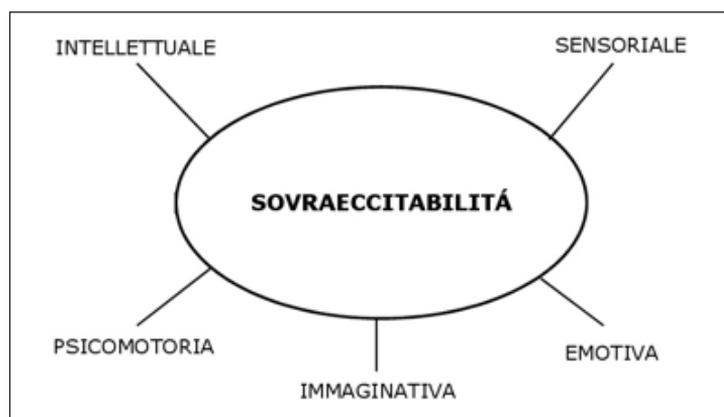


Fig. 1. Aree di sovraeccitabilità di Dabrowski

Analogamente a quanto indicato per le intelligenze multiple di Gardner, un individuo può possedere una o più di queste aree di sovraeccitabilità. Chi manifesta diverse forme di sovraeccitabilità «vede la realtà in un modo diverso, più forte e multiforme» (Dabrowski 1972, p. 7).

Dabrowski (1964), attraverso il suo lavoro su genio e depravazione (intesa come corruzione morale), condotto durante l'ascesa del nazi-fascismo in Europa, iden-

1 Il termine sovraeccitabilità fu scelto al posto del più semplice "eccitabilità", per trasmettere l'idea che si trattasse di un tipo speciale di eccitabilità, favorita e distinguibile per le sue forme caratteristiche d'espressione.

tificò in queste speciali aree di intensità la possibilità di determinare il livello di sviluppo morale a cui un individuo avrebbe potuto aspirare.

Egli sviluppò la Teoria della Disintegrazione Positiva, ampiamente sconosciuta in ambito educativo, in riferimento all'idea che sia necessario sviluppare una *disillusione* rispetto al proprio attuale livello di sviluppo psicologico, per poter raggiungere e reintegrare un livello superiore, dal momento che *il conflitto e la sofferenza interiore sarebbero necessari per permettere uno sviluppo avanzato*, capace di far passare da una gerarchia di valori egoistici a una gerarchia di valori basati sull'altruismo e sulla *coscienza morale*, ossia dal "ciò che è" al "ciò che dovrebbe essere".

Dabrowski osserva che non tutte le persone si muovono verso un livello avanzato di sviluppo, ma che la progressione dall'abilità naturale al talento, combinata alla sovraeccitabilità, sia predittiva del potenziale per uno sviluppo *morale* di livello superiore (ossia la coscienza intenzionale di cui parla Piero Bertolini in riferimento ai "ragazzi difficili").

Le sovraeccitabilità, lungi dal rappresentare un problema, dovrebbero invece fungere da "innesco" per favorire strategie o interventi mirati, che aiutino a migliorare la vita dello studente deviante, attraverso l'esplorazione del proprio potenziale.

Il concetto di sovraeccitabilità psichica trae dunque origine dal concetto originale di **potenziale di sviluppo**, proposto dallo stesso Dabrowski, a partire dal suo lavoro con individui plusdotati, che si trovavano però in condizioni di stress ambientale estremo, che li portava a episodi di "deragliamenti comportamentali".

Il potenziale di sviluppo è definito da Dabrowski come una dotazione genetica di tratti, che determina quale livello di sviluppo morale un individuo potrà raggiungere, *in condizioni ottimali*.

Piuttosto che discutere la "norma" del comportamento umano, Dabrowski era quindi interessato allo studio dei casi estremi della personalità umana, ossia agli aspetti di devianza dalla norma.

Egli teorizzò che, durante i periodi di forte stress o crisi, gli individui dotati di maggiore intensità emotiva avrebbero sofferto di un tipo di dolore più pronunciato, rispetto a quello provato da individui di normale temperamento. Sugerì inoltre che tale sofferenza avrebbe condotto a una "disintegrazione positiva" del proprio attuale livello di sviluppo, per salire a un livello più elevato di *funzionamento morale*. Coloro che provavano sentimenti particolarmente forti (ad es. la sensazione di essere "diversi", un vissuto di inadeguatezza, conflitti interiori, vergogna o senso di colpa), avrebbero dunque potuto raggiungere i più alti livelli di sviluppo.

Le cinque forme di sovraeccitabilità psichica descritte da Dabrowski (1937) come "tipologie di accresciuta eccitabilità psichica", rappresentano quindi la manifestazione delle caratteristiche che definiscono il potenziale di sviluppo dell'individuo, in termini di abilità e forme prototipiche di talento. Esse furono introdotte prima della formulazione della teoria della disintegrazione positiva, per denotare una varietà di tipi e manifestazioni di *nervosismo*, che lo studioso aveva potuto osservare in alcuni individui creativi e dotati di particolari forme di ingegno (Piechowski 1999)².

Dabrowski sviluppò l'idea di descriverle a partire dalle sue osservazioni di bambini in situazioni di estrema tensione, che si verificavano in particolare a scuola. Egli partì dalla semplice osservazione che i bambini dovevano stare in

2 Con "nervosismo" Dabrowski intendeva una *tensione* a livello di sistema nervoso.

piedi, rispettosamente in silenzio, quando l'insegnante entrava in classe. In quell'atmosfera tesa e silenziosa, alcuni studenti si contorcevano senza sosta e con irrequietezza sulle loro sedie; altri apparivano tranquilli, ma in realtà non prestavano alcuna attenzione; altri ancora sedevano dritti e tesi, ma avevano gli occhi chiusi; pochi, infine, apparivano vigili e attenti.

Dabrowski interpretò tale rilevazione nel modo seguente: l'imposizione della moderazione e dell'immobilità provocherebbe tensione emotiva e questa tensione troverebbe espressione in molti modi differenti. I bambini che si agitano sulla sedia scaricherebbero la loro tensione in modo psicomotorio; i bambini che sognano ad occhi aperti sfuggirebbero alla tensione attraverso un mondo di fantasia o attraverso la creazione spontanea di immagini e scene, atte a rappresentare la fonte della tensione da scaricare; il bambino che appare teso e rigido sente lo stress a livello emotivo, mentre il bambino particolarmente vigile e in costante stato di allerta lascia che la sua mente lavori ed è pronto a mettere a frutto il suo ingegno.

Non a caso Piechowski (1999), profondo conoscitore delle teorizzazioni di Dabrowski, afferma che «le sovraeccitabilità nutrono, arricchiscono, rinforzano e amplificano il talento» (p. 325).

2. Il ruolo della cultura scolastica nella comprensione della devianza come sovraeccitabilità

Le scuole sono considerate un contesto importante per lo sviluppo del comportamento in adolescenza, dal momento che gli adolescenti vi trascorrono gran parte del loro tempo.

Una componente essenziale da analizzare, per comprendere il ruolo della cultura scolastica nel processo decisionale pro-devianza, è il *clima scolastico*, un aspetto del contesto scolastico che può avere un impatto significativo sui comportamenti degli studenti e che include gli atteggiamenti, le convinzioni, i valori e le norme che sottendono al funzionamento scolastico, ossia tutte le percezioni delle dimensioni interpersonali e procedurali della vita scolastica (Maddox, Prinz 2003).

Il senso di appartenenza di uno studente come parte saliente del costrutto globale del clima scolastico fa riferimento, nello specifico, alla misura in cui uno studente si sente personalmente accettato, incluso e supportato a scuola (Ma 2003).

La discrepanza tra gli individui che scelgono di mettere in atto comportamenti devianti e quelli che si astengono dal farlo può essere attribuita a una serie di fattori, non ultimo il riconoscimento, l'accettazione e la valorizzazione delle sensibilità individuali nelle diverse aree dell'espressione personale delle proprie inclinazioni e "debolezze".

Tutte le scuole, pubbliche e private, dovrebbero essere guidate da un approccio evolutivo all'educazione in classe, al fine di soddisfare le esigenze di tutti gli studenti, prestando la dovuta attenzione alle differenze individuali, anche in termini di sovraeccitabilità.

A tal fine, appare fondamentale, in via preliminare, riconoscere i seguenti principi di insegnamento e apprendimento: 1) che l'apprendimento è evolutivo; 2) che c'è bisogno di riconoscere e far fronte ai diversi ritmi d'apprendimento; 3) che occorre identificare la condizione attuale degli studenti per offrire un curriculum appropriato e stimolante.

Una parte importante del costrutto del clima scolastico è il *sensu di appartenenza*, che viene utilizzato per descrivere il fatto di considerarsi parte di un gruppo e di sentirsi accettato, coinvolgendo nello specifico i sentimenti provati dallo studente in merito alla sua inclusione (o meno) all'interno della comunità scolastica (Ma 2003).

Gary e Denise Gottfredson (1989) hanno passato in rassegna una serie di studi sul clima scolastico, concludendo che il modo in cui la scuola viene gestita è direttamente correlato al livello di "deragliamenti comportamentali" manifestati a scuola. In particolare le scuole alle quali gli studenti non ritengono di appartenere e dove percepiscono indifferenza da parte dello staff scolastico fanno esperienza di maggiori livelli di disordine, mentre gli studenti che hanno un senso positivo del clima scolastico, fin dal livello di scuola elementare, possono percepire che gli insegnanti vogliono aiutarli e che rispettano le loro opinioni e preoccupazioni (Libbey 2004).

Quando gli adolescenti passano alla scuola media, in genere riferiscono una diminuzione del senso di "connessione" con gli insegnanti (Voisin, Neilands 2010; Rudasill et al., 2010); tuttavia la qualità del rapporto studente-insegnante continua a rappresentare un fattore importante per i risultati positivi dello studente. Nello specifico, la letteratura suggerisce che i rapporti positivi degli adolescenti con gli insegnanti sono connessi a tutta una gamma di risultati salutari, come l'adozione di comportamenti prosociali, l'impegno a scuola, il gradimento dello studio, il senso di appartenenza alla scuola e il successo scolastico (Wentzel 2002).

In uno studio che ha preso in esame un campione di adolescenti femmine in centri di detenzione, Voisin e colleghi (2005) hanno trovato che bassi livelli di connessione con gli educatori carcerari – espressi dalla percezione, da parte delle ragazze, che gli insegnanti non attribuissero loro alcuna possibilità di riscatto, né particolari espressioni di talento – erano associati con un maggior numero di segnalazioni per comportamenti rischiosi.

Infine, i dati del progetto *Health Behavior in School-Aged Children*, raccolti per un'indagine condotta dalla World Health Organization International, hanno rivelato l'esistenza di una correlazione positiva tra comportamenti rischiosi per la salute e alienazione scolastica (Larusso, Romer, Selman 2008) e tra soddisfazione scolastica e percezione positiva del clima psicologico e organizzativo a scuola (Samdal et al., 2000). Quando i bambini non si impegnano a scuola, a volte perdono la loro motivazione e ottengono risultati inferiori alle loro possibilità.

Frey (2002), esperto nel campo educativo del talento, ritiene che gli studenti di scarso rendimento (o meglio, che rendono al di sotto delle aspettative) dimostrino una significativa discrepanza tra il loro potenziale cognitivo e la loro performance in classe. In pratica il livello di fallimento nello svolgimento dei compiti accademici, commisurato al potenziale dello studente, definisce il termine "insuccesso".

Lo scarso rendimento spesso "simula" altri disturbi dell'apprendimento, come il deficit dell'attenzione, l'impulsività e la depressione. Le cattive abitudini di studio e l'incapacità di concentrarsi sugli obiettivi futuri sono comportamenti agiuntivi, manifestati dai soggetti di rendimento inferiore alle aspettative.

<ul style="list-style-type: none"> • È fisicamente molto attivo, mostra uno scarso controllo degli impulsi. Forse è affetto dal disturbo da deficit dell'attenzione?
<ul style="list-style-type: none"> • È troppo emotivo, appare intensamente frustrato e tende agli scoppi d'ira quando non è capace di raggiungere un obiettivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Non riesce a completare i compiti che gli vengono assegnati. La sua cameretta e il suo banco sono disordinati e disorganizzati.
<ul style="list-style-type: none"> • Appare narcisista e troppo egocentrico, tutto gira attorno a lui.
<ul style="list-style-type: none"> • Ha difficoltà a relazionarsi con i compagni, perché vuole dominarli.
<ul style="list-style-type: none"> • Fa continuamente domande, interrompe gli altri.
<ul style="list-style-type: none"> • È brillante, ma non fa mai i compiti a casa.
<ul style="list-style-type: none"> • Ogni occasione è buona per discutere con genitori ed insegnanti. Ha un costante atteggiamento di sfida.
<ul style="list-style-type: none"> • È arrabbiato ed impaziente, sembra antisociale.
<ul style="list-style-type: none"> • È molto avanti in alcune aree e molto indietro in altre (ad es. ha una pessima scrittura). Forse ha un disturbo dell'apprendimento?
<ul style="list-style-type: none"> • A volte è lunatico ed esplosivo, è come se avesse due personalità: un attimo prima è esuberante, pochi minuti dopo urla di rabbia. Forse ha un disturbo bipolare?

Tab. 1. Problematiche emergenti a casa e in classe, riferite dai genitori e/o dall'insegnante

Tra le caratteristiche che gli educatori possono rilevare, nel tentativo di individuare tale scarso rendimento, diversi ricercatori hanno identificato le seguenti: bassa autostima, noia a scuola, basso livello di maturità, sentimento di rifiuto da parte dei membri della famiglia, marcata ostilità verso l'autorità adulta, sentimenti di vittimizzazione, disorganizzazione, impulsività, fallimento nell'impostare obiettivi realistici, strategie di coping a breve (ma non a lungo) termine (Gallagher 1991).

3. Parlare ai ragazzi di devianza e sovra-eccitabilità: come fare a condividere le descrizioni delle diverse forme di sovraeccitabilità?

Spesso i personaggi di fantasia presenti nei fumetti e nei cartoni animati posseggono evidenti aree di sovra-eccitabilità, e i loro creatori mostrano un talento particolare nel "colorarne" le personalità con particolari forme di eccitabilità, spesso basandosi sulle proprie sovra-eccitabilità o su quelle di altre persone che conoscono. Il carattere dei personaggi acquisisce così maggiore veridicità e li rende particolarmente interessanti da "conoscere", perché a emergere sono dei *punti di forza, celati sotto l'aspetto di "debolezze"*.

Vediamo di seguito alcuni esempi che possono essere illustrati e discussi in classe, per introdurre ai ragazzi il tema della sovra-eccitabilità.

3.1. La sovraeccitabilità intellettuale

Lisa Simpson frequenta la seconda elementare e suona il sassofono baritono; è una bambina estremamente intelligente e spesso supporta molte cause, come il vegetarianismo. Sfida costantemente le opinioni della gente e manifesta elementi di sviluppo morale post-convenzionale (in termini piagetiani). Altri personaggi di fantasia, sovraeccitati a livello intellettuale, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Dexter de *Il laboratorio di Dexter*, Doraemon, Prof. Brain di *Mignolo e Prof.* ("Pinky and The Brain"), Stewie Griffin de *I Griffin*, Tecna di *Wynx Club*, Scooby Doo e Bugs Bunny.

La sovraeccitabilità intellettuale è contrassegnata dal forte desiderio di acquisire conoscenze, cercare la verità, analizzare e sintetizzare le informazioni (cfr. Dabrowski, Piechowski 1977; Piechowski 1986).

Gli studenti devianti che presentano una sovra-eccitabilità intellettuale si preoccupano delle questioni etiche e amano intrattenersi in discussioni accese. Con il pronto accesso ai vari strumenti oggi offerti dai social media, è facile per loro parlare ad un pubblico vasto della loro visione del mondo, magari selezionando gruppi di discussione interessati a specifiche tematiche, alle quali tengono in modo particolare. Possono aprire un blog o un canale Youtube e registrare video sulle questioni più disparate su cui intendono aprire un dibattito, postare frequenti aggiornamenti su Facebook e su Instagram, etc. A volte possono apparire talmente critici, da sembrare insopportabilmente irrispettosi.

Curioso, acuto e indagatore, lo studente dotato di sovraeccitabilità intellettuale ha una mente incredibilmente attiva, è un tenace risolutore di problemi e arriva a comprendere cose ben oltre le richieste del curriculum scolastico, spesso mettendo sotto pressione i suoi docenti, a volte sfidandoli sul piano intellettuale.

L'attenzione al pensiero morale spesso si traduce in forti preoccupazioni per le questioni etiche: il *fair play*, la mancanza di rispetto o la preoccupazione per questioni "adulte", come gli animali randagi, i senzatetto, l'AIDS o la guerra. A sostegno di tali questioni di allarme sociale, questi ragazzi possono arrivare a costituire veri e propri movimenti di sensibilizzazione, quando non a generare sommosse popolari, forti anche delle loro capacità dialettiche e della loro tendenza a "fare proseliti".

Gli studenti intellettualmente sovraeccitabili hanno anche una capacità di pensiero indipendente e talvolta appaiono critici e impazienti con gli altri, che non riescono a stare al loro passo. Oppure possono diventare così eccitati da un'idea, da arrivare a interrompere in momenti inappropriati qualunque altra attività stiano svolgendo.

1. Rispettare ed incoraggiare la passione dello studente per l'analisi, la sintesi, la soluzione di problemi e la ricerca della comprensione.

2. Se il ragazzo appare critico o troppo esplicito verso gli altri, aiutarlo a comprendere che le sue intenzioni possono essere percepite a volte come crudeli o irrispettose (ad esempio, "Questa è un'idea stupida" a colui che l'ha proposta potrebbe non essere una scelta ben accolta, anche se l'idea espressa era veramente stupida...).

3. Fornire o suggerire modi, per coloro che sono interessati a questioni morali ed etiche, per agire in base alle loro preoccupazioni e ai loro valori, come raccogliere coperte per i senzatetto o diventare volontari nei rifugi che accolgono cani e gatti abbandonati.

Tab. 2. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità intellettuale, ad uso degli insegnanti

3.2. La sovraeccitabilità sensoriale

L'Uomo Ragno (*Spiderman*) ha acquisito sensi intensificati, dopo essere stato morso da un ragno radioattivo. Ad esempio, possiede la sensibilità del ragno nel sentire le vibrazioni nell'aria. Altri personaggi di fantasia, sovra-eccitati a livello sensoriale, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Wolverine, Superman, Inuyasha, Sailor Moon, Daredavil e Goku di Dragon Ball.

Per alcuni studenti "difficili", i sensi accresciuti non si placano mai, per cui devono imparare a gestirli. Il suono del chiacchiericcio della mensa scolastica può infastidirli molto, a volte fino al punto da farli stare male. Allo stesso modo, questi bambini possono sentirsi irritati dalla musica alta, dai fuochi d'artificio o addirittura dallo sfregare sulla pelle delle targhette presenti nei capi d'abbigliamento.

La sovraeccitabilità sensoriale fa ricevere più input di quanto sarebbe prevedibile dai propri sensi, esprimendosi dunque come un'esperienza amplificata di piacere o dispiacere sensoriale, derivante da vista, olfatto, tatto, gusto e/o udito (Dabrowski, Piechowski 1977; Piechowski 1986).

Coloro che la manifestano hanno un'esperienza molto più ampia dai loro input sensoriali, rispetto alla persona media. Il loro apprezzamento di piaceri estetici come la musica e le forme d'arte è precoce e intensificato. Quando sono emotivamente tesi, possono mangiare o bere troppo, fare spese folli o cercare la sensazione fisica di essere al centro dell'attenzione. Alcuni possono arrivare a ritirarsi da qualunque forma di stimolazione.

<p>1. Dovendo aiutare i ragazzi ad imparare a gestire, in modo produttivo e non distruttivo, i loro sensi accresciuti, quando possibile, è fondamentale creare un ambiente d'aula che limiti gli stimoli offensivi e offra "conforto sensoriale".</p>
<p>2. Offrire opportunità appropriate per porre lo studente "sotto i riflettori", prestando un'attenzione inattesa nei confronti del suo lavoro o facilitando produzioni creative e drammatiche (ad es. teatrali), di fronte ad un pubblico. Questi ragazzi sentono letteralmente il riconoscimento che deriva dall'essere al centro dell'attenzione di un pubblico.</p>
<p>3. Concedere il tempo necessario per soffermarsi sulle gioie dei sensi e creare un ambiente rilassante.</p>

Tab. 3. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità sensoriale, ad uso degli insegnanti

3.3. La sovraeccitabilità psicomotoria o "ipercinesi"

Personaggi ipercinetici sono le Superchicche (*Powerpuff Girls*), in particolare Bubbles possiede una velocità sovrumana e sa parlare molte lingue, mentre Buttercup ama il combattimento, le arti marziali, l'air-boxing, palla prigioniera e le pistole ad acqua. Altri personaggi di fantasia, sovra-eccitati a livello psicomotorio, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Dash de Gli Incredibili, Saetta-Lighting McQueen di Cars, Tigro di Winnie The Pooh, Stitch di Lilo & Stitch, Beep Beep/Roadrunner dei Looney Tunes, Bart Simpson de I Simpson, I Minions e Aisha di Wynx Club.

Gli studenti che manifestano una sovra-eccitabilità psicomotoria sono molto attivi e pieni di energia. Possono parlare tanto oppure muoversi troppo, tanto da poter essere a volte erroneamente diagnosticati come affetti da disturbo da deficit dell'attenzione con iperattività (ADHD).

Meglio descritta come un'accresciuta intensità delle funzioni motorie, che si esprime attraverso un eccesso di energia fisica, tale caratteristica può manifestarsi come comportamento irrequieto e sotto forma di comportamenti fisici iperattivi.

I bambini sovraeccitati a livello psicomotorio, essendo dotati di elevati livelli di energia dovuti a un'accentuata eccitabilità del sistema neuromuscolare, amano il movimento fine a se stesso, come si evince dalla loro velocità nel parlare, dall'entusiasmo zelante, dall'intensa attività fisica e dal pressoché continuo bisogno di azione (Dabrowski, Piechowski 1977; Piechowski 1986).

Quando si sentono emotivamente tesi, questi studenti possono parlare in modo compulsivo, agire in modo impulsivo, comportarsi male e passare facilmente all'atto, manifestando abitudini nervose. Derivano una grande gioia dal loro sconfinato entusiasmo e dall'attività fisica e verbale, ma gli altri potrebbero trovarli "schiacciati". A casa e a scuola, questi giovani sembrano non stare mai fermi.

1. Dedicare del tempo all'attività fisica e/o verbale, prima, durante e dopo le normali attività scolastiche, poiché questi studenti amano fare e hanno bisogno di darsi da fare.
2. Prevedere attività di movimento nella loro giornata scolastica.
3. Assicurarli che le attività fisiche e/o verbali siano accettabili e non distraggano né infastidiscano chi li circonda; ciò può richiedere un po' di lavoro, ma può essere un progetto divertente e vantaggioso per tutta la classe.
4. Concedere spazi per la spontaneità e le attività "libere", senza imporre limiti precisi di tempo.

Tab. 4. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità psicomotoria, ad uso degli insegnanti

3.4. La sovraeccitabilità immaginativa

Calvin è un bambino che ha creato un universo intero insieme al fido compagno Hobbes, la sua tigre di stoffa, che nella sua immaginazione si anima e prende vita. Altri personaggi di fantasia, sovra-eccitati a livello immaginativo, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Alice di Alice nel paese delle meraviglie, Mac di Casa Foster e Snoopy, ispirato al cane posseduto, durante la sua infanzia, dal creatore de I Peanuts. Nelle fantasie oniriche di Snoopy, la sua cuccia si trasforma in un Sopwith Camel, il caccia della Prima Guerra Mondiale, con cui, immaginandosi "asso dell'aviazione", combatte contro il Barone Rosso.

A volte i bambini "difficili" che si annoiano troppo in classe possono rifugiarsi in un loro mondo, per far fronte a questo sentimento.

Certamente scrittori di talento come J.K. Rowling, autrice della saga di Harry Potter, e inventori geniali, come Nikola Tesla, possiedono un'immaginazione estremamente vivida³.

Per quanto sia importante assicurarsi che i bambini non confondano la linea che separa il mondo virtuale da quello reale, sono molte le storie di bambini "difficili", spesso rifiutati dai loro compagni di classe, che hanno inventato amici immaginari come "strategia di sopravvivenza".

3 Riguardo a Tesla, egli stesso racconta come, fin dall'infanzia, la sua capacità immaginativa fosse così fervida, da impedirgli a volte di distinguere la realtà dalla fantasia. Strategicamente Tesla riuscì a non soccombere sotto il peso della sua intensa sovraeccitabilità immaginativa, decidendo di "concedersi" di poter vagare nei mondi immaginari che la sua mente costruiva in modo ossessivo. Negli anni egli trasformò questa sua apparente debolezza in un potenziale inventivo davvero fuori dell'ordinario. Quando lavorava a una nuova invenzione, Tesla era solito visualizzare il problema e non la soluzione. Poteva infatti vedere nell'occhio della sua mente interi macchinari, motori e generatori di qualunque tipo all'opera.

Ciò che molti insegnanti e genitori devono imparare da tutto ciò è semplicemente *non chiedere*, ossia non invadere questa sfera privata di sopravvivenza sociale.

La sovraeccitabilità immaginativa è descritta come un'incredibile capacità di creare mondi dove fantasia e realtà si confondono, nutrendosi di creatività attraverso la continua creazione di storie. Certamente questo studente può a volte apparire bugiardo, o comunque con una spiccata tendenza a raccontare frottole, quando non totalmente pazzo o follemente geniale. Tende a sognare ad occhi aperti o a scarabocchiare, mescolando la verità con la finzione o creando mondi privati arricchiti da compagnie immaginarie e drammatizzazioni per sfuggire alla noia, per occupare la mente in attività più gratificanti, rispetto alle tradizionali attività d'aula.

La sovraeccitabilità immaginativa riflette dunque un intensificato gioco dell'immaginazione, con una ricca associazione di immagini e impressioni, l'uso frequente di metafore, la facilità di invenzione, la fantasia, visualizzazioni dettagliate e sogni elaborati (Dabrowski, Piechowski 1977; Piechowski 1986).

Gli studenti dotati di sovraeccitabilità immaginativa trovano difficile rimanere "sintonizzati" in un'aula in cui la creatività e l'immaginazione sono secondarie, rispetto all'apprendimento rigido del curriculum scolastico. Possono scrivere racconti o disegnare in autonomia, invece di fare il loro lavoro seduti al banco o di partecipare alle discussioni in classe, oppure possono avere difficoltà a completare i compiti, quando qualche idea incredibile li devia lungo un percorso immaginativo.

1. Poiché i ricordi e le nuove idee tendono a mescolarsi nella loro mente, questi studenti devono essere aiutati a non confondere la linea che separa il mondo virtuale da quello reale, insegnando loro a mettere un segnale di stop nel loro "film mentale", oppure rappresentando in altro modo (ad es. attraverso un disegno), il resoconto fattuale, prima che venga "abbellito" da componenti immaginarie, evitando al contempo di invadere troppo questa loro sfera privata di "sopravvivenza sociale".

2. Occorre aiutare lo studente dotato di sovraeccitabilità immaginativa ad usare la sua immaginazione per funzionare nel mondo reale e promuovere il suo apprendimento e la sua produttività.

Tab. 5. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità immaginativa, ad uso degli insegnanti

3.5. La sovraeccitabilità emotiva

Charlie Brown può sembrare un bambino nevrotico, in realtà è semplicemente un bambino molto sensibile, che si preoccupa profondamente per i suoi amici. Chi presenta sovra-eccitabilità emotiva, quando si arrabbia perde totalmente le staffe, proprio come l'Incredibile Hulk, che quando va su tutte le furie si trasforma in un mostro verde. Altri personaggi di fantasia, sovra-eccitati a livello emotivo, dei quali poter parlare con gli studenti (anche in base alla loro fascia d'età) sono: Brontolorso/Grumpy Bear de Gli orsetti del cuore, Ih-Ok di Winnie The Pooh, Spongebob, Olaf di Frozen, Gongolo/Happy di Biancaneve e i sette nani, Baloo de Il libro della giungla, Dory de Alla ricerca di Nemo e Bloom di Wynx Club.

La sovraeccitabilità emotiva si manifesta sia come una tendenza a provare sentimenti eccessivamente intensi, sia come capacità di empatizzare con gli altri e di esprimere le emozioni in modo profondo e articolato (Piechowski 1991).

A volte, sentendosi sopraffatti dalle emozioni, questi studenti scoppiano a piangere, oppure urlano e diventano distruttivi, rompendo oggetti o facendosi male. La loro tendenza è sempre quella di reagire emotivamente in modo esagerato; possono infatti manifestare tutta la gamma delle emozioni (felicità, tristezza, gelosia, rabbia) anche nello spazio di una sola ora della giornata.

Tragedie, ingiustizie e richiami alla moralità potrebbero scatenare, in questi ragazzi, una risposta inaspettatamente emotiva.

Spesso si tratta della prima forma di sovraeccitabilità a essere notata dai genitori, poiché il giovane emotivamente sovraeccitato può apparire alla disperata ricerca di attenzione. Ciò si riflette nell'espressione di sentimenti intensi, amplificati, estremi, di emozioni complesse, nella pronta identificazione dei sentimenti altrui e nella forte capacità di espressione affettiva (Piechowski 1991). Altre manifestazioni includono reazioni fisiche come il mal di stomaco e la tendenza ad arrossire, o ancora esplosioni di collera e vissuti depressivi, fino alla preoccupazione per la morte (Piechowski 1986).

In termini generali, nell'infanzia e in adolescenza questi individui sono spesso accusati di avere reazioni emotive "esagerate", per quanto venga loro anche riconosciuta una notevole capacità di instaurare relazioni profonde, poiché dimostrano forti attaccamenti emotivi a persone, luoghi e cose (Dabrowski, Piechowski 1977). Se educati in senso prosociale, questi individui si rivelano compassionevoli, empatici e sensibili nelle relazioni.

Per un insegnante che non sia molto emotivo, tutto ciò può apparire particolarmente strano, o semplicemente "melodrammatico". Solo provando ad accettare e riconoscere tale intensità emotiva, aiutando il ragazzo a superare eventuali problemi, l'insegnante potrà facilitare una sua crescita sana. Questo perché i giovani emotivamente intensi spesso non sanno quando stanno per essere così sopraffatti da perdere il controllo o avere risposte fisiche alle loro emozioni; è quindi importante aiutarli a identificare i segnali fisici di avvertimento del loro stress emotivo, come mal di testa, mani sudate e mal di stomaco.

1. Accettare tutti i sentimenti, indipendentemente dalla loro intensità.
2. Poiché questi ragazzi non sanno quando stanno per essere sopraffatti dalle emozioni, tanto da arrivare a perdere il controllo, occorre aiutarli a identificare i segnali fisici di avvertimento che il loro stress emotivo ha raggiunto il limite.
3. Occorre aiutarli ad incanalare l'intensità dei loro sentimenti nell'identificazione dei sentimenti altrui e nella capacità di espressione affettiva.

Tab. 6. Strategie di risposta alle problematiche emergenti negli studenti dotati di sovraeccitabilità emotiva, ad uso degli insegnanti

4. Strategie di gestione della sovraeccitabilità a scuola

Aiutare gli studenti a gestire le loro caratteristiche aree di sovra-eccitabilità, innate e durevoli, evitando al contempo che vengano etichettati come “diversi” e devianti, è un compito difficile per genitori e insegnanti, ma non per questo impossibile da assolvere.

Forse il miglior punto di partenza consiste nel fare affidamento sulle seguenti strategie generali, applicabili indipendentemente da quali aree di sovraeccitabilità siano presenti:

- 1) *discutere il concetto di sovraeccitabilità*, condividendone le descrizioni delle diverse forme in classe e chiedendo ai ragazzi se scorgono in loro stessi una o più di tali caratteristiche. L'insegnante farà riflettere i ragazzi sul fatto che essere sovra-eccitabili va bene, e che si tratta di una condizione che può essere compresa e accettata;
- 2) *Concentrarsi sugli aspetti positivi* (e non su quelli negativi) di ciascuna forma di sovraeccitabilità, quando l'insegnante introduce per la prima volta il concetto, continuando a sottolineare i “meriti”. I possibili vantaggi includono: essere energici, entusiasti, dotati di senso estetico, curiosi, leali, tenaci, dotati di capacità metacognitiva, creativi, metaforici, drammatici, poetici, compassionevoli, empatici e dotati di una forte autoconsapevolezza.
- 3) *Dimostrare apprezzamento per la diversità e per le differenze individuali*, perché questi ragazzi non cadano preda della convinzione pubblica e personale di essere “sbagliati”, a causa della loro unicità. Un risultato del perseguimento dell'equità educativa e sociale è, a volte, la diminuzione della celebrazione della diversità e delle differenze individuali. L'accettazione offre una convalida e aiuta a liberare il giovane dai sentimenti di “stranezza” e isolamento, che potrebbero emergere in fase di esplorazione dei propri potenziali personali (come fase preliminare alla formazione dei talenti). Non a caso, un altro modo per dimostrare accettazione è offrire agli studenti l'opportunità di perseguire le loro passioni. Ciò dimostra rispetto per le loro capacità e intensità e accorda loro il tempo per “immergersi” in ciò che amano, per essere “convalidati” per quello che sono⁴. È fondamentale che gli studenti capiscano che la sovraeccitabilità è solo una delle tante descrizioni di chi sono. Dal momento che i tratti delle cinque forme di sovraeccitabilità sono innati, perché espressione collaterale delle aree di abilità (identificate come intelligenze da Gardner 1983, e come abilità naturali da Gagné 2000), essi non possono essere in alcun modo disappresi. È quindi fondamentale accettare il proprio sé sovraeccitato.
- 4) *Insegnare a gestire lo stress, fin dalla scuola dell'infanzia*, attraverso le seguenti componenti-chiave: a) imparare a identificare i propri sintomi di stress: mal di testa, mal di schiena, picchiettare con la penna, battere i piedi a ritmo, etc.; b) sviluppare strategie per far fronte allo stress: parlare dei propri sentimenti, fare esercizi di rilassamento, cambiare alimentazione, fare esercizio fisico, meditare, chiedere aiuto, sviluppare capacità organizzative e di gestione del tempo; c) sviluppare strategie per prevenire lo stress: prendersi del tempo per divertirsi, identificare un gruppo di persone che sappiano consigliare e anche tirare

- 4 Rimuovere le passioni come conseguenza di un comportamento inappropriato ha invece un effetto negativo, poiché il messaggio che viene inviato è che le proprie passioni, ossia l'essenza di ciò che si è, non sono preziose, né degne di rispetto.

su con il senso dell'umorismo, praticare la tolleranza nei confronti delle proprie e altrui imperfezioni.

- 5) *Aiutare gli studenti a divenire più consapevoli dei propri comportamenti e dell'impatto di questi ultimi sugli altri.* Paradossalmente, gli studenti sovraeccitabili sono spesso insensibili e inconsapevoli di come i loro comportamenti influenzino gli altri. Possono presumere che tutti capiranno la loro tendenza a interrompere la lezione all'improvviso per condividere un'idea importante, o a perdere il filo della conversazione a tavola, quando iniziano a creare una storia nella loro testa durante la cena.

È fondamentale insegnare agli studenti, soprattutto ai più giovani, a essere responsabili dei propri comportamenti, a diventare più consapevoli di come questi ultimi influenzino gli altri e a capire che i loro bisogni non sono più importanti di quelli degli altri. La chiave sta nel comprendere che è possibile mostrare loro come vengono percepiti, insegnare loro le strategie migliori per adattarsi, ma sono loro, in ultima analisi, a dover scegliere di cambiare, se ritengono sia necessario farlo.

- 6) *Ricordare la gioia.* Spesso quando si discute di sovraeccitabilità, se ne parla con preoccupazione e gli esempi riferiti sono per lo più negativi. L'insegnante dovrà ricordare che essere sovraeccitabili porta in sé anche grande gioia, stupore, bellezza, compassione e creatività. Forse la cosa più importante è riconoscere e assaporare l'unicità di ciascuno, anche nell'espressione inizialmente "caotica" delle sue potenzialità.

Conclusioni: il valore formativo del senso di appartenenza alla scuola per la realizzazione personale

Il mancato riconoscimento delle cinque aree di sovraeccitabilità, proprio come accade se si ignora la peculiare costellazione di intelligenze, proprie di ciascuno studente, può rendere difficile lavorare all'interno dei confini della classe scolastica. Identificare queste sovraeccitabilità ci mette anzitutto sulla strada per alleviare molti problemi che si manifestano in classe.

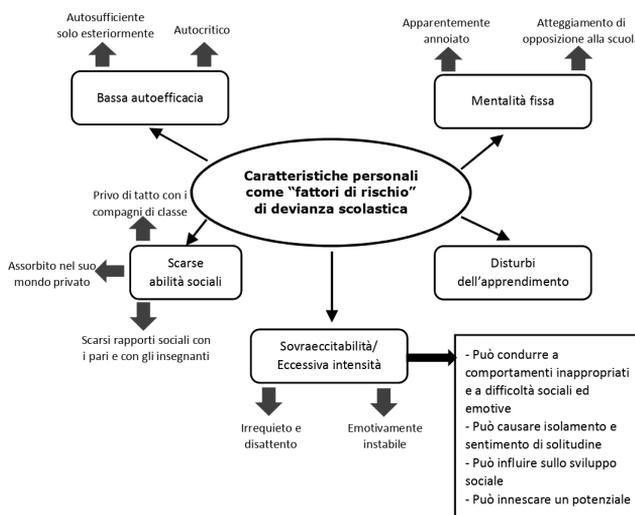


Fig. 2. Caratteristiche adolescenziali e rischio di devianza scolastica

Nel caso in cui il ragazzo commetta piccole trasgressioni comportamentali o si infuri per aver commesso piccoli errori, occorrerà offrirgli un ascolto comprensivo e non giudicante, dandogli la possibilità di spiegare come si sono svolti i fatti. Sarà inoltre bene lasciare al ragazzo un po' di tempo per "raffreddarsi"; successivamente si potrà discutere con lui sui modi migliori per affrontare le forti emozioni, prima che diventino schiacciati. Si può anche tentare di consigliare allo studente i modi giusti per far fronte alle sensazioni fastidiose. Infine, rendiamoci conto di quanto facilmente ignorare questi cinque tratti possa mettere in ombra il reale potenziale del ragazzo.

Per poter prevedere l'inizio e il mantenimento di comportamenti rischiosi, è inoltre importante prendere in esame quei fattori che "tamponano" o riducono il rischio della messa in atto di comportamenti devianti. Tra questi un ruolo di primo piano spetta al senso di appartenenza alla scuola che, in qualità di componente chiave di un clima scolastico positivo, può certamente costituire un fattore protettivo contro esiti negativi.

La teoria dello sviluppo emotivo di Kazimierz Dabrowski (Dabrowski, Piechowski 1977) rappresenta un tentativo di chiarire le intensità degli studenti "difficili" e di costruire una comprensione delle cinque aree di sovraeccitabilità, identificate come **energia (potenzialmente) positiva**, che può consentire a questi giovani di diventare ciò che *di meglio* sono in grado di diventare (Silverman 1993).

La biblioterapia e la videoterapia sono diventate sempre più popolari come strategie di gestione delle sovraeccitabilità, per tutti quegli insegnanti e psicologi scolastici che si trovino coinvolti con studenti che manifestano devianza e talento. Questi metodi consistono nella scelta di letteratura o film, in cui il protagonista mostra caratteristiche simili al lettore o allo spettatore, offrendo così agli studenti un modo unico per mettere in relazione i propri sentimenti con le storie degli altri⁵.

I giovani devono capire che sono individui sfaccettati, dotati di molte abilità, capacità e difficoltà diverse.

Se un insegnante considera gli studenti devianti in una luce negativa, la percezione della sua disapprovazione rischia di impostare un tono analogo anche negli altri studenti della classe.

L'insegnante, quindi, è chiamato ad imparare a riflettere e modellare atteggiamenti non-polarizzati e accoglienti verso questi studenti, perché possano riconoscere e comprendere i loro reali bisogni, celati sotto l'aspetto di aree di sovraeccitabilità.

Per incoraggiare gli studenti promettenti, provenienti da ambienti a basso reddito o da quartieri difficili, a raggiungere livelli elevati, gli insegnanti non devono solo prestare attenzione ai loro livelli di fiducia nelle loro abilità naturali, ma anche incoraggiare i loro sforzi per sviluppare le loro competenze e i loro talenti fondamentali.

Se lasciati privi di stimoli a livello scolastico, questi studenti devianti possono finire con l'annoiarsi e iniziare a mostrare comportamenti dirompenti. La mancanza di obiettivi, motivazione o direzione e l'incapacità di sviluppare strategie di

5 È possibile proporre ai giovani "devianti" film i cui protagonisti siano personaggi dotati di capacità e contemporaneamente devianti, come ad es. *Will Hunting - Genio ribelle*. Dopo averne proposto la visione, si potrà porre agli studenti una serie di domande, ad esempio se la rappresentazione appena vista sia, secondo loro, particolarmente negativa o stereotipata, o se è invece servita ad aiutare gli altri a comprendere meglio cosa significhi essere "geni" e ribelli, empatizzando con il vissuto del personaggio.

autoregolazione rischieranno di influire sul rendimento scolastico e sullo stile di vita per tanti motivi diversi (Siegle, McCoach 2002), laddove la consapevolezza delle specifiche sovraeccitabilità che li accomunano aiuterà gli insegnanti a identificare i punti di forza e di debolezza e a focalizzare i programmi di intervento sulle esigenze dei diversi sottogruppi di studenti.

Riferimenti bibliografici

- Dabrowski, K. (1937). Psychological Basis of Self-Mutilation. *Genet Psychol Monogr*, 19: 1-104.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little: Brown.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development*, Vols. 1-2. Oceanside, NY: Dabor Science.
- Ehrenwald, J. (1984). *Anatomy of Genius*. New York: HSP.
- Elkind, D. (1985). Cognitive development and adolescent disabilities. *J Adolesc Health Care*, 6: 84-89.
- Frey, C. (2002). Dealing with the needs of underachieving gifted students in a suburban school district: What works! *NRC/GT Newsletter*, 1-3.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K.A. Heller, F.S. Monks & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 67-79). Oxford: Elsevier.
- Gallagher, J.J. (1991). Educational Reform, Values, and Gifted Students. *Gift Child Q*, 35: 12-19.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books [tr. it. di L. Sosio, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli Milano, 1987].
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Doubleday Anchor.
- Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 308225).
- Harris, K.M., Duncan, G.J., & Boisjoly, J. (2002). Evaluating the role of "nothing to lose" attitudes on risky behavior in adolescence. *Soc Forces*, 80: 1005-1039.
- Jessor, R. (1987). Risky driving and adolescent problem behavior. *Alcohol, Drugs & Driving*, 3: 1-11.
- LaRusso, M.D., Romer, D., & Selman, R.L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates. *J Youth Adolesc*, 37: 386-398.
- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *J School Health*, 74: 274-283.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annu Rev Psychol*, 48: 371-410.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *JER*, 96: 340-349.
- Maddox, S.J., & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 6: 31-49.
- Piechowski, M.M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Rev*, 8: 190-197.
- Piechowski, M.M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M.M. (1999). Overexcitabilities. In M.A. Runco & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 2, pp. 325-334). San Diego: Academic Press.
- Rudasill, K.M., Reio, T.G., Stipanovic, N., & Taylor, J.E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *J Sch Psychol*, 48: 389-412.
- Samdal, O., Wold, B., Klepp, K.I., & Kannas, L. (2000). Students' perceptions of school and their smoking and alcohol use. *Addict Res*, 8: 141-167.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The*

social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 237-249). Waco: Prufrock.

Silverman, L.K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.

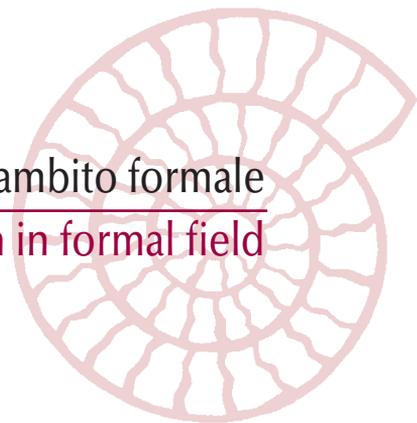
Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence. *Ann NY Acad Sci*, 1021: 51-58.

Voisin, D.R., & Neilands, T.B. (2010). Community violence and health risk factors among adolescents on Chicago's southside: does gender matter? *J Adolesc Health*, 46: 600-2.

Voisin, D.R., Salazar, L., Crosby, R., Diclemente, R., Yarber, W., & Staples-Horne, M. (2005). Teachers connectedness and health-related outcomes among detained adolescents. *J Adolesc Health*, 37: 17-23.

Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Dev*, 73: 287-301.

Ricerca educativa in ambito formale
Educational research in formal field



Does a multimodal narrative workshop enhance motivation in multicultural class?

A exploratory study in a primary school

Le attività narrative multimodali accrescono la motivazione nelle classi multiculturali?

Uno studio esplorativo in una scuola primaria

Monica Banzato

Ca' Foscari University of Venice - banzato@unive.it

Francesca Coin

Ca' Foscari University of Venice - francesca.coin@ordienpsicologiveneto.it

ABSTRACT

Today's teachers face a double challenge: to raise the students' communicative and narrative skills, while at the same time maintaining a high level of motivation even in the face of the difficulties caused by the use of Italian as L2. In this context, the use of multimodal narrative activities can be effective, allowing everyone to find their own most congenial way of expression. In a class of 8-9 year olds with a high rate of foreign students, we organized a multimodal storytelling workshop based on an adaptation of Shakespeare's work "The merchant of Venice". Eighteen children tried their hand at listening, shadow theatre, drawing, confrontation, writing and digital storytelling. At each step, we measured their motivation for storytelling, trying to understand which activities produced the greatest effects. Results show that foreign children start with a lower perception of their narrative skills and perceive a higher effort. However, at the end of the workshop the two groups finished with very close results. Children feel more confident communicating by acting but the set of experienced modalities motivated children to narrate. We have recorded a steady interest by the children, and despite some difficulties, they showed perseverance and determination in the assigned tasks, bringing them to completion.

Oggi, gli insegnanti affrontano una duplice sfida: aumentare le capacità comunicative e narrative degli studenti, mantenendo allo stesso tempo un alto livello di motivazione anche di fronte alle difficoltà causate dall'uso dell'italiano come L2. In questo contesto, l'uso di attività narrative multimodali può essere efficace, consentendo a tutti di trovare il modo di espressione più congeniale. Abbiamo organizzato un laboratorio di narrazione multimodale basato su un adattamento dell'opera di Shakespeare "Il mercante di Venezia" in una classe di alunni di 8-9 anni con un alto tasso di studenti stranieri. Diciotto bambini si sono cimentati con l'ascolto, il teatro delle ombre, il disegno, il confronto, la scrittura e la narrazione digitale. Ad ogni passo, abbiamo misurato la loro motivazione per la narrazione, cercando di capire quali attività producano gli effetti maggiori. I risultati mostrano che i bambini stranieri partono con una percezione inferiore delle loro capacità narrative e percepiscono uno sforzo superiore. Tuttavia, alla fine del workshop i due gruppi hanno terminato con risultati molto simili. I bambini si sentono più sicuri comunicando con la recitazione, ma è l'insieme delle modalità sperimentate che ha motivato i bambini alla narrazione. Abbiamo registrato un costante interesse da parte dei bambini e, nonostante alcune difficoltà, hanno mostrato perseveranza e determinazione nei compiti assegnati, portandoli a completamento.

KEYWORDS

Migrant Students; Multiliteracies; Multimodality; Narrative skills; Primary school; Intrinsic Motivation.

Studenti migranti; Multiliteracies; multimodalità; Abilità narrative; Scuola elementare; Motivazione intrinseca.

1. Introduction

The theme of international migration is a current and crucial issue in various European and international school systems. International (OECD, 2010, 2015) and national (Borrini & De Sanctis, 2018; Santagati & Ongini, 2016) research reports looking at schooling in Italy record high failure rates among first- and second-generation immigrant students as compared to their Italian peers. This gap starts at primary school and widens more and more in successive school grades, up to high school, where the data show a dropout rate of 34%, while among native students the percentage is 14.8%. Both these sets of data are above the European average, which is 22.7% and 11% respectively (OECD, 2015). These hard numbers highlight the difficult educational challenge of: a) promoting paths of equity, inclusion and integration aligned to the strategic objectives outlined by the European Agenda 2020 (European Commission, 2010) and by the MIUR (Ministry of education, university and research); and b) responding to rapid societal changes, which require a paradigm adjustment. School in today's Italy must move from literacy (singular, intended as monolingual and monocultural) to multiliteracies (plural, intended as multicultural, multilingual and sensitive to information and digital culture) that are now considered basic skills (Jewitt, 2008; Jewitt, Kress, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001; The New London Group, 1996).

This is the context of the present study, which is based on the adaptation for children of Shakespeare's *The Merchant of Venice* (Tosi, 2015a). Our study took place in a primary school class that comprised 60% students with a migrant background¹ and 40% Italian.

The educational plan represented a multi-level challenge, including:

- 1) The adaptation of *The Merchant of Venice* for 8-year-old children who have acquired Italian (L2) level to the consolidation stage.² The challenge, from this point of view, was twofold: cultural and linguistic. Culturally, because in terms of curriculum, the study of Shakespeare's works is not widespread in Italian primary and secondary schools. Shakespeare is studied only in some higher schools that study literature in depth. Furthermore, *The Merchant of Venice* is not so common, other works such as *Romeo and Juliet* and *Hamlet* being preferred. From a selection of English literature anthologies commonly used in high schools, it appears that only two books out of ten mention it. From research on children's literature (Tosi, 2015b), it emerges that English adaptations of the work for younger age groups appears to be recent and mainly dedicated to adolescents and young adults. In Italy, the first adaptation for children of *The Merchant of Venice* dates to 2015; in modern prose, it is by Laura Tosi, who

- 1 This term refers to all the children who have a migrant background. Some of them are immigrant pupils (they moved with family from their original country to Italy, in order to settle). Others are second-generation immigrant pupils (born in Italy from foreign family). Few of them are actually migrant children (family's objective is not to remain in Italy, but to move in other country).
- 2 Among the eleven foreign pupils of our class six were born in Italy. The other five arrived in Italy before the age of three, so the most part of them attended three years of pre-school. All foreign pupils can speak Italian at a level sufficient for daily communication. Three of them show poor lexicon and syntax. Seven of them can read with the same fluency as Italian classmates, whereas four read slower and make more mistakes. Only four children have a written production comparable with Italian peers. Seven use shorter sentences, poorer lexicon and make a greater number of orthographical mistakes.

inspired our work. Pedagogically, despite Tosi's work being a version for children, it was found complex for eight-year-old migrant-background students because of certain lexical and syntactic features. For this reason, while we preserved the narrative scheme of Tosi's text (Tosi, 2015a), we introduced further linguistic changes in order to make the text accessible to these younger children who were our target audience.

- 2) From an educational point of view, we addressed a class with a majority of Italian non-native speakers. For this reason, we decided to heighten several methods of narrative expression, verbal and non-verbal, both in reception and in production. We chose multimodal narration because it allows enhancing a range of languages: gestural/mime (in our case, shadow theatre), visual (digital photos, drawings, digitization of drawings), linguistic (oral, written, digital) and multimedia (video narration) (see sections 2 and 3).
- 3) From the perspective of educational research, there appears to be little research on multimodal theatrical education or on digital videos of narrative multiliteracies, in particular research aimed at Italian and European primary schools that teach significant numbers of migrant-background pupils. Narrowing the literature review to educational research activities based on Shakespeare and *The Merchant of Venice*, we encountered a terrain that is totally unexplored (consulted resources: Scholar, PsycInfo, ERIC).
- 4) From a psycho-educational perspective, we considered that as the children were only 8-year-olds, their patterns, structures and categories of narration were not yet mature (Peterson & McCabe, 1983; Spinillo & Pinto, 1994). Taking into account the migrant-background pupils, we hypothesized that their narrative structures were different from European ones (Pavlenko, 2006), assuming also that even these structures might not be fully consolidated (see section 3). "The first component of L2 narrative competence is the knowledge of conventional narrative structures in the target language and the ability to appeal to these structures in a manner appropriate to the context" (Pavlenko, 2006, p.108). Therefore, the initial aim of our workshop was to make every pupil acquire similar basic narrative structures.

Our overall research purpose was to investigate the impact of multimodal narrative activities on motivation and perceived effort, because motivation is predictive of future commitment and study choices.

The research questions were: To what extent do multimodal narration activities motivate students in their schoolwork? Is there a difference in the perceived effort in the various multimodal narration activities between the L1 (Italian students) and L2 (migrant-background students) groups? Does narrative mode (gestural/mime/theatrical or digital/video narrative) affect (and, if so, to what extent) motivation in accordance with the country of origin? Alternatively, is it the set of methods employed in narration, rather than one particular technique, that increases children's motivation?

2. Theoretical context: definitions of multiliteracies, multimodality and multicultural narrative schemes

A number of theoretical lenses focused this work. We will refer particularly to approaches characterized by 1) multiliteracies, 2) multimodality and 3) cross-cultural and cross-linguistic studies of narration.

- 1) The pedagogical approach to multiliteracies, which was proposed originally by the New London Group (1996), criticizes the traditional concept of literacy (singular) because it “remains centred on a single language and generally on a single national form of language and this vision of ‘unique’ language is conditioned and translated into a kind of, more or less one-way, pedagogy”. The theory of multiliteracies maintains that shifts in literacy education are unavoidable, but it does more than provide “explanations based on models of ‘cultural diversity’ or ‘multilingualism’” (Luke, 2005, p. xiii). It considers how education should address “epistemological diversity, where students bring to classrooms complex, multiple and blended background knowledges, identities and discourses, constructing identity and practice from a range of scripts” (Luke, 2005, p. xiii).
- 2) This approach was born in response to the theorization of new conditions of contemporary society, and it responds to various changes, among them, the increase in massive transnational migratory flows of people and the accelerated and pervasive presence of digital and multimodal environments in everyday representation and communication. It changed and is still changing the way we create, produce and represent reality and meanings (Jewitt, 2008).
- 3) Multimodality (Jewitt et al., 2001; Kress & van Leeuwen, 2004), like multiliteracies, emerged in response to the changing social and semiotic landscape. “Key to multimodal perspectives on literacy is the basic assumption that meanings are made (as well as distributed, interpreted, and remade) through many representational and communicational resources, of which language is but one” (Jewitt, 2008, p. 243). This and other aspects of multimodal theory are outlined by Kress and van Leeuwen (2001): “Multimodality attends to meaning as it is made through the situated configurations across image, gesture, gaze, body posture, sound, writing, music, speech, and so on” (Jewitt, 2008, p. 243). According to a multimodal perspective, all modalities rather than a single one (e.g. writing) contribute to cognitive, affective and social development because “no one mode stands alone in the process of making meaning; rather, each plays a discrete role in the whole” (Jewitt, 2008, p. 243).
- 4) From cross-cultural and cross-linguistic psychological studies, we learn that there are important insights into similarities and differences in narrative schemes among linguistic communities.

This hypothesis was first formulated in 1932, in Frederick Bartlett’s experiments. He investigated cross-linguistic and intercultural differences in narrative construction. Bartlett submitted a Native American tale, “The War of Ghosts”, to English readers. After they had read it, he asked them to recall the narrative. The participants found it difficult to reproduce accurately the story’s structure and many unfamiliar details disappeared in their re-telling. The subjects repeatedly tried to transform the story during their recall, both through omissions of details and through rationalizations, making the narrative structure and the lexicon conform to a model more familiar to them. Today, a branch of research literature continues to explore narrative patterns in different languages and cultures.

Western narrative structures, particularly ones in the Anglo-American tradition, favour chronological patterns centred on the subject and focused on a single event. Others, such as Japanese stories, can combine two or three similar incidents in a single story (Minami, 2002). Latin Americans stories associate things that happened in different times and places and to different people (McCabe & Bliss, 2003). Generally, conventional European and Anglo-American narratives are characterized by a problem and a resolution, while in Maori stories as well as in Russ-

ian folk legends the problem may be present but the solution may be not (Holmes, 1998; Ries, 1997). In European legends, the main character has a goal to achieve while in Japanese popular stories a goal is not required (Matsuyama, 1983). Holmes's studies showed that Maori stories appear to be incomplete to white New Zealanders, because they expect a resolution and an ending (Holmes, 1998); McCabe and Bliss (2003) and Riessman (1991) found that Anglo-American readers perceive Latin Americans narratives as inconsistent and disconnected, because they expect stories to be about a single event. What follows from these observations of narrative discrepancy is that generally, "Speakers whose narrative styles diverge from the mainstream standard often are perceived as lacking narrative competence" (Pavlenko, 2006, p.108).

3. Educational design of *The Merchant of Venice* classroom project

The first stage of our workshop was preparatory to creating an adaptation of *The Merchant of Venice* freely drawn from Laura Tosi's narrative re-writing of Shakespeare's play for children. Our objective was to render the story accessible and readable, taking into account the linguistic and cultural levels of the children. This adaptation also aimed to introduce new words and concepts to the children which were key to understanding the text (such as 'ghetto', 'usury', 'pound of flesh') and to employ a relatively elevated syntax.

Two versions of the story were provided: a longer text for the theatrical version, recited by a professional reader. She was asked to emphasize the actions, emotions and characteristics of the characters in terms of facial expression and gesture. A second, more concise, version was split up in 17 tutorial cards. Each card provided a brief narration of a scene, with a maximum of one action per character, accompanied by an image.

After the story was presented to the class, the students were involved in a story re-enactment game (stage 3). They were asked to choose a couple of scenes from those depicted on the tutorial cards and then to enact those scenes in a shadow theatre, in which one group played a scene behind a screen, illuminated only by a light shining from behind it. The child actors used only theatrical gestures and mimicry to represent their characters' actions and feelings, while the other children, the spectators, saw only the shapes of their shadows. The spectators had the task of guessing: 1) the characters; 2) the represented scene; 3) the point in the story where the scene belonged; 4) the causes and effects connected to the scene. The number of children in each group varied, depending on how many characters were present in the scenes to be played.

To make the theatrical representation more realistic, the children wore costumes to simulate dresses of the historical period in which the story was set. For the scenography, furnishings and stylized objects in cardboard were prepared (among them, gondolas, ships, seven-arm candlesticks, three chests, caskets etc.). To increase the involvement and create an immersive experience, the locations mentioned in Tosi's adaptation were projected onto the shadow theatre screen employing watercolour paintings representing, for example, the Venetian ghetto, the Rialto market, the port of Venice, the court and Portia's palazzo. The objective was to recreate the atmosphere and the social, cultural and historical context in which the plot of Tosi's telling of *The Merchant of Venice* unfolds.

The activity of the shadow theatre was recorded by two video cameras: one fixed, placed directly in front of the stage screen, to record the shadow scenes; one mobile, to record the children's activities. Each scene was also photographed.

The video recordings and still photos were used as material for the subsequent workshops in which the teacher guided the production of the children's digital narration as well as for the documentation of the project and for our research.

The fourth stage included comprehension workshops for the children. Pupils reflected upon the characters, their actions and their emotions. The goals were: 1) to understand the features of each character and the motivations underlying their actions; 2) to explore the changing emotions of the characters as the story proceeded; 3) to identify, according to their temperaments, the colours that portrayed the characters. Once the children reached agreement on the choice of their protagonists' colours, they proceeded to tint their characters' shapes (which had been printed on a sheet of paper), and to narrate the scene with their words. These drawings were digitized and served as content for children's video-story production.

The fifth stage included a workshop on the history of Venice and the Venetian ghetto. The children participated in role play in which they were asked to identify alternately with Shylock, Antonio and the judge and to invent an alternative ending to solve the problem of Antonio's debt to Shylock. The goals were to encourage the children to analyse the problem from different points of view and to imagine solutions not presented in the narration. Material gathered from this stage was used to design posters to be presented to the children's parents. The posters depicted the children at work and illustrated the most important scenes of the story, accompanied by comments written by the children.

The sixth stage was dedicated to the digital narration workshop. Using video editing software, each child narrated a scene through the digitized materials produced in the previous stages: short theatre video clips, photos of the shadow theatre (made in stage 2), drawing of the characters and written narration of the scene (realized in stage 3). The main objective was to use the various materials, previously produced, to assemble a multimedia narrative mosaic. This procedure allowed a review of the history of the project in its entirety that retraced all the actions carried out by the children themselves, constituting a form of 'Deliberate Analysis' as modelled by Brown & Coles, 2012 (Brown & Coles, 2012). At this stage, we introduced a choice of Renaissance music, allowing the children to explore several musical tracks and decide which ones to use, based on the emotion evoked by each scene.

In the final stage of our project, the children presented their work on *The Merchant of Venice* to their parents and teachers in a 'showing'. This included a record of their activities, depicted in wall posters; the video story produced by the children; and a short video documentary produced by the researchers to show the stages of the project.

4. Methods and tools: intrinsic motivation

Here we analyse the impact on motivation with reference to the multimodal narrative activities of the theatre workshop and the video-narration (see sections 1 and 3). For the present exploratory study, we were inspired by the Self-Determination Theory developed by Ryan & Deci (2000). It distinguishes between different types of motivation, based on the different reasons or objectives that give rise to an action. The theory makes a fundamental distinction between "intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and extrinsic motivation, which refers to doing something because it leads to a separable outcome" (Ryan & Deci, 2000, p.205). Intrinsic motivation is consid-

ered an indicator of both high-quality learning and creativity, so it is important to identify the factors that enable or disable it.

The children's intrinsic motivation, based on a 4-step Likert scale, was measured by a selection of 11 items from the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Ryan & Deci, 2000).

The original questionnaire consisted of seven categories. In this exploratory study, three categories were selected: a) "perceived skill"; b) "interest"; c) "perceived effort". These categories predict their perseverance in continuing.

Three questionnaires were administered: (a) a pre-test to measure the narrative motivation in academic activities (labelled "pre-test"); (b) a post-test to measure the motivation to perform the gestural/mime narration at the end of the theatre workshop (labelled "post-test theatrical narration"); (c) a post-test, administered at the end of the video-narration workshop, to measure the motivation to perform the digital narration (labelled "post-test video narration"). These questionnaires were preceded by the compilation of data on age, gender, nationality, first language, reading habits and digital skills.

5. Participants and results

5.1. Participants

Eighteen students, aged 8, participated in the educational project. The class group consists of: 7 Italian students, 6 girls and 1 boy (L1 group) and 11 migrant-background students, 8 girls and 3 boys (L2 group). None of the children in the L2 group has Italian citizenship, despite 6 of them having been born in Italy. Their families come from 7 countries: Albania, Bangladesh, China, Egypt, Macedonia, Moldova, and the Philippines. They speak Italian at school while their languages of origin are spoken at home. The data presented below received the authorization of the parents, the teachers and the headmistress of the children's primary school.

Before analysing the results, the reliability of the questionnaire was estimated by calculating Cronbach's alpha coefficient. The calculation of this index had a good result: $\alpha = 0.773$. Precisely, since our sample consists of fewer than 50 subjects, the Shapiro-Wilk test was chosen, obtaining a value of sig. equal to 0.872 for theatre activities, 0.497 for video narration, 0.980 for theatre activities and video narration. It confirms the normal distribution of data (this result is established observing the normality graphs Q-Q compared).

To verify if the educational activities produced an improvement in intrinsic motivation, the t-test for dependent samples was performed on data of 18 children. The results showed a statistically significant difference in the narration scores, $t(17) = -2.91$, $p < .01$. The pre-test narrative-scholastic results are $M = 3.08$, $SD = .50$, $N = 18$ and the post-test video narration are $M = 3.50$, $SD = .41$, $N = 18$. The average increase was $-.42$, with the 95% confidence interval for the difference between the values from $-.11$ to $-.73$. The difference among pre-test and post-test theatre narration is not statistically significant, nor is the difference between the post-theatre narration and video narration.

Subsequently, in order to answer the research questions, we tried to understand if the increase in intrinsic motivation was uniform in the main activities (theatre narration and video narration) or particularly relevant in a specific activity. For this reason, the data were disaggregated for the distinct categories of motivation (narrative skills, interest, perceived effort) based on the reference activities (the-

atre narration and video narration) and the group of children (L1 and L2), in order to evaluate their impact on the children's motivation.

5.2. Grouping for narrative skills

Regrouping data according to narrative skills, it is important to note that the change in motivation is statistically significant in children ($t(17) = -2.97, p < .01$), passing from the pre-test narrative-scholastic with an average of 2.98 to post-test video-narration with an average of 3.63. In addition, the change in motivation is statistically significant ($t(17) = -4.42, p < 0.001$) between post-test theatre narration activity (mean 3.03) and post-test video narration (average 3.63) which recorded a significant increase. Further disrupting the data for groups of students, the L2 group records an average of 2.87 in the pre-test scholastic narrative and of 3.60 in the post-test video narration, showing an increase higher than the L1 group (pre-test mean 3.14; post-test) video narration mean 3.66).

5.3. Grouping by interest in the narration

Reordering the data for interest in the narration, we can see that the change in motivation is not statistically significant in children ($t(17) = .06, p > .01$), passing from an average of 3.37 in the pre-test to the average of 3.51 in the post-test video narration. The change in of motivation is not statistically significant between the theatre activity (average of 3.52) and the video narration activity (average of 3.51). Breaking up the data, the L1 group registers slightly higher interest in the pre-test (mean 3.46; post-test video narration, average of 3.54) compared to the L2 group (pre-test mean 3.32; post-test video narration mean 3.51). Note, however, that we observe an increase in both groups at the end of the workshop.

5.4. Grouping by perceived effort to narrate

The narrative perceived effort records a statistically significant change in motivation ($t(17) = -4.95, p < .001$), passing from an average of 2.86 in the pre-test scholastic narrative to the average of 3.40 in the post-test video narration. There is a statistically significant change ($t(17) = -3.65, p < .001$), passing from the average of 2.86 in the pre-test to the average of 3.38 in the post-test theatre narration. By contrast, there is no significant change between the effort perceived between theatrical activities (mean 3.38) and video narration activities (3.40). Disaggregating the data, the L2 group records a greater effort both in the pre-test stage (average 2.91) and in the post-test video narration (average 3.43) compared to the Italians (pre-test average 2.79; post-test video narration average 3.35). This difference is statistically significant ($t(10) = -4.22, p < .005$).

6. Discussion and conclusion

From the results of this exploratory study, we can state that the multimodal-based workshop led to a significant increase in the motivation of the whole class. Therefore, we can respond positively to the first research question.

As shown in section 5, it is possible to notice interesting differences between

the two groups. We can observe that L2 group starts with a lower perception of their narrative skills than the L1 group. However, at the end of the exercise the two groups finish with very close results. It is interesting to note the comeback of the L2 group in the results of the narrative skills category between the pre- and post-test. We believe that this result is due to the fact the L2 group has gradually gained confidence and security through the diversification of narrative modes offered in the workshops. We consider it possible that these activities benefitted from confidence in the students' narrative potential, not being exclusively focused on verbal expression.

The interest category does not record particular differences between the two groups in the pre-test and in the post-tests, but we can observe slightly improvement for the L2 group. In regard to perceived effort, we note the L2 group's perception at the pre-test stage of the need for a greater effort. The perceived effort decreases in theatrical activities and increases again in the video narration activity. They feel more confident communicating by acting.

To answer the second question, the data show that multimodal activities greatly increased the students' involvement generally (see area of interest), but the data also recorded that L2 students were less confident of their narrative skills, probably due to the higher perceived effort. However, the L2 group seems to improve in its confidence through multimodal activities and thereby reaches a confidence equal to the L1 group. Nevertheless, we point out that the L2 group maintains a greater perceived effort in all activities compared to the L1 group.

To answer the third and fourth questions, namely which individual modality has most impacted the results or whether it was the set of experienced modalities that motivated children to narrate, we are inclined to the second option. According to the statistical data all the students appear equally motivated in the gestural/mime activity produced in the shadow theatre and in the construction of the video narration. Both activities were novelties in their educational experience and this probably led to more curiosity and involvement. Results of the theatre and video narration are, in fact, very similar and show similar increases.

Through the analysis of the workshop's documentation videos, not presented here, we have recorded a steady interest by the children, and despite some difficulties, they showed perseverance and determination in the assigned tasks, bringing them to completion.

When asked how much success the adaptation of *The Merchant of Venice* had in the multimodal version, we can answer that, in addition to improving students' motivation and confidence, it was elected "book of the year" by the students. In fact, they presented it during the local festival for "the world book day". Their choice was for us a further confirmation of the success of our project. Moreover, when, at the end, we said goodbye to the children, they asked us: "Are you coming back next year? Can you tell us another Shakespeare story?"

The main limitations of this study are the following: first, it was not possible to test the Italian level of the L2 group. We had to rely on the teachers' general indications and comments. It would have been interesting to compare the language levels with the results of the motivation and the video products. Second, the number of participants in this exploratory study was very small; therefore in this case, we can split out data but not generalize them. It would have been illuminating to compare these results with other research, but this was not possible for the reasons set out in section 1.

Today's children are accustomed to using multiple languages: ranging from speaking different languages because of their different cultural origins to multimodality arising from the massive use of digital technologies. Unless educational

interventions aimed at them take this factor into account they will not excite, engage and include students. They will not, that is, be pedagogically effective.

Migrant background children begin their school path with lower narrative confidence, so any little progress becomes a great sign of their ability to express themselves. Usually children's workshops are based on texts for children. The possibility of dealing with an adult narrative (multilinear, complex, full of characters and settings) presented a challenge for them and motivated them to discover their narrative abilities. Shakespeare's work leveraged motivation, while the particular multimodal structure of the activities increased skills and confidence in narration activities.

Acknowledgments

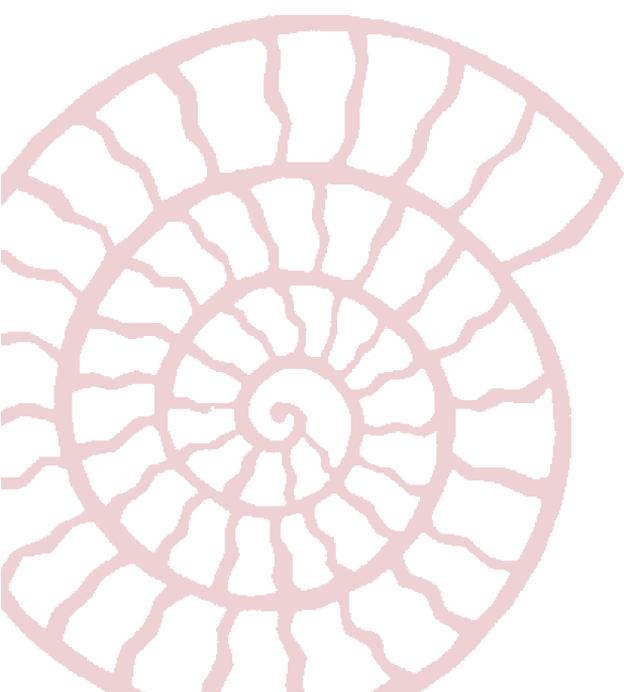
This work is supported by EU project SHABEGH (CREATIVE EUROPE - CULTURE) (Project Reference: 570754-CREA-1-2016-1-IT-CULT-COOP1).

Note: for reasons of national assessment of Italian university research, the authors must declare which sections each has written, in spite of the fact that work is entirely the result of continuous and intensive collaboration. Sections 2, 5, and 6 are by M. Banzato. Section 1, 3, and 4 is by F. Coin. Our thanks to M. Hoffman, P. Cavallin and the school teachers.

References

- Borrini, C., & G. De Sanctis (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2016/2017. Elaborazione su dati MIUR - Ufficio Statistica e studi.*
- Brown, L., & A. Coles (2012). Developing "deliberate analysis" for learning mathematics and for mathematics teacher education: how the enactive approach to cognition frames reflection. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1–2), 217–231. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9389-7>
- European Commission. Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth (2010).
- Holmes, J. (1998). *Narrative Structure: Some Contrasts between Maori and Pakeha Story-Telling. Multilingua* (Vol. 17). <https://doi.org/10.1515/mult.1998.17.1.25>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C., G. Kress, J. Ogborn, & C. Tsatsarelis (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom. Advances in applied linguistics.* <https://doi.org/10.5040/9781472593764>
- Kress, G., & T. van Leeuwen (2004). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. *Language in Society*, 33(01). <https://doi.org/10.1017/S0047404504221054>
- Lotherington, H., & J. Jenson (2011). Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 226–246. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000110>
- Luke, A. (2005). Foreword. In *Understanding literacy education: Using new literacy studies in the elementary classroom*. Ca: Thousand Oaks.
- Matsuyama, U. K. (1983). Can Story Grammar Speak Japanese? *The Reading Teacher*, 36(7), 666–669. <https://doi.org/10.2307/20198301>
- McCabe, A., & L. S. Bliss (2003). *Patterns of Narrative Discourse: A Multicultural, Life Span Approach*. Pearson.
- Minami, M. (2002). *Culture-specific language styles: the development of oral narrative and literacy. Child Language and child development 1*. Clevedon: Multilingual matters Ltd.

- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do* (Vol. 1).
- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*.
- Pavlenko, A. (2006). Narrative competence in a second language. In *Educating for advanced foreign language capacities: Constructs, curriculum, instruction, assessment* (pp. 105–117).
- Peterson, C., & A. McCabe (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at Child Narratives*. New York: Plenum.
- Ries, N. (1997). *Russian Talk: Culture and Conversation during Perestroika*. New York: Cornell University Press.
- Riessman, C. K. (1991). Beyond reductionism: Narrative genres in divorce accounts. *Journal of Narrative and Life History*, 1(1), 41–69.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Santagati, M., & V. Ongini (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali Rapporto nazionale A.S. 2014/2015* (Vol. 1/2016).
- Spinillo, A. G., & G. Pinto (1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 1994(12), 177–193. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00627.x>
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Tosi, L. (2015a). *Il Mercante di Venezia da William Shakespeare*. Roma: Lapis edizioni.
- Tosi, L. (2015b). *Raccontare Shakespeare ai bambini. Adattamenti, riscritture, riduzioni dall'800 a oggi*. Milano: Franco Angeli.





Eccellenze e studenti con plusdotazione: quali pratiche didattiche? Excellent and gifted students: what teaching practices?

Martina Brazzolotto

Università di Bologna - martina.brazzolotto@unibo.it

ABSTRACT

Le eccellenze in Italia si identificano con gli studenti della scuola secondaria di secondo grado che dimostrano elevate abilità (L. n.1 del 2007). Gli studenti con plusdotazione, secondo le percezioni di alcuni insegnanti italiani, non coincidono sempre con la visione di “eccellenza” che emerge dalla normativa scolastica. Se per quest’ultima la valorizzazione delle eccellenze avviene attraverso competizioni di vario genere, per alcuni noti pedagogisti italiani (Becchi, 1963; Frabboni 1998; Baldacci, 2002) essa dovrebbe essere raggiunta attraverso una didattica orientata allo sviluppo dei talenti di ciascuno. In alcune scuole italiane, dove sono presenti alunni con plusdotazione, sono già state adottate delle strategie didattiche innovative che promuovono e valorizzano le diverse eccellenze.

Excellent students in Italy are identified with the secondary school students who demonstrate high skills (L. n.1 of 2007). Students with giftedness, according to the perceptions of some Italian teachers, do not always coincide with the vision of “excellence” that emerges from the school regulations. If for the laws the enhancement of excellence takes place through competitions in different fields, for some well-known Italian pedagogists (Becchi, 1963; Frabboni 1998; Baldacci, 2002) it should be achieved through a teaching oriented to the development of the talents of each one. In some Italian schools, where pupils with giftedness are involved, innovative teaching strategies have already been adopted that promote and value the different excellences.

KEYWORDS

Excellence-Giftedness-Talents-School.
Eccellenza-Plusdotazione-Talenti-Scuola.

Introduzione

A partire dalla Legge n.1 del 2007 è stata introdotta nelle politiche educative la questione relativa alla valorizzazione delle eccellenze. Chi sono gli studenti eccellenti in Italia? Come sancito dal decreto legislativo n. 262 del 29/12/2007, essi vengono identificati come coloro che frequentano le scuole secondarie di secondo grado e che ottengono ottimi risultati e/o si classificano come vincitori in competizioni nazionali, come per esempio le olimpiadi di matematica, robotica, chimica ecc. La partecipazione alle diverse gare è considerata sia una modalità di identificazione sia un metodo di valorizzazione delle eccellenze. Con la circolare n. 18 del 28/01/2008 è stato aperto un "Albo Nazionale degli Eccellenti e dei Premiati", mediante l'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), nel quale sono inseriti i nominativi degli alunni che hanno ottenuto il 100 e lode al termine della scuola secondaria di secondo grado, oppure di coloro che si sono classificati nei primi posti nelle varie competizioni.

In questi termini, le eccellenze sono circoscritte in un determinato periodo evolutivo: dai 14 ai 18 anni circa; sembra, inoltre, che esse siano riconosciute solo al termine della formazione obbligatoria, sulla base di spiccate abilità individuali. Le forme di valorizzazione finora adottate sembrano confermare una visione educativa solipsistica. Quali contributi porta la vincita alla società? Quello di classificare il nostro Paese tra i migliori? Qual è il senso, se poi i futuri cittadini non sanno condividere i propri talenti per migliorare la qualità della vita, non solo in termini economici. E ancora, possiamo definire "eccellenze" solo coloro che dimostrano un particolare talento in una disciplina culturalmente riconosciuta? Escludendo l'età, i bambini con plusdotazione coincidono con le eccellenze? Come vengono formati nella scuola primaria?

La pedagogia e la didattica non possono rimanere indifferenti allo sviluppo e alla valorizzazione dei talenti, in quanto sempre più gli insegnanti si trovano in classe uno studente con plusdotazione (*gifted student*), riconosciuto tramite una specifica valutazione, redatta da specialisti. Come riportato dalle ricerche di De Angelis (2017), sia i futuri docenti sia quelli in servizio, avrebbero necessità di una maggiore formazione in merito a tali tematiche, finora trascurate dalla Pedagogia Speciale in Italia, maggiormente impegnata nell'area della disabilità.

Come affermato da Dai (2018) e da Baldacci, durante la *Summer School* organizzata dalla Società Italiana Ricerca Educativa e Formazione (SIREF) nel 2017, la formazione dei talenti seguirebbe due approcci diversi: uno finalizzato al *capitale umano* e l'altro allo *sviluppo del talento*. Il primo riguarderebbe la promozione dei talenti, intesi come risorse spendibili per il miglioramento della nazione, soprattutto in termini economici; mentre il secondo enfatizzerebbe un'espansione sempre maggiore della personalità individuale. Seguendo un'impronta deweyana, l'educazione ha lo scopo di far crescere l'individuo, anche in termini di talenti. Nel modello dello sviluppo umano, come sostiene Nussbaum e Sen (1993), la persona è sempre "fine" mai "mezzo" e, quindi, dentro questa cornice, si ritiene che il compito della scuola sia "espandere la personalità in modo tale che siano massimizzate le libertà in riferimento alle opportunità reali di scelta, fornendo le capacità per avvalersi"¹. Per favorire la crescita di tutti, la formazione del talento

1 Parole pronunciate da Baldacci il 4/09/2017 durante il suo intervento "Per un'idea di scuola nel XXI. Lo spostamento del baricentro nella ricerca pedagogica" tenuto in occasione della XXII Summer School SIREF.

dovrebbe essere intesa come parte integrante della formazione globale dell'individualità, come un momento di crescita, come una piena espansione dei talenti, fondata sulla reciprocità.

Crediamo che le politiche educative siano maggiormente orientate al paradigma del capitale umano, non riconoscendo lo sviluppo del talento come una prassi didattica che porta alla valorizzazione delle eccellenze, da adottare in qualsiasi contesto educativo e con ogni discente.

1. Accenni normativi sulla valorizzazione delle eccellenze

Secondo la normativa italiana le eccellenze coincidono con i "capaci e meritevoli", categoria che godrebbe di una particolare tutela.

La Costituzione italiana nell'art. 34 dichiara che "i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi". Questa affermazione ci sprona a riflettere su due questioni: *in primis* sembra esserci una correlazione tra lo sviluppo dell'eccellenza e il livello economico del soggetto, come se ciò che impedisce il raggiungimento di un elevato livello culturale sia attribuibile a sussidi materiali, piuttosto che a impedimenti culturali. In secondo luogo, sembra riaffermarsi il ruolo "esclusivo della scuola", come se il merito possa essere coltivato e promosso solo nelle scuole e di conseguenza, come se in queste istituzioni riconosciute vengano coltivate tutte le inclinazioni possibili e immaginabili.

Solo nel 2007 la valorizzazione delle eccellenze viene formalizzata nella normativa scolastica. Il lasso di tempo dalla data della pubblicazione della Costituzione (1948) alla legge n. 1 del 2007, ossia quasi sessanta anni, testimonia che in Italia la tutela dei meritevoli è stata una tematica trascurata nel contesto scolastico; in questo senso sarebbe il contesto culturale e forse, solo in secondo piano, la questione economica a rallentare la meritocrazia. La visione romantica attribuita da Kant (in Marassi, 2015) al genio assume che le persone particolarmente brillanti non abbiano bisogno di essere supportate, ideologia che permane in modo particolare quando parliamo di alunni con plusdotazione (Becchi, 1962).

Nella Legge n.1 del 2007 c'è il primo riconoscimento formale delle eccellenze nel contesto scolastico e nell'art. 2 intitolato "Delega in materia di percorsi di orientamento, di accesso all'istruzione post-secondaria e di valorizzazione di risultati di eccellenza" emergono le prime indicazioni per le scuole: leggiamo al comma "c) valorizzare la qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari di cui alla legge 2 agosto 1999, n. 264" seguito dal comma "d) incentivare l'eccellenza degli studenti, ottenuta a vario titolo sulla base dei percorsi di istruzione". Nel 2007 sembra non essere cambiata la visione sull'eccellenza: essa riguarda prestazioni in ambito scolastico.

Il Decreto legislativo n. 262 del 2007 chiarisce ulteriormente sia il concetto di eccellenza sia le modalità per valorizzare i più meritevoli a scuola. All'art. 1 del decreto, comma 1, è scritto: "L'incentivazione delle eccellenze di cui all'articolo 2, comma 1, lettera d), della legge 11 gennaio 2007, n. 1, conseguite a vario titolo nel percorso di istruzione, è finalizzata alla valorizzazione della qualità dei percorsi e al riconoscimento dei risultati elevati raggiunti da parte di studenti che frequentano istituzioni scolastiche statali e paritarie". L'eccellenza corrisponde a una *elevata* prestazione raggiunta in un determinato contesto scolastico ossia: "la valorizzazione dell'eccellenza riguarda gli studenti frequentanti i corsi di istruzione superiore delle scuole statali e paritarie" (art. 2 comma 1). L'eccellenza, dunque, è delimitata alle scuole secondarie di secondo grado, essa, secondo la normativa non esisterebbe prima di tale periodo.

Analizziamo ora come avviene l'individuazione delle eccellenze nel contesto scolastico italiano. Come esplicitato nell'art. 3 (comma 1) del medesimo decreto "l'individuazione delle eccellenze avverrà mediante procedure di confronto e di competizione nazionali e internazionali, nonché olimpiadi e certamina, organizzate di norma per successive fasi, dal livello della singola istituzione scolastica a quello provinciale e regionale, fino al livello nazionale". La modalità di selezione delle eccellenze sembra essere in linea con quanto affermato finora: l'eccellenza coincide con l'elevata prestazione e dunque per individuarla è necessario bandire delle gare, all'interno delle scuole, dove solo i migliori rientreranno nella categoria "eccellenze". I vincitori otterranno diversi incentivi, come riportato nel seguente art. 4 "il riconoscimento dei risultati elevati raggiunti avviene tramite certificazione delle eccellenze, garantisce l'acquisizione di credito formativo e può dare origine a varie forme di incentivo". Sembra che la visione sui meritevoli non sia cambiata negli ultimi settanta anni: essi necessitano di essere riconosciuti, nel contesto scolastico, attraverso le elevate prestazioni con l'obiettivo di offrire loro incentivi economici o agevolazioni di diverso tipo.

Il talento, dunque, in Italia, viene associato a coloro che emergono per qualche aspetto, ma talvolta non viene riconosciuto negli studenti con plusdotazione (*gifted students*), affermazione supportata dall'evidenza che a oggi non è ancora stata formulata una normativa ad hoc, come invece è stato fatto per i cosiddetti "meritevoli". Come vedremo quest'ultima tesi sarà sostenuta anche dai dati empirici che proporrò nel terzo paragrafo.

2. Bambini con plusdotazione: la prospettiva pedagogica italiana sul talento

Alcuni pedagogisti italiani negli ultimi anni hanno studiato il fenomeno della plusdotazione per svariate ragioni. Essi hanno approfondito la letteratura scientifica proveniente soprattutto dal contesto anglo-americano (per un approfondimento vedi De Angelis, 2017; Sorrentino, 2017; Brazzolotto, Novello, 2018). Sono pochi i riferimenti alla nostra pedagogia italiana, eppure ci sono stati alcuni noti studiosi che si sono occupati della tematica (anche se in modo sporadico), contribuendo a formare una prospettiva pedagogica italiana sul talento. In questa sede non sarà possibile offrire un approfondimento, ci limiteremo, quindi, ad accennare le riflessioni di alcuni pedagogisti quali: Becchi², Frabboni, Baldacci.

Egle Becchi (1963b) riprendendo gli studi di Terman sostiene che permane l'indifferenza pedagogica verso la plusdotazione:

Come si può facilmente concludere da questi cenni, l'atteggiamento della cultura psicologica e pedagogica europea nei confronti degli individui dotati fu in questo periodo improntato a indifferenza e disinteresse, i luoghi comuni, più volte ricordati e che regnano ancora in contrasto, e la fiducia nelle virtù selettive della scuola frenarono e sovente impedirono una più serena e proficua impostazione del problema. (Becchi, 1963b, p. 417)

2 Si ringrazia la Prof.ssa Tiziana Pironi (professoressa ordinaria in Storia della Pedagogia, Università di Bologna) per avermi suggerito la lettura degli articoli scritti da Egle Becchi negli anni Sessanta.

Gli ostacoli verso la promozione dell'interesse sulla plusdotazione sarebbero:

- i luoghi comuni;
- il ruolo selettivo della scuola.

La studiosa, riprendendo gli studi di Galton, collega le percezioni del senso comune alla positività della genialità, ossia il genio non avrebbe nessuna difficoltà; si riferisce anche al pessimismo pedagogico, strettamente connesso con l'idea romantica di genialità: l'individuo geniale non avrebbe bisogno di nessuna particolare forma di istruzione, in quanto è la natura ad avere il dominio sullo sviluppo di abilità eccezionali (Becchi, 1963a).

Un'altra ragione che concorre a impedire lo sviluppo del talento sarebbe il discorso su uguaglianza e opportunità su cui si basa la scuola: non sarebbe corretto sviluppare il talento di chi ne possiede già (Becchi, 1962). Anzi, sembra che una forma di giustizia implicita porti a pensare che il bambino con plusdotazione non debba essere considerato, proprio perché non sarebbe corretto nei confronti dei bambini svantaggiati (come dimostrano alcune evidenze empiriche, vedi Brazzotto, 2018). L'uguaglianza, quindi, si baserebbe sull'idea romantica di genialità, come già detto.

"L'atteggiamento di ottimismo empirico e di radicale indifferenza pedagogica" (Becchi, 1962, p. 126) verso la plusdotazione ha impedito di superare la mentalità europea basata sul giudizio, basato sulla base di una norma o di una media.

Molte sono le critiche di Frabboni (1998) verso il disinteresse della scuola sulle tematiche della plusdotazione; le riassumiamo di seguito per punti:

- Adeguamento-appiattimento delle intelligenze verso una normalità;
- Timore verso l'elevato potenziale cognitivo (aggiungiamo noi, in tutti i contesti formativi);
- Plusdotazione nell'infanzia come tabù culturale;
- "mortificazione-congelamento" (ibidem, p. 2) dei saperi nell'infanzia;
- Blocco di uno sviluppo intellettuale a favore di una posizione ideologica di un'infanzia basata su amore, sentimento e fantasia;
- Discriminazione sociale tra ipodotati, ai quali si garantisce l'integrazione-socializzazione, e iperdotati per i quali si tende alla normalizzazione.

Secondo Frabboni (1998) i bambini con plusdotazione non dovrebbero essere messi in "quarantena", come, secondo lui, avviene nella scuola italiana, ma avrebbero dei diritti, innanzitutto il rispetto.

Baldacci (2002) nel suo testo "Una scuola a misura di alunno" mette in evidenza alcuni importanti principi pedagogici, spingendosi a definire una "Didattica dei Talenti" (Ivi, p. 168), intesa come disciplina che studia lo sviluppo del talento in senso lato. Egli sostiene che ogni alunno possiede un talento, solo se non viene effettuato un confronto interindividuale; il talento emerge se si considera l'alunno in sé. L'eccellenza, quindi, apparterebbe a tutti solo se avviene un riconoscimento da parte dell'adulto. La scuola, dunque, avrebbe il compito di attivare dei percorsi specifici per lo sviluppo delle eccellenze, che, diversamente da quanto sancito dalla normativa, risultano essere: attività opzionali, attività extracurricolari, attività laboratoriali di approfondimento.

3. La plusdotazione in classe: alcune evidenze empiriche in Italia

Ad oggi in Italia non sono state condotte ricerche qualitative sulle percezioni e sui vissuti degli insegnanti in merito al fenomeno della plusdotazione. Riportiamo di seguito alcuni dati di una ricerca condotta nel 2018 in alcune scuole venete, senza nessuna pretesa di generalizzare i risultati ma di riflettere su eventi concreti.

3.1. Il campione

In Veneto è stato finanziato un progetto regionale per sensibilizzare insegnanti e clinici sulla plusdotazione. Dal 2012 al 2015, grazie alle tre edizioni di "Education to Talent", sono stati formati circa 400 insegnanti; nel 2015, a conclusione del percorso triennale che ha coinvolto professionisti in diversi settori (pedagogico, didattico, psicologico e clinico), sono state pubblicate le "Linee guida per i gifted children", approvate con il D.G.R. n. 665 del 28/04/2015.

Abbiamo, dunque, selezionato il Veneto, in quanto ci sembrava la regione maggiormente pronta a un dialogo sulle tematiche della plusdotazione a scuola. Il campionamento è stato "a scelta ragionata" (Silverman, 2011, p. 305), ossia il gruppo è stato selezionato sulla base della rilevanza rispetto agli interrogativi della ricerca.

Inizialmente sono stati convocati, tramite posta elettronica, tutti i Dirigenti Scolastici (D.S.) delle scuole che avevano partecipato al progetto "Education to Talent", dati reperibili nella mappatura presente nelle ultime pagine delle Linee guida. Purtroppo, diversamente da quanto ci aspettavamo, nessuna scuola ha aderito alla nostra ricerca. Successivamente abbiamo inviato una mail a tutti gli Istituti Comprensivi (I.C.) del Veneto (in tot. 400) di cui hanno risposto in 44 (l'11%); solo il 2,5% delle scuole ha accettato di collaborare.

Per partecipare alla ricerca era necessario operare con almeno un alunno con plusdotazione certificata da un professionista. Sono stati quindi individuati 18 alunni con plusdotazione con un'età media di 9 anni, 2 femmine e 16 maschi. Le loro insegnanti, che hanno aderito alla ricerca, erano 37 (1 maschio e 36 femmine), provenienti dalle province di: Venezia, Treviso, Padova, Rovigo, Verona.

3.2. Le domande di ricerca

La ricerca aveva lo scopo di indagare le percezioni di insegnanti, genitori e D.S. sulla plusdotazione a scuola. In questa sede ci limiteremo ad analizzare i dati provenienti dagli insegnanti.

Ci siamo interrogati su:

- Che cos'è la plusdotazione secondo gli insegnanti?
- Quali sono gli atteggiamenti dei bambini con plusdotazione in classe?
- Come modifica la didattica un insegnante quando è consapevole che all'interno della classe c'è un alunno/a con plusdotazione? Se ciò avviene (?)
- Com'è la relazione dei compagni di classe verso l'alunno con plusdotazione?
- Com'è il rapporto con la famiglia del bambino/a con plusdotazione (tra insegnanti e genitori)?

3.3. Metodologia

Per indagare le percezioni degli insegnanti su identificazione, didattica, inclusione e rapporto con la famiglia abbiamo scelto di effettuare dei *focus group* per “assumere informazioni complesse riguardo motivazioni, attitudini, abitudini, esperienze, conoscenze e aspettative del target” (Lucisano, Salerno, 2007, p. 214) e delle interviste individuali; in questa sede riporteremo solo i dati dei *focus group*, escludendo la parte inerente alla famiglia, in quanto merita una trattazione a parte.

I dati sono stati analizzati sulla base delle trascrizioni delle registrazioni audio dei *focus group*, interviste di gruppo avvenute tra aprile e giugno 2018. Dopo aver letto le trascrizioni molte volte abbiamo individuato delle categorie che abbiamo utilizzato per raggruppare le risposte ricorrenti degli insegnanti.

3.4. Che cos'è la plusdotazione secondo alcuni insegnanti italiani?

Secondo alcuni partecipanti la plusdotazione è “un qualcosa in più”, come per esempio una *maggiore* curiosità, *maggiore* creatività, *maggiore* velocità di apprendimento; per altri è una *diversa* modalità di pensare; per altri invece è “un qualcosa *in meno*” che talvolta porta a sofferenza, isolamento, fragilità emotiva, inadeguatezza, immaturità.

Riportiamo di seguito alcune frasi dette dagli insegnanti per rispondere alla domanda in oggetto.

- «quando c'è un alunno che emerge rispetto alla classe dimostrando delle competenze nettamente più alte della media»
- «si notano di più le capacità matematico scientifico»
- «molto più avvantaggiato e veloce degli altri»
- «una grande capacità di sintesi e categorizzazione»
- «più intuitivo»
- «curiosità»
- «spiccata abilità in un campo in una disciplina appunto come capacità che ne so io di problem solving»
- «ehm delle intuizioni delle capacità di arrivare a risolvere o a capire una situazione in modo diverso»
- «secondo me sono capacità che cognitive percettive artistiche che un bambino ha un po' più sviluppate di altri»
- «una modalità di pensare veramente alternativa»
- «arrivano a certe conclusioni in modo anticipato»
- «ehm io vedo degli sprazzi di genialità ancora abbozzata perché sono bambini però intravedo questa genialità nelle risposte che vengono date una logica con una marcia in più rispetto agli altri»
- «la plusdotazione non sempre è una facilitazione per i bambini plusdotati a volte è quasi un impaccio perché il loro pensare diversamente il loro pensare più avanti crea anche distanza dagli altri bambini»
- «qualcosa in più ma penso anche a qualcosa in meno la prima cosa che mi viene da pensare è quando tu hai parlato di plusdotazione mi è venuto in mente sofferenza»
- «isolamento»
- «è più prevalente la fragilità e la sofferenza proprio dal punto di vista emotivo perché si sentono di più rispetto al resto del gruppo si sentono un po' trascurati e non hanno la sensazione di essere fra pari»
- «forte sensibilità inadeguatezza e una grande immaturità»
- «senso di giustizia»

Secondo gli insegnanti la plusdotazione è un fenomeno ibrido tra eccellenza e mediocrità.

3.5. Quali atteggiamenti manifestano in classe gli alunni con plusdotazione?

Secondo le esperienze e le percezioni degli insegnanti intervistati gli alunni con plusdotazione nel contesto classe dimostrano atteggiamenti riferibili all'eccellenza, come per esempio le elevate abilità in determinati settori o la capacità di astrazione; ma anche atteggiamenti tipici dei bambini con plusdotazione (Montgomery, 2015) che talvolta ostacolano la conduzione della lezione. Gli insegnanti dichiarano che i bambini con plusdotazione manifestano in classe:

- Episodi di forte rabbia;
- Bassa autostima;
- Spiccate abilità nel fare collegamenti;
- Elevate abilità verbali o logiche-matematiche;
- Intuizioni;
- Velocità;
- Assenteismo quando il compito è troppo difficile;
- Rifiuto ad aiutare i bambini in difficoltà;
- Preferenza per i pari di livello;
- Atteggiamento di sfida verso l'insegnante;
- Movimenti goffi, e di essere impacciati;
- Difficoltà a portare a termine il lavoro;
- Eccentricità;
- Popolarità (sono ricercati dai compagni);
- Rifiuto per la scuola;
- Affetto;
- Rifiuto a esternare le loro capacità;
- Loquacità;
- Incapacità di stare seduto;
- Forte senso di giustizia che porta a fare discussioni;
- Capacità di fare battute che gli altri non capiscono;
- Mancata accettazione delle imposizioni;
- Forte passione per alcuni argomenti;
- Capacità di astrazione;
- Sete insaziabile di conoscenza;
- Senso critico;
- Tensione e ansia da prestazione;
- capacità di fare tante cose contemporaneamente e fatte bene.

Vista l'importanza delle frasi dette dagli insegnanti riportiamo quelle che testimoniano le caratteristiche più frequenti degli alunni con plusdotazione.

«abbiamo riscontrato delle grosse difficoltà in questo nel rapportarsi con i bambini perché lui ha dei momenti in cui si isola»

«era un po' impulsivo»

«ci sono stati degli episodi un po' tanti di comportamento del tipo alzare la sedia buttarla addosso ai compagni»

«la cura dei dettagli nell'osservazione di un quadro piuttosto che un disegno di alcuni particolari una fissazione su alcuni argomenti»

«lui ti sa prima che ci arriviamo ti sa dire tutti i particolari come l'abbigliamento»

«se non trova una persona che continuamente che lo stimoli lui comincia a girare a sedia salta sua sedia questo dalla seconda se cava e scarpe non scrive più lascia a casa i quaderni»

«tende a farti delle domande anche un po' provocanti»

«però questo talento particolare non è stato mai riscontrato [...] al contrario abbiamo notato che il rendimento scolastico probabilmente non è proprio adeguato rispetto a quello che ci viene detto»

«grandi proprietà di linguaggio grandi interessi in tanti argomenti a volte lui arte per la tangente perché fa tutti i suoi collegamenti validissimi e ogni tanto bisogna recuperare e dire però l'argomento che stiamo trattando è questo»

«è un bambino piuttosto insicuro»

«si distrae insegue i suoi pensieri o disegni o fa altro si perde ecco»

«è selettivo con i compagni è selettivo anche con i suoi interessi»

«c'era un'esperta e faceva fare delle attività sul ritmo e sulla e lui a un certo punto si è rifiutato ha detto io non trovo il senso di questa cosa non la faccio quella cosa la mi ha un po' colpito perché era in seconda elementare e lui era l'unico bambino che non si divertiva a fare i giochi con il ritmo»

«sì è impacciato»

«in prima con crisi di rabbia scappava fuori dalla classe aveva proprio una modalità quasi di rifiuto delle regole della scuola»

La voce degli insegnanti mette in evidenza come non sempre sia riconosciuto il talento nei bambini con plusdotazione; nel complesso l'emergere dell'eccellenza in questi alunni sembra essere ostacolato o nascosto.

3.6. Come avviene la Didattica per la plusdotazione?

Innanzitutto, gli insegnanti che hanno affermato di modificare la didattica sono coloro che hanno frequentato almeno un corso sulla plusdotazione, gli altri invece hanno affermato di sentirsi disorientati in quanto non avevano né le conoscenze né gli strumenti per operare con gli alunni con plusdotazione (come dimostrano anche gli studi di De Angelis, 2017). Tra quest'ultimi emergono anche pratiche, secondo noi, poco inclusive, come per esempio bloccare l'alunno mentre parla e impedirgli di continuare e di introdurre novità per una sorta di "rispetto-verso-gli-altri"; oppure chiedere all'alunno di andare fuori dalla classe con il banco, in quanto non avrebbe senso partecipare alla lezione di matematica visto che conosce già gli argomenti. Alcuni di questi insegnanti, seppure privi di conoscenze e strumenti (come loro stessi sostengono) iniziano a riflettere e a documentarsi.

La maggior parte degli insegnanti formati propone sia attività di arricchimento, rivolte a tutta la classe, sia attività riservate a un piccolo gruppo di bambini, alunni ritenuti idonei per compiti più complessi e sfidanti; nello specifico gli insegnanti menzionano: approfondimenti, *learning menu*, laboratori per centri di interesse. Gli insegnanti sembrano essere attenti a non voler stigmatizzare l'alunno con plusdotazione, in quanto, in alcuni casi è capitato che l'alunno stesso, sentendosi diverso, non voleva svolgere attività differenti. Essi dimostrano la loro sensibilità anche quando ci sono alunni con plusdotazione che si sono dimostrati fieri, anche attraverso atteggiamenti di vanto verso i compagni, come il caso di un ragazzino di classe quarta della scuola primaria che dimostrava orgoglio a frequentare, per alcuni mesi, le lezioni di una prima classe della scuola

secondaria di primo grado, esperimento poi sospeso in quanto i docenti avevano tutti i dati per dimostrare che l'alunno non era emotivamente pronto per fare un doppio salto di classe.

Una scuola ha attivato un «gruppo di potenziamento», in orario scolastico, riservato ai bambini con plusdotazione, attivando per ciascuno un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Riportiamo di seguito la voce degli insegnanti.

«abbiamo fatto un laboratorio per centri di interesse»

«a volte devo anche fermarlo perché sai gli altri se lui va troppo avanti perché si porta avanti con gli argomenti magari gli altri bambini vanno in confusione»

«però io ha la necessità ogni volta che faccio lezione di matematica di prepararmi qualcosa in più da dare a lui e anche nelle verifiche io di solito inserisco una parte diciamo una parte obbligatoria per tutti e poi qualcosa di un po' più complesso per lui e per qualcun altro magari che finisce prima e nonostante tutto lui riesce comunque a consegnare per primo»

«io mi sono trovata molto bene in questi cinque anni con il menù di apprendimento dove mettevo tante attività e gli davo questo foglio che durava più di un giorno una settimana quindici giorni»

«vai fuori fammi un problema per i tuoi compagni che abbia queste caratteristiche quindi banco fuori dalla porta e insomma partiva»

«sul lato didattico sono partita con i laboratori» «li ho divisi in gruppetti e loro dovevano inventare costruire un libretto destinato ai bambini di prima»

«l'abbiamo osservato anche più del solito»

«un cambiamento c'è stato nel senso di riflettere sto facendo però cambiata proprio modalità no»

«io non ho cambiato cioè come loro ci sto pensando di più [...] non vedo cosa cambiare infatti ce lo chiediamo»

«devi proprio sempre motivare tutto per convincerlo eh»

«ho subito pensato uuuu faccio qualcosa in più allora punto più in alto con lui e ho provato anche in realtà non ci sono riuscita nel senso che l'alunno quando si è accorto che io gli proponevo qualcosa di più rispetto al resto della classe ehm mi ha detto no [...] perché si vedeva diverso dal resto della classe perché proprio mi diceva maestra ma lo faccio io».

Una didattica per lo sviluppo dei talenti di ciascuno potrebbe promuovere l'eccellenza in tutti gli alunni, in modo particolare per i *gifted students*.

3.7. Come si comportano i compagni di classe verso l'alunno con plusdotazione?

Sembra un paradosso ma, dai nostri *focus group* emerge che, quando l'alunno con plusdotazione risulta essere "problematico" (ossia: lancia oggetti, scaraventa la sedia verso insegnanti o alunni, scappa dalla classe, cammina per la classe durante le lezioni, ecc.) è *tollerato* dai compagni; mentre quando egli spicca molto per le sue straordinarie abilità (verbali, logiche-matematiche, ecc.), i compagni, spesso, tendono a dimostrare *sentimenti di invidia* e talvolta viene escluso dal gruppo. Gli insegnanti, in particolare, sostengono che:

«queste invidie sotterranee specialmente fra maschi competizioni quindi lui ha un po' sofferto le relazioni perché comunque gliela fanno sempre pagare ecco e lui è il secchione lui è quello che sa tutto»

«nei rapporti con i compagni deve essere un compagno sfidante» «sempre al suo livello se no si annoia non c'è niente da fare»
«beh secondo me sono accoglienti»
«tolleravano Martina, in realtà vorrei dire, oddio, in classe tendevano a tollerarlo lo guardavano non reagivano» «all'inizio soprattutto dopo che hanno ricevuto le sedie le scarpe eh si sono spaventati»
«ogni tanto gli dicono parla in maniera normale non parlare come tuo padre»
«molti bambini lo cercano»
«con i bambini di conflitto»
«i compagni ehm diciamo tendevano un po' ad emarginarli tutti e tre».

Sembra che gli atteggiamenti degli alunni riflettano un contesto culturale dove chi manifesta disagio viene supportato e chi dimostra di eccellere viene escluso. In questi termini, se da un lato la normativa sulle eccellenze potrebbe tutelare "i meritevoli", dall'altro essa rimarca quella distanza che talvolta suscita invidia e maledere. Forse se si introducesse una cultura del talento, le tensioni potrebbero calare: talento inteso come parte del potenziale umano che quando emerge non è un atto di superiorità ma di onestà verso sé stessi e la società tutta.

Conclusioni

Se le eccellenze, secondo la normativa, la quale rispecchierebbe un contesto culturale, coincidono con i ragazzi che frequentano la scuola secondaria di secondo grado che dimostrano elevate abilità, gli studenti con plusdotazione, invece, sono alunni, di ogni ordine e grado, che talvolta non appaiono "studenti modello", anzi essi avrebbero delle caratteristiche tipiche (Mormando, 2011; Pfeiffer, 2013; Zanetti, 2017), che necessiterebbero di un adeguamento della didattica.

Secondo una visione pedagogica italiana, l'eccellenza e il talento farebbero parte del potenziale umano, quindi essi potrebbero emergere in qualsiasi età solo se c'è un riconoscimento e un'accettazione da parte di un adulto.

Le eccellenze, intese, secondo la normativa, come gli studenti migliori, costituirebbero un'élite, da valorizzare, da mettere "in vetrina"; mentre, diversamente da quanto si pensi, gli alunni con plusdotazione, in molti casi, mostrano atteggiamenti che disattendono le aspettative degli insegnanti; alcuni docenti infatti sono disorientati quando vengono a sapere che un determinato alunno ha ricevuto una valutazione di plusdotazione, a tal punto da metterla in discussione.

Le pratiche didattiche suggerite dalla normativa per individuare e allo stesso tempo valorizzare le eccellenze coincidono con la partecipazione a diverse gare. Si ritiene invece, in accordo con i pedagogisti citati nel paragrafo 2, che per valorizzare il talento di ciascuno, alunni con plusdotazione compresi, sia necessario adottare una didattica rispettosa di ogni diversità, una didattica che impronti stili di insegnamenti centrati sul livello reale di apprendimento degli alunni, tenendo in considerazione le diverse zone di sviluppo prossimale. Una didattica, dunque, differenziata (D'Alonzo, 2016) che dia la possibilità ad ogni alunno di raggiungere qualche forma di eccellenza (Baldacci, 2002).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Becchi, E. (1962). L'identificazione e l'educazione dei superdotati. *Scuola e città*, 1, 125-129 e 510-516.
- Becchi, E. (1963a). L'eredità del genio. *Scuola e città*, 1-2, 180-186.
- Becchi, E. (1963b). Il "ritratto composito" del superdotato nelle indagini di Lewis Terman. *Città e scuola*, 1-2, 414-422.
- Brazzolotto, M. (2018). La formazione in servizio degli insegnanti rispetto alle tematiche della plusdotazione, *Formazione & Insegnamento*, 2, 215-226.
- Brazzolotto, M., Novello, A. (2018). L'apprendimento della lingua inglese in discenti con plusdotazione, *RILA (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata)*, in press.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: A Century of Quest for Identity. In S. I Pfeiffer (Eds.) *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-25). Washington, DC: APA.
- De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 177-205.
- Frabboni, F. (1998). Superdotati a scuola. Bambini in quarantena. *Innovazione educativa*, 3 (2), 2 e 5.
- Lucisano, P., Salerno, A. (2007). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Marassi, M. (2015). *Immanuel Kant. Critica del giudizio*. Milano: Bompiani.
- Montgomery, D. (2015). *Teaching Gifted Children with Special Educational Needs*. Oxon: Routledge.
- Mormando, F. (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*. Trento: Erickson.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Abingdon, England: Routledge.
- Sen, A., Nussbaum M. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Silverman, D. (2011). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Sorrentino, C. (2017). Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 161-170.
- Zanetti, M.A. (2017) (a cura di). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale*. Roma: Carocci Faber.



Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni: costruire la continuità educativa nella prima infanzia

Early childhood education and care: educational continuity between 0 and 6 years old

Bianca Briceag

Università degli Studi Roma Tre - bianca.briceag@uniroma3.it

ABSTRACT

The Legislative Decree No. 65 of 2017 *Integrated education system from birth to six years old* establishes to understand the educational services with a view by educational continuity. The Legislative Decree No. 65 it is proposed a progressive consolidation of the accessibility of educational services for children in early childhood. The main objective is to reach at least 33% of children who attend a educational structure. The paper proposes a critical reflection on the real coverage of places in early childhood through the presentation of some statistical data.

Il decreto legislativo n.65 del 2017 che definisce l'Istituzione del *sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni* rappresenta una rilevante normativa nella prospettiva di organizzare i servizi educativi 0-6 anni in modo unitario. Inoltre, si propone un progressivo consolidamento dell'accessibilità dei servizi educativi per l'infanzia, attraverso un loro riequilibrio territoriale, con l'obiettivo tendenziale di raggiungere almeno il 33% di bambini sotto i tre anni di età a livello nazionale che frequentano una struttura socio-educativa. Il contributo, nel commentare i dati statistici disponibili, propone una riflessione critica sulla effettiva possibilità di disporre sul territorio nazionale una offerta in grado di soddisfare la domanda dei servizi per la prima infanzia.

KEYWORDS

Early Childhood Education and Care; Educational Continuity; School Curriculum; Pedagogy of Childhood.

Educazione e Cura nella Prima Infanzia, Continuità Educativa, Curricolo Verticale, Pedagogia dell'Infanzia.

1. Introduzione

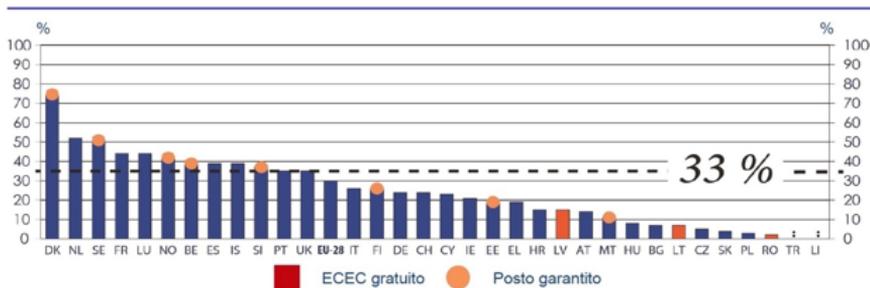
L'educazione e la cura nella prima infanzia (*Early childhood education and care - ECEC*) rappresenta, in un'epoca di continue sfide economiche e sociali, il fondamento per la costruzione di un sistema educativo efficace (Commissione Europea, 2014). Il documento "Pilastro europeo dei diritti sociali" (2017) stabilisce che tutti i bambini hanno diritto all'educazione e alla cura nella prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità. In particolare, ribadisce che i bambini provenienti da contesti svantaggiati hanno diritto a misure specifiche volte a promuovere le pari opportunità. Infatti, i vantaggi di un'educazione e cura nella prima infanzia sono stati riconosciuti dalle più importanti indagini internazionali sulle competenze degli alunni (PISA e PIRLS). Le ricerche OCSE (PISA) e IEA (PIRLS) evidenziano come gli adolescenti che hanno frequentato una qualsiasi forma di educazione pre-primaria (0-6 anni) ottengono risultati migliori in lettura e matematica (OCSE, 2009; Commissione Europea, 2014).

L'educazione e la cura nella prima infanzia costituisce, quindi, la base essenziale per un buon esito dell'apprendimento permanente, dell'inclusione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità (Commissione Europea, 2014).

A livello nazionale e internazionale esiste un consenso unanime sul fatto che l'ECEC dovrebbe essere un servizio disponibile e accessibile a tutti i bambini. Al momento nell'Unione Europea ci sono circa 32 milioni di bambini che non hanno ancora raggiunto l'età dell'obbligo scolastico e solo 15 milioni di questi frequentano le strutture di educazione e cura della prima infanzia (European Political Strategy Center, 2017). Sempre restando ai genitori la scelta se avvalersi o meno dei servizi, la domanda di posti per ogni bambino in tutta Europa è superiore all'offerta.

Il Consiglio Europeo tenutosi a Barcellona nel 2002 ha concordato gli obiettivi comuni per quanto riguarda la percentuale di "posti" nei servizi per la prima infanzia, il 33% per i bambini dalla nascita fino ai 3 anni. In termini di fattibilità nella maggior parte dei paesi dell'Unione Europea (UE) questo obiettivo non è stato raggiunto. Nell'UE circa il 30% dei bambini che rientrano nella fascia 0-3 anni frequenta un servizio per l'infanzia, invece la situazione è molto diversa per i bambini nella fascia 4-6/7 anni dove la media di chi usufruisce di un servizio per l'infanzia è di circa il 93% (Commissione Europea, 2015).

L'accesso universale in una struttura ECEC è influenzato sia dall'aspetto economico, i costi dei servizi, sia dalle credenze culturali associate all'educazione dei figli, dalle politiche sociali e dalla organizzazione del lavoro negli Stati membri dell'UE (Consiglio dell'Unione Europea, 2017). Alcuni paesi europei hanno congedi parentali prolungati per consentire ai genitori di prendersi cura dei figli (fino a due anni in Romania), mentre altri paesi prevedono il rientro al lavoro dopo pochi mesi di maternità (4/5 mesi in Italia). Nell'EU-28 solo 8 paesi (Fig. 1) garantiscono il diritto all'educazione e cura nella prima infanzia dalla nascita oppure subito dopo il termine del congedo parentale (Danimarca, Estonia, Slovenia, Finlandia, Svezia, Norvegia, Belgio e Malta).



Fonte: Eurostat, EU-SILC

Figura 1. Bambini al di sotto dei 3 anni che frequenta un centro ECEC (%)

La maggior parte dei paesi europei, negli ultimi decenni, si è impegnata ad ampliare l'accesso universale a tutti i bambini nell'ambito dell'ECEC, stabilendo il diritto o rendendo obbligatoria la frequenza di una struttura ECEC. Nel 2013, solo sette paesi, cioè Croazia, Italia, Lituania, Romania, Slovacchia, Islanda e Turchia, non avevano adottato misure finalizzate ad ampliare l'accesso universale nelle strutture per la prima infanzia (Commissione Europea, 2014).

2. Il contesto italiano

I censimenti Istat effettuati negli anni scolastici 2013/2014 e 2014/2015 mostrano come la percentuale dei bambini della fascia 0-2 anni che usufruisce dell'asilo nido e di altri servizi socio-educativi è del 12%. Mentre la percentuale dei bambini che frequentano i servizi educativi per la prima infanzia tra i 2 e i 3 anni è molto più elevata (circa il 20%). Il dato varia notevolmente dal Nord al Sud dell'Italia (fig. 2) registrando picchi in Emilia-Romagna, dove frequentano l'asilo nido circa il 24,6% dei bambini e in Campania, dove la percentuale scende al 2% (Istat, 2016).

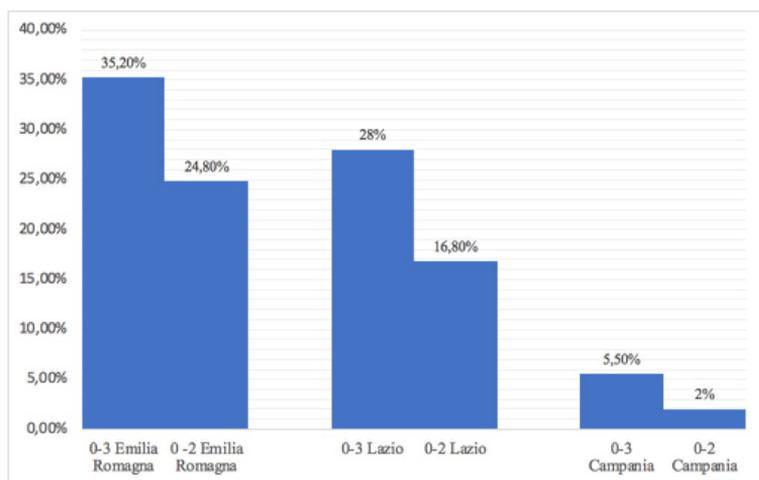


Figura 2. Rielaborazione dati estrapolati dai documenti ufficiali dell'ISTAT. Frequenza nei servizi socio-educativi per la prima infanzia, fascia 0-3 e 0-2 anni (%)

Dai dati emerge che, a livello nazionale, sono pochissime le famiglie che si avvalgono di un servizio socio-educativo nella fascia 0-2 anni. Tra i motivi si segnala, in particolare, il divario tra l'assistenza pubblica e privata. L'Istat, infatti, rileva che il 42% dei nidi sono pubblici mentre il 58% sono a gestione privata. Anche in questo caso si rilevano notevoli differenze territoriali: nel Nord Italia si registra il 40% di nidi pubblici e il 60% di nidi privati, mentre nel Sud il 46% sono pubblici e il 54% sono privati. La spesa per la cura dei più piccoli è spesso a carico totale delle famiglie, considerato che le strutture pubbliche che accolgono i bambini sono in numero inferiore alle reali necessità. I dati Istat mostrano come un bambino su cinque resta in attesa di un posto nel nido comunale, il che vincola i genitori, soprattutto quelli più impegnati in attività lavorative, a iscrivere i figli presso le strutture a gestione privata.

Promuovere politiche educative che diminuiscano la disparità socio-economica iniziale nell'accesso all'educazione nella prima infanzia, garantendo la possibilità di inserirsi nell'istruzione formale fin dalla nascita, permetterebbe quindi di contribuire a qualificare il sistema di istruzione, migliorando anche i risultati di apprendimento (Lazzari, 2017).

Il 31 maggio 2017 è entrato in vigore il Decreto attuativo n.65 della legge 107/2015 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni". Il Decreto prevede la continuità del percorso educativo e scolastico dei bambini in un processo unitario che va dalla nascita fino ai sei anni, incluso nel primo ciclo di istruzione. I servizi educativi per l'infanzia hanno attraversato importanti cambiamenti e novità negli ultimi decenni e in particolare l'attivazione delle sezioni primavera, in via sperimentale, ha contribuito alla continuità tra servizi per la prima infanzia e primo ciclo di istruzione (Bondioli, Savio, 2012).

3. Quadro metodologico e analisi dei dati

L'indagine si è proposta di tracciare una mappa delle sezioni primavera presenti negli Istituti Comprensivi oppure in convenzione con i nidi comunali sul territorio nazionale dopo l'entrata in vigore del Decreto Legislativo n.65, in particolare nell'a.s. 2017/18.

L'obiettivo dell'indagine è stato l'individuazione di un quadro aggiornato delle sezioni primavera che permettesse l'avvio di una riflessione su eventuali strategie educative in grado di consolidare e qualificare la continuità educativa e didattica nel sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni.

Le regioni prese in considerazione sono l'Emilia-Romagna, il Lazio e la Campania. L'Emilia-Romagna considerata regione del Nord, secondo l'Istat, ha già raggiunto il parametro del 33% di posti disponibili rispetto ai bambini residenti, come richiesto dal Consiglio Europeo a Barcellona nel 2002. La Campania, invece, si situa all'estremità opposta, la quota di bambini che frequenta un servizio educativo nella prima infanzia è del circa 5,5% ed è la più bassa rispetto al resto d'Italia. Il Lazio è una regione del Centro e si colloca a metà tra il divario Nord e Sud d'Italia, coprendo circa il 28% dei posti per i bambini sotto i 3 anni di età che frequentano una qualsiasi tipo di struttura per la prima infanzia (asilo nido, nido familiare, agrinido, ludoteche, ecc.)

Dall'analisi dei dati è emerso che l'Emilia-Romagna si colloca al primo posto (insieme a Valle D'Aosta, Umbria e Trentino) nell'attivazione delle sezioni primavera all'interno delle proprie strutture scolastiche (circoli didattici, istituti comprensivi, scuole dell'infanzia paritarie laiche o a gestione religiosa) per l'a.s. 2017/18. La regione Campania, secondo i dati dell'Ufficio Scolastico Regionale, ha

confermato 138 sezioni primavera e ne ha attivate altre 19, raggiungendo il 18,8% delle strutture scolastiche statali e paritarie con almeno una sezione primavera. Mentre la regione Lazio ha confermato 71 sezioni e ne ha attivate 13 nuove, raggiungendo il 12,5% delle strutture scolastiche con una almeno una sezione primavera (vedi Fig. 3).

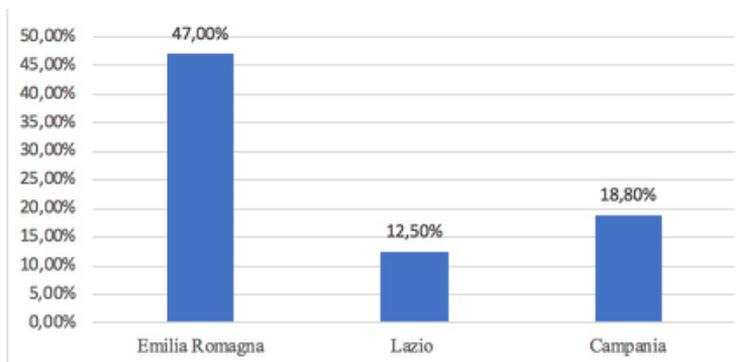


Figura 3. Rielaborazione dati estrapolati dai documenti ufficiali degli Uffici Scolastici Regionali. Strutture scolastiche statali e paritarie con una sezione primavera. A.S. 2017/18 (%)

Dall'indagine è evidente la tendenza delle tre regioni (Emilia-Romagna, Lazio e Campania) ad incrementare i servizi per l'infanzia. Tuttavia, questo valore risulta distante rispetto alla soglia del 33% che l'Unione Europea ha stabilito come obiettivo per promuovere la continuità educativa e favorire l'inserimento delle donne nel mercato del lavoro (Commissione Europea, 2015).

4. Prospettive future e riflessioni conclusive

L'attuale riforma del sistema scolastico, Legge n. 107 del 2015, richiede di garantire la continuità e la qualità di un curriculum verticale dell'istruzione obbligatoria. Il Decreto n.65 permette di mettere insieme, sia a livello normativo sia a livello di formazione degli educatori e degli insegnanti un percorso di continuità educativa che va dalla nascita fino ai sei anni.

La prospettiva di un curriculum orizzontale esteso apre interessanti riflessioni sulle modalità con cui la scuola sarà chiamata a collaborare con i servizi per la prima infanzia e in particolare con le famiglie. Il Decreto n. 65 sancisce la necessità di collaborazione tra i diversi servizi per l'infanzia per costruire una coerenza educativa tra i servizi 0-6 anni (Bondioli, Savio, 2018). Occorrerà avviare, quindi, una riflessione sulle pratiche educative efficaci e sulle modalità di progettazione di un'educazione specificatamente pensata per l'infanzia 0-6 anni.

Riferimenti bibliografici

- Bondioli, A., Savio, D. (2012). *Educare nelle sezioni primavera. Un'esperienza di formazione*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea, (2014). *Early Childhood and Education Care*. Eurydice Policy Brief. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Commissione Europea, (2015). *Early Childhood and care system in Europe. National Information Sheets – 2014/15*. Eurydice Facts and Figures. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Istat (2016). *Asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia: censimento delle unità di offerta e spesa dei comuni*. Disponibile in <<https://www.istat.it/it/archivio/192188>>.
- OCSE PISA, (2009). *Results, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Disponibile in <<http://www.oecd.org/education/school/early-childhoodeducationandcare.htm>>.
- European Political Strategy Center, (2017). *10 Trends Transforming the Education as We Know It*. <https://ec.europa.eu/epsc/publications/other-publications/10-trends-transforming-education-we-know-it_en>.
- Consiglio dell'Unione europea, (2017), *Proposta di proclamazione interistituzionale sul Pilastro Europeo dei Diritti Sociali* <<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13129-2017-INIT/it/pdf>>.
- Lazzari, A. (2017). *The current state of national ECEC quality frameworks, or equivalent strategic policy documents, governing ECEC quality in EU Member States*. <<http://nesetweb.eu/en/library/the-current-state-of-national-ecec-quality-frameworks-or-equivalent-strategic-policy-documents-governing-ecec-quality-in-eu-member-states/>>.



Riflessioni preliminari sulla rappresentazione concettuale dei linguaggi digitali

Preliminary reflections on the digital languages conceptual representation

Immacolata Brunetti

Università degli Studi di Bari - imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

The proposal aims to highlight the contamination between intentionality and the planning of a didactic-educational intervention that allows the learner to approach expressive forms of a multi-perspective knowledge, highlighting the semiotic relationship between the didactic mediator, carried out from technological language and taught knowledge, as well as between abstract knowledge and visual knowledge. In this context it is possible to ask the question about the quality of the communicative and transformative process of knowledge, since the medium transforms the meaning of knowledge, starting from the skills acquired by the teacher (Margiotta, 1997) both in terms of teaching strategy and in terms of learning style. The methodology of this research, which is based on the case study, moves on the construct of teachers' reflection on their teaching practice and analysis of action and thought, structured comparing (Trincherò, 2004) the levels of practice analysis (Altet, 2010) and deepening the observation and reflection on the same. The expected results show an unconscious use of the different communicative and transformative strategies of the knowledge taught since the choice of the digital mediator has strong implications in terms of operationalization of knowledge, teaching methodology and ways of understanding teaching (Rivoltella, 2014).

La proposta di questa riflessione vuole mettere in evidenza la contaminazione tra l'intenzionalità e la progettazione di un intervento didattico-educativo che permetta al discente di avvicinarsi a forme espressive di un sapere multiprospettico, mettendo in luce il rapporto semiotico tra il mediatore didattico, svolto dal linguaggio tecnologico e il sapere insegnato, così come tra il sapere astratto ed il sapere visivo. In tale contesto è possibile porsi la domanda sulla qualità del processo comunicativo e trasformativo della conoscenza, poiché il medium trasforma il significato del sapere, a partire dalle competenze acquisite dall'insegnante (Margiotta, 1997) sia in termini di strategia di insegnamento sia in termini di stile di apprendimento. La metodologia di tale ricerca, che si basa sullo studio di caso, si muove sul costruito della riflessione degli insegnanti sulla loro pratica didattica e analisi dell'azione e del pensiero, strutturato comparando (Trincherò, 2004) i livelli di analisi di pratica (Altet, 2010) e approfondendo l'osservazione e la riflessione sulla stessa. I risultati attesi mostrano un'inconsapevole utilizzo delle diverse strategie comunicative e trasformative del sapere insegnato poiché la scelta del mediatore digitale presenta forti implicazioni in termini di operazionalizzazione dei saperi, di metodologia didattica e di modalità di intendere l'insegnamento (Rivoltella, 2014).

KEYWORDS

Conceptual Representation, Digital Languages, Multi-Perspective Knowledge, Didactic Mediator, Teacher Thinking- Rappresentazioni Concettuali, Linguaggi Digitali, Conoscenza Multiprospettica, Mediatore Didattico, Pensiero Degli Insegnanti.

1. Introduzione

Il dibattito istituzionale e scientifico sulla professionalità del docente si è concentrato sulle trasformazioni operate dalla “Buona Scuola” e dalle istanze emergenti di una società complessa che vede sempre più la scuola quale organizzazione che necessita di confrontarsi con la propria riorganizzazione dell’offerta (Notti, 2017).

Tutto ciò sollecita a ridisegnare il profilo della professione docente attraverso le diverse dimensioni che lo caratterizzano (didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo) da cui è possibile poi racchiudere i descrittori utili per delineare la professione dei docenti quali ad esempio come professionista capace di leggere i temi e i problemi legati al sapere, avere responsabilità nell’esercizio delle proprie funzioni e capacità di rinnovamento professionale, saper cooperare con tutte le componenti della scuola al fine di favorire lo sviluppo delle competenze, essere parte del sistema di valutazione della scuola. Queste le linee molto generali dei descrittori della professionalità del docente.

Dunque quali difficoltà si evidenziano fra la visione normativa del profilo del docente e la pratica nel contesto reale dell’insegnamento e quali dispositivi è possibile pensare e costruire per una formazione che abbracci tale professionalità multiprospettica?

In questo articolo è proposto un modello di riflessione sulla pratica a partire dal contesto osservato che vede la co-partecipazione di ricercatore teorico e professionista pratico (Damiano, 2006). Questo filone di ricerca ha aperto nuovi orizzonti di autovalutazione formativa del docente che diventa protagonista attivo della propria formazione, attraverso la ristrutturazione operata dai saperi al fine di ottenere una ricaduta positiva negli apprendimenti degli studenti (Altet, 2008).

2. Frame teorici

Il profilo di insegnante che si caratterizza attualmente non è quello di un professionista che applica schemi procedurali standardizzati al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, ma nella capacità di saper affrontare la complessità delle stazioni educative e didattiche organizzative nei quali è immerso e difficilmente prevedibili (Magnoler, 2012). Si tratta quindi di una professione in continua tensione tra il polo tecnico e scientifico, incentrato sulla dimensione prettamente tecnica procedurale alla dimensione intellettuale collegata al fattore umano, morale ed etico (lobbi, Magnoler, 2015). Il professionista riflessivo (Schön, 1983), quale dimensione caratterizzante la professione docente, fa sì che venga posto l’accento sulla postura riflessiva per ricostruire la dimensione epistemica dell’azione didattica (Vinatier, 2009).

Shulman (1987) si domanda quali siano le conoscenze base dell’insegnamento e quali i processi alla base delle scelte e delle azioni pedagogiche. Questi interrogativi inducono lo psicologo a ritenere che l’insegnante può trasformare la conoscenza, le abilità, i propri desideri, le attitudini e i valori in rappresentazioni e azioni pedagogiche attraverso i quali predisporre tutta una serie di attività rivolte all’apprendimento, pur considerando quest’ultimo di responsabilità dell’allievo (1987, p. 7). Tuttavia, nel processo di insegnamento interagiscono diversi elementi a partire dalla conoscenza dei contenuti che Shulman definisce *pedagogical content knowledge* (ivi, p. 8) ovvero come conoscenza del contenuto pedagogico. Infatti, nelle sue ricerche si concentra non tanto sul processo di trasformazione del sapere, ma sulle operazioni che il docente compie al fine di realizzare tale

trasformazione (pedagogical reasoning and acting) (ivi, p. 5), che definisce come processo di trasposizione didattica, perché il sapere sapiente si trasforma in contenuto adatto all'apprendimento di un non esperto in formazione. Tutto ciò ha condotto l'autore a definire come il trasferimento del contenuto e le strategie pedagogiche adatte siano implicite nel docente e avvengano automaticamente nella propria mente (ibidem) per cui egli parla di conoscenza base degli insegnanti; infatti la sua domanda, si focalizza sul come gli insegnanti decidono di insegnare, quali sono le fonti della conoscenza di base, come trattano il contenuto che vogliono fare apprendere agli studenti infine come è stata appresa la conoscenza e come è stata recuperata la vecchia e combinata con quella nuova affinché possano costituire la conoscenza di base (1986, p. 8).

Egli parte dall'assunto che molti insegnanti applicano la propria esperienza nel contenuto che insegnano essendo specialisti nella propria materia. Quindi la questione centrale è il passaggio dall'essere studenti specialisti in una disciplina all'essere insegnanti di quella disciplina, ovvero quel passaggio verificabile dalla propria comprensione del contenuto in riorganizzazione in forma di attività espressa attraverso le metafore, gli esercizi, gli esempi adatti alla comprensione degli studenti (ivi, p. 13); come fanno gli insegnanti a trasformare le proprie esperienze in conoscenze aventi una forma comprensiva per gli studenti. Tutte queste domande sorreggono la sua ipotesi espressa attraverso il dubbio che il sapere sapiente possa essere all'origine delle operazioni di trasformazione in quanto secondo lo psicologo la conoscenza che si insegna è quella che non è stata mai appresa. Questo vuol dire che gli insegnanti si trovano ad insegnare contenuti che non hanno mai appreso (ivi, p. 8), del resto questo lo afferma anche Elio Damiano (2013) quando sostiene che si insegna sulla base di quanto si è appreso a scuola; del resto è possibile riscontrarlo anche nel contenuto della propria disciplina.

Le fonti della conoscenza di base sono riconducibili a diversi aspetti: nell'istruzione, nel contenuto disciplinare, nelle strutture e nei materiali educativi, intesi come organizzazione scolastica, nella conoscenza sull'educazione formale, intesa come conoscenza sul processo di insegnamento e apprendimento ed infine nella saggezza pratica come la fonte di conoscenza più implicita, ovvero la meno codificata di tutti, ma anche la più importante. A questo proposito scrive:

much of the conception of teaching embodied is derived from collecting, examining, and beginning to codify the emerging wisdom of practice among both inexperienced and experienced teachers (1987, p. 11).

La saggezza pratica assume nel suo significato di consapevolezza riflessiva (1986, p. 13) come capacità del professionista di comunicare le proprie decisioni e le azioni ad altri (Shulman, 1987).

Shulman parla anche di categorie della "conoscenza di base" degli insegnanti che si articolano in conoscenza del contenuto; conoscenza pedagogica generale riferita alle strategie e ai principi dell'organizzazione scolastica; conoscenza curricolare come programma e materiali inerenti; conoscenza del contenuto pedagogico definito come amalgama fra contenuto e pedagogia e la propria conoscenza professionale; conoscenza degli allievi e delle loro caratteristiche; conoscenza dei contesti educativi che si estende dalla classe alle comunità scolastiche; conoscenza delle finalità, dei valori e delle loro origini filosofiche e storiche. Tra queste categorie la conoscenza del contenuto pedagogico è la più importante perché identifica il fondamento della conoscenza dell'insegnante. Lo definisce come una miscela di contenuto e pedagogia, nella conoscenza di come

un particolare argomento, tema o aspetto è organizzato, rappresentato e adattato, ai diversi interessi e abilità degli studenti, e presentato per l'apprendimento. La conoscenza del contenuto pedagogico è la categoria che meglio delle altre distingue la conoscenza del contenuto specialistico dalla conoscenza pedagogica (1987, p. 8).

Per tali motivi è quanto mai necessaria una predisposizione di dispositivi di formazione che possano aiutare il docente nella costituzione del proprio habitus professionale (Baldacci, 2012; Magnoler, 2011).

L'uso dell'animazione digitale, mette in gioco una pluralità di linguaggi e forme espressive nel momento in cui adotta strategie di comunicazioni efficaci e sperimenta nuovi significati. La proposta di questa riflessione introduttiva vuole mettere in evidenza la contaminazione tra l'intenzionalità e la progettazione di un intervento didattico- educativo che permetta al discente di avvicinarsi a forme espressive di un sapere multiprospettico, mettendo in luce il rapporto semiotico tra il mediatore didattico, svolto dal linguaggio tecnologico e il sapere insegnato, così come tra il sapere astratto ed il sapere visivo. L'insegnamento svolge la funzione di "mediazione" (Damiano, 2016; Rivoltella, 2017) rispetto ai contenuti, ai comportamenti e ai valori e l'insegnante, mediatore tra il sapere e il soggetto che apprende.

In tale contesto è possibile porsi la domanda sulla qualità del processo comunicativo e trasformativo della conoscenza, poiché il medium trasforma il significato del sapere, a partire dalle competenze acquisite dall'insegnante (Margiotta, 1997) sia in termini di strategia di insegnamento sia in termini di stile di apprendimento. La tecnologia assume connotati formativi nel momento in cui diventa lo strumento didattico che aiuta e sostiene una strategia comunicativa e dall'altra parte promuove l'espressione della conoscenza di un argomento mediante la contaminazione tra il sapere espresso attraverso l'azione situata e quella elaborata mediante le rappresentazioni concettuali (Damiano, 1988, 1993; Levi- Strauss, 1964).

A tal proposito è quanto mai necessaria una riflessione degli insegnanti (Tochon, 1992) intorno a "quel che pensano gli insegnanti quando pensano l'insegnamento", prefigurandosi come azione mediata. La metodologia di tale ricerca, che si basa sullo studio di caso, si muove sul costrutto della riflessione degli insegnanti sulla loro pratica didattica e analisi dell'azione e del pensiero, strutturato comparando (Trincherò, 2004) i livelli di analisi di pratica (AdP) (Altet, 2010) e approfondendo l'osservazione e la riflessione sulla stessa.

3. Il disegno della ricerca

Il progetto è nato dagli sviluppi successivi e naturali di un'indagine qualitativa svolta alcuni anni prima sui valori dei docenti indagati nella pratica didattica. L'obiettivo è stato quello di continuare il percorso scientifico sulla linea della autovalutazione dei docenti in base alla definizione di percorsi di riflessione sulle proprie pratiche con lo scopo di sperimentare cambiamenti significativi nella pratica quotidiana.

Questa indagine è stata condotta sulla base della letteratura di riferimento degli studi di caso (Creswell, 2009) con un piccolo gruppo di tre docenti di scuola dell'infanzia, che si sono volontariamente prestate ad un tipo di indagine in profondità che ha richiesto osservazioni, interviste preliminari e video riprese.

Obiettivi	Strumenti	Dati da rilevare
Motivi della scelta dello strumento	Interviste	Intenzionalità e progettazione didattica
Documentare l'azione e i materiali utilizzati come mediatori	Video analisi	Emersione delle logiche valoriali-epistemologiche-didattiche Congruenza tra dichiarato e agito
Qualità del processo comunicativo e trasformativo del sapere attraverso il pensiero dell'insegnante, cogliere l'implicito sotteso all'azione. Riflessione sugli elementi di positività e negatività nella comunicazione, negli atteggiamenti degli studenti e in merito alla propria azione.	Interviste di co-esplicitazione e riflessione sulla pratica	Comunicazione verbale: quali sono le parole, i significati che utilizza per trasporre il sapere; comunicazione non verbale, rilevazione dei processi interpretativi del docente, riflessioni in merito al cambiamento, alle criticità e agli atteggiamenti degli studenti; elementi positivi e negativi su cui lavorare e da cui percepire il cambiamento.

Tab. 1. Protocollo di raccolta ed analisi dei dati

Il protocollo ha previsto l'utilizzo di dispositivi differenti per cogliere le differenti trasformazioni sia nella fase di progettazione che in quella attiva di azione didattica e in ultimo in quella di riflessione e metacognizione (Lenoir, 2014). Questa metodo procedurale di raccolta dei dati ha permesso di cogliere le trasformazioni sia nella pratica che nel pensiero degli insegnanti, producendo un cambiamento in termini di consapevolezza della propria agenzialità.

4. Alcune evidenze empiriche

Di notevole interesse è stato cogliere le modificazioni profonde emerse nella intervista di co-esplicitazione di riflessione sulla pratica e dall'analisi dei video. Gli elementi emersi sono stati fondamentalmente di due tipi: il primo ha riguardato l'efficacia dell'insegnamento e il secondo la consapevolezza della propria portata morale.

La riflessione dell'insegnante si focalizza maggiormente sull'uso del dispositivo quale strumento giocoso, che cattura l'attenzione, ma nello stesso tempo strutturato in modo da portare gli studenti ad effettuare operazioni significative.

“Ricercatrice: perché hai scelto questo strumento per comunicare questo messaggio?”

Insegnante: per avvicinare i bambini in modo giocoso alla prima conoscenza dei fenomeni che andremo poi ad osservare in giardino”.

La filosofia educativa su un determinato tipo di insegnamento e apprendimento è basata su un sistema di competenze da sviluppare negli alunni attraverso la presa di consapevolezza della propria portata morale (Damiano, 2006) e del proprio habitus professionale (Magnoler, 2015)

“solo riflettendo sulla propria azione è possibile comprendere i propri errori e poterli modificare”.

La modificazione che ne deriva implica un mettersi in gioco per fare sempre meglio ma anche una preoccupazione dettata dal fatto che non è possibile prevedere gli effetti.

“... la riflessione mi porta a pensare di mettermi in gioco; riflettere vuol dire diventare consapevoli di azioni che possono essere automatici e apparentemente privi di significato; con la riflessione sulla pratica tutto acquista senso e significato”.

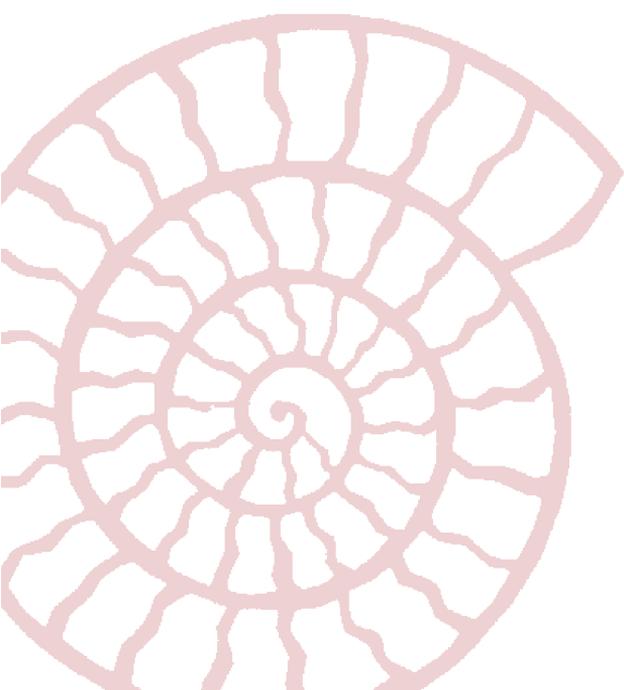
5. Conclusioni

Le ricadute formative osservate grazie al metodo di raccolta dei dati hanno prodotto la consapevolezza da parte degli insegnanti di quanto il pensiero riflessivo possa promuovere in loro una motivazione ad un impegno costante nel formarsi e cambiare in positività la loro azione didattica. Si riscontra un processo inconsapevole di resilienza professionale che comporta una certa integrità tra il modo di pensare basato sulle credenze personali con quelle apprese in campo professionale. Il processo di trasposizione didattica ha in effetti portato ad una trasformazione del sapere mediante l'utilizzo del mediatore didattico digitale. Questo risultato è avvenuto grazie alla valorizzazione della metodologia di azione e formazione in relazione al profilo dell'insegnante riflessivo e attraverso il processo di analisi delle pratiche di quegli elementi che partecipano al processo di insegnamento e apprendimento che non investe solo il singolo ma tutta la comunità scolastica vista come una organizzazione che apprende.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Brescia: La scuola.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoir et reconfiguration des savoir professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (eds.), *Conflits de savoir en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Science & Society*, 1, 117-141.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*, Milano: Carocci.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12.1, 157-239.
- Creswell, J.W. (3rd ed)(2009). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi: Cittadella.
- Damiano, E. (1996a). Etica per i docenti. *Rivista di Teologia Morale*, 108, 495-501.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.

- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza, temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco-Angeli.
- Develay, M. (1995). *Savoirscolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Iobbi V., Magnoler P. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 14, 127-139.
- Lenoir, Y. (2014). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche-partenariat: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13-39.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education Science & Society*. 1, 67-82.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler, P., Notti A. M., Perla L., (a cura di) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (1997). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Roma: Armando.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Shulman, S.L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.





Educare alla democrazia: prospettive pedagogiche. La scuola come laboratorio di didattica inclusiva

Educating for Democracy: pedagogical perspectives. The school as an inclusive teaching laboratory

Nataschia Anna Buonaguro

Università degli Studi "A. Moro" di Bari - natasciab Buonaguro@libero.it

ABSTRACT

How does school change and therefore education with digital culture? The article aims to develop a reflection on digital pedagogy in an inclusive key without neglecting education in politics as a foundation of democracy.

The first step is to have a clear picture of the complexity of pedagogical knowledge and how important pedagogy is, as a research discipline to train the person in his uniqueness and unrepeatability.

Not only that, since pedagogy studies and orients educational processes, it is closely connected to law and, therefore, its central purpose is to favor the processes of citizenship and democracy.

Bearing in mind the importance of pedagogical knowledge in the education of aware citizens, the article will try to investigate how, in school, digital is changing learning and consequently how the teacher today has to rethink his professional role no longer as a transmitter of knowledge but, rather, as a tutor of conscious learning.

Come cambia la scuola e quindi l'educazione con la cultura del digitale? L'articolo mira a sviluppare una riflessione sulla pedagogia digitale in chiave inclusiva senza tralasciare l'educazione alla politica intesa come fondamento della democrazia.

Il primo passo da compiere è avere un quadro chiaro sulla complessità del sapere pedagogico e, quanto la pedagogia sia importante, in quanto disciplina di ricerca per formare la persona nella sua unicità e irripetibilità.

La pedagogia studia e orienta i processi educativi è strettamente connessa al diritto e, quindi, la sua finalità centrale è quella di favorire i processi di cittadinanza e di democrazia.

Tenendo come punto fermo l'importanza del sapere pedagogico nella formazione di cittadini consapevoli, l'articolo cercherà di indagare come, nella scuola, il digitale sta cambiando l'apprendimento e di conseguenza come l'insegnante oggi debba ripensare alla sua figura professionale non più come trasmettitore di saperi ma, bensì, come tutor dell'apprendimento consapevole.

KEYWORDS

Education, Democracy, Laboratory, Didactic, School.

Educazione, Democrazia, Laboratorio, Didattica, Scuola.

1. Lo stato dell'arte

Per comprendere il significato epistemologico di una qualsiasi disciplina è necessario, come affermava già Jean Piaget (1972) cercare di definire l'interno sviluppo genetico della disciplina e chiarire le sue possibilità di applicazione nell'ambito dei contesti in cui essa è utilizzata.

Un'ulteriore premessa è fondamentale secondo il grande psicologo svizzero: la caratteristica del sapere negli ultimi decenni è stata quella della grande specializzazione e della "ibridazione feconda" che ogni disciplina ha avuto con le altre discipline. In altri termini, ogni disciplina si è sviluppata proprio per la costante specializzazione della ricerca e in modo interdisciplinare (un esempio di questa "interdisciplinarietà feconda" ci è data dalle neuroscienze).

In questa prospettiva, la riflessione sui temi educativi ci è fornita dalla pedagogia, termine questo desueto nella lingua inglese ma ancora efficace nell'ambito della cultura continentale dal punto di vista epistemologico.

La definizione del concetto di pedagogia, intendendo con questo termine la teorizzazione sull'educazione, risulta un nodo aporetico significativo ancora da esplorare. La natura molteplice di questo sapere teorico e scientifico al tempo stesso, se da una parte si è dovuta confrontare con la diffusione dei processi educativi nelle attività umane, dall'altra ha mostrato una chiara difficoltà a definirsi come scienza. Infatti, la letteratura scientifica, significativamente ampia e diversificata nella tradizione del secolo scorso e nella contemporaneità, ha posto in evidenza la difficoltà di fondare e legittimare la pedagogia come scienza.

Il percorso di fondazione epistemologica si basa principalmente sull'idea che la complessità del sapere pedagogico può essere meglio chiarita mettendo in evidenza alcune specifiche caratteristiche di questo sapere che lo rendono diverso e specifico rispetto agli altri. La specificità è data, innanzitutto, dalla difficoltà di fondazione di una scienza pedagogica, come già era stato rilevato da Herbart (Volpicelli, 2003) e, nella contemporaneità, con lo sviluppo della scienza e della tecnologia e la iperspecializzazione delle conoscenze. Il secondo aspetto è la considerazione che l'educazione, come oggetto della ricerca pedagogica, è un oggetto complesso, il più delle volte "espropriato" da altri saperi di maggiore tradizione epistemologica, come ad esempio, la filosofia, la psicologia, la sociologia, l'etica, la politica (Spadafora, 2010).

La pedagogia è, quindi, un sapere complesso che esprime una "famiglia di processi" ed è al tempo stesso progettuale e inclusivo come è dimostrato ampiamente della questione della disabilità, (Elia, 2012) e si sviluppa concretamente nelle specifiche situazioni educative scolastiche e extra-scolastiche.

Anzi, dal mio punto di vista, la pedagogia deve essere considerata un sapere rivolto verso la pratica didattica, educativa per progettare e formare l'unicità e l'irripetibilità esistenziale di ogni persona in crescita, in accordo alle sue varie fasi di sviluppo e di maturazione.

In questa prospettiva vorrei sottolineare come la pedagogia, in quanto disciplina di ricerca, è organicamente legata sia alla didattica, sia al processo di valutazione di ogni singola persona. La pedagogia, in altri termini, nel momento in cui si applica è un "congegno regolativo" (Cambi, 2006) che si lega alla sua realizzazione pratica e accompagna tutti i processi della formazione.

Ecco perché la finalità della pedagogia è determinata dalla categoria della formazione che può essere considerata la sintesi teorico-pratica dell'azione umana verso l'acquisizione di valori e, in particolare, è espressione di una specifica educazione alla politica così come è stato ben rappresentato nel lavoro di Piero Bertolini (1990).

Il concetto di formazione, sebbene sia stato variamente e lungamente esplorato dalla cultura e dalle tradizioni filosofiche e pedagogiche – a questo proposito sia sufficiente citare l'importante repertorio teorico-critico riferito ai concetti di *Paideia* e di *Bildung* all'interno della cultura occidentale – resta un concetto in evoluzione che si adatta alle specificità storiche del nostro tempo e, soprattutto, si relaziona necessariamente con la politica.

Ci si forma ancora in modo più significativo, in quanto nella formazione c'è sempre una cura soggettiva di sé (Cambi, 2010) nel rapportarsi al mondo e una cura di una soggettività nella relazione con l'alterità, in quanto ogni relazione è asimmetrica dal punto di vista educativo. La formazione è una "famiglia di processi" che fanno sviluppare l'individualità e le fanno prendere forma. La formazione è rappresentata da vari processi: la crescita, l'intenzionalità, l'azione pratica, la relazione con l'altro e, soprattutto, l'evento, ciò che può capitare indipendentemente dalla volontà umana e che dà senso al progetto di vita della persona.

Ogni individuo, formandosi, dà senso alla sua attività, e, di volta, in volta si adatta alle diverse situazioni umane all'interno delle situazioni specifiche. Si adatta e matura, nello stesso tempo, trasformando l'insieme delle sue potenzialità inespresse. Può formarsi ma, nello stesso tempo, può deformarsi; può esprimere, cioè, delle forme di disagio e di devianza che possono essere riorientate e migliorate.

In questo senso la pedagogia trova la sua maggiore espressione come educazione alla politica, in quanto deve necessariamente orientare i processi di crescita e di maturazione di ogni individuo per permettergli di diventare un cittadino che possa vivere la sua vita all'interno delle regole e delle norme e possa, quindi, raggiungere un adeguato equilibrio tra il soddisfacimento dei suoi bisogni primari e secondari e la tendenza verso valori sociali e comunitari come ad esempio, il sentimento di giustizia e, soprattutto, la ricerca di democrazia.

La pedagogia ha necessariamente bisogno di intrecciarsi, quindi, con il diritto proprio perché la sua finalità centrale è quella di favorire i processi di cittadinanza e di democrazia (Rodotà, 2012).

Dal momento, quindi, che la pedagogia deve orientare la formazione del soggetto necessariamente deve avere una apertura nei confronti del tema dei diritti, deve avere cioè una sua apertura culturale significativa con le problematiche giuridiche che interpretano le azioni umane. In questa prospettiva la pedagogia deve orientare ogni persona allo sviluppo delle sue potenzialità evidenziate, ma anche inespresse, per prevenire ogni possibile disagio della sua personalità e per recuperare i disagi e le devianze che hanno determinato la sua specifica formazione e le negatività nei suoi comportamenti individuali e sociali (Bertolini, 1993).

È evidente, quindi, che la pedagogia come disciplina che studia e orienta i processi educativi dell'individuo deve avere il suo fondamento nell'educazione alla politica che si sviluppa sia nella scuola, sia nell'extra-scuola. L'educazione alla politica, quindi, è il punto centrale per potere definire la democrazia. La formazione umana, infatti, nello svilupparsi verso i valori esprime una dimensione utopistica della persona, nelle sue specificità e differenze di genere, che caratterizza in modo significativo il senso della sua attività nel mondo.

La persona, infatti come ho già detto, deve essere educata alla politica, in quanto i suoi atti umani e sociali sono politici, secondo la tradizione aristotelica dello uomo animale politico (*zòon politicòn*), ma si sviluppano anche nelle varie situazioni umane. La persona, in altri termini, ha una sua singolarità e irripetibilità e deve sviluppare in modo equilibrato le sue potenzialità e i valori universali.

Questo sviluppo può essere determinato da una educazione alla politica e l'unico modo di educare alla politica è, a mio avviso, quello di educare alla democrazia intesa come rispetto di se stessi e degli altri e come la possibilità di costruire

reti valoriali di partecipazione e di definire un progetto comune di integrazione e di inclusione.

Proprio per questo, ritengo che sia necessario che la pedagogia, in quanto sapere progettuale, diventi fondamentale per educare alla politica nella scuola, ma anche nell'extra-scuola in un progetto complessivo di lifelong learning.

Il senso complessivo della democrazia può essere sviluppato, quindi, nel progetto di una educazione alla politica, intesa come educazione alla democrazia, da considerare uno degli aspetti fondamentali della vita umana. La pedagogia, quindi, deve costituire uno dei momenti fondamentali del dibattito culturale e politico contemporaneo per cercare di far sviluppare una democrazia dal basso che dia alla scuola e ai centri educativi territoriali la possibilità di rilanciare il senso della comunità locale che dal basso spinga la società a far sviluppare una democrazia, in chiara crisi di rappresentanza politica, più partecipata e fondamentale per il rilancio civile, economico e sociale della complessa situazione della società globale contemporanea (Dewey, 1971).

2. Difficoltà educative e nativi digitali

Analizzare i modelli formativi, la difficoltà educativa, la crisi della democrazia e la decostruzione di tutti i processi democratici implica confrontarsi con un panorama epistemologico molto complesso mettendo tutti i fenomeni sotto la lente d'ingrandimento delle pedagogia generale e di quella interculturale, della sociologia delle comunicazioni di massa e dell'antropologia culturale, dell'etica della comunicazione e della psicologia generale.

Il lavoro che sto proponendo si sviluppa a partire dall'approfondimento e dall'analisi dei fenomeni che ingessano il sistema democratico e politico per il rilancio dei processi educativi e comunicativi in chiave democratica. La ricerca andrà ad integrare gli studi già svolti dalla scrivente relativi alla costruzione di una democrazia sostanziale attraverso l'educazione alla convivenza nella società della complessità e che ponga in essere la comunicazione come elemento costitutivo stesso. Riflettendo sulla questione democratica si pone anche un "problema educativo" inteso come problema prettamente politico. L'educazione esprime una valenza politica che non inficia la libertà né l'autonomia con logiche conformative perché non è espressione del potere di uno stato di cui fundamentalmente si è sudditi; al contrario, è la coltivazione di quel "tendere a", del "telos" implicito della natura umana che induce la persona a farsi tale in comunità, in relazione, in partecipazione, in conoscenza, secondo un percorso orientato, in definitiva, verso l'autocomprensione del telos, quello in cui si riconosce lo stesso significato dell'esistenza umana (Burza, 2003).

Le trasformazioni economiche, politiche, sociali, culturali e tecnologiche stanno modificando rapidamente la visione del mondo, la mentalità dei singoli, la convivenza sociale, i processi democratici. L'area della formazione deve essere quindi ripensata, in tutti gli ordini ed i cicli, per il bene della società e per la maturazione del buon senso. Lo scopo essenziale dell'educazione è la formazione della persona per renderla capace di vivere in pienezza e di dare il proprio contributo al bene della comunità. Ma se l'educazione è alla base dei processi democratici la comunicazione non è da meno nei processi che favoriscono il miglioramento dei rapporti. Ci ricorda Dewey che la democrazia "... è qualcosa di più che una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza comunicata". (1971, pp. 134-135)

E appunto per questo comunicare diventa centrale nella costituzione di pro-

cessi democratici trasparenti, condivisi e partecipati. Ma la crisi della democrazia è crisi dei processi educativi o viceversa la crisi dell'educazione implica la crisi della democrazia?

Vivendo in una società liquida in cui le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure, c'è un assoluto bisogno di adeguamento e di revisione dei metodi educativi, per dare concretezza al progetto di formazione integrale dell'uomo, globalmente inteso, e le tecnologie aprono forme inedite d'apprendimento, perché rompendo lo schema standardizzato e convenzionale, creano modelli articolati sulle esigenze individuali, secondo un percorso più logico che lineare: da un'educazione di tipo verticale, come fluire da chi sa a chi non sa, ad un'educazione di tipo orizzontale, in modo che tutti ed ognuno possano essere produttori attivi di sapere.

3. Scuola digitale laboratorio di democrazia?

Rivedere il modus operandi delle agenzie di formazione non vuol dire però utilizzare nuove tecnologie e nuove strategie comunicative ma riempire di contenuti i processi di formazione degli individui. Il connubio democrazia e educazione richiama tre concetti fondamentali teorizzati da Dewey e spesso equivocati. A fare un po' di chiarezza ci pensa Hickman (Hickman, 1998) esaminando i concetti di socializzazione, controllo sociale ed efficienza sociale intesi come socializzazione della mente tesa a fare esperienze comunicative che consentono all'individuo di partecipare efficacemente alle attività sociali. Parlare di processi educativi e di modelli di formazione implica necessariamente parlare di educazione alla democrazia, di convivenza sociale, d'interazioni interpersonali. La partecipazione dell'individuo alla vita sociale e la costruzione di un ideale educativo, che ogni epoca prospetta, sono le fondamentali esperienze, attraverso cui ogni uomo può essere educato, educarsi ed educare (Bauman, 2010).

L'educazione alla democrazia, invece, investe la categoria della formazione e va presentata come la prospettiva pedagogica più urgente. Indagare i processi formativi vuol dire porre l'accento sul soggetto in formazione che abita il tempo del villaggio globale, della civiltà della comunicazione e del potere mediatico. Come può orientarsi una persona bombardata reiteratamente da un oceano di informazioni e in piena overdose informativa? (Da Empoli, 2002).

Il rilancio della democrazia passa per la costruzione di una "testa ben fatta" che metta i cittadini nella condizione di poter discriminare criticamente le informazioni, i fatti, le situazioni. La scuola deve essere valorizzata come strumento per il progresso umano e sociale.

"La formazione rappresenta una fondamentale educazione alla democrazia, l'unico sistema che consente di creare le condizioni di una vita degna di essere vissuta per sé e per gli altri". "La scuola è un 'laboratorio di democrazia' poiché l'uomo si comporta in modo intelligente e cooperativo per comprendere la realtà" (Dewey, 1996, p. 95-96).

Un cittadino "ideale" è un cittadino che coscientemente, attivamente e criticamente partecipa alla vita consociata e democratica, ma un cittadino del genere deve essere ben educato, formato ed informato capace di discriminare attentamente le sollecitazioni esterne che accomunano la vita sociale di ogni individuo. Una buona democrazia è una democrazia fondata su processi democratici chiari, trasparenti e condivisi, su cittadini attivi e su processi informativi corretti e virtuosi.

Analizzando i processi democratici, come esigenza pedagogica prioritaria si pone il rapporto tra il sistema educativo e i processi comunicativi utilizzati dal sistema dei media. La presenza massiccia delle nuove tecnologie della comunicazione nel mondo cognitivo e sociale della persona, ha innescato una rivoluzione nel panorama educativo, formativo e cognitivo. Analizzare le trasformazioni culturali dei processi educativi, formativi e scolastici ha un'importanza fondamentale non solo per delineare i cambiamenti educativi del soggetto sottoposto ad influenza mediatica, ma soprattutto per comprendere il significato completo di una democrazia sostanziale. Non si può più sottovalutare l'indubbio potenziale formativo dei mezzi comunicativi. È necessario mettere la persona nelle condizioni di vivere, direttamente, in modo significativo ed immediato, le trasformazioni epocali e l'evoluzione sociale, e di divenire consapevole delle proprie idee, responsabile delle proprie azioni, ed autonoma nei giudizi, di fronte alla presenza sempre più considerevole dei media.

È necessaria una scuola disposta a stare al passo con i tempi, capace di confrontarsi con la società e di rinnovarsi mantenendo la sua autonomia, favorendo una formazione flessibile e adattabile alle varie situazioni e rispondendo con soluzioni sinergiche ed incisive ai modelli diseducativi, al fine di riattivare la creatività e la criticità di pensiero. Bisogna essere educati fin da piccoli al senso di responsabilità diretta ed operativa, perché "la più generale meta educativa è la capacità di vivere la vita con responsabilità." (Secco, 1995, p. 26). La comunicazione rappresenta l'elemento primario nella democrazia capace di mettere in simbiosi i cittadini e le istituzioni.

Per l'uomo è impossibile non comunicare, ma comunicare bene è ancora più importante. Una collettività avverte un bisogno strettamente necessario di comunicare per continuare ad esistere, per vivere bene il presente come il futuro.

Ogni società ha bisogno di una serie di scambi di informazioni, infatti "gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che hanno in comune e la comunicazione è il mezzo mediante il quale arrivano a possedere le cose in comune" (Dewey, 1996, p. 102). Riflettere sulla comunicazione in termini democratici implica sottolineare il rapporto che esiste tra cittadini e istituzioni, tra governanti e governati. A questo proposito

Conclusioni

L'obiettivo principale dell'articolo è, partendo da una ricognizione epistemologica, osservare il rapporto tra processi educativi, nuove tecnologie e processi democratici.

L'idea è quella di provare ad offrire degli spunti di riflessione sulle competenze, le conoscenze e gli strumenti di analisi dei processi formativi interdisciplinari nel rilancio della democrazia nella società della complessità attraverso un perfezionamento scientifico incentrato sulle tecniche e le abilità necessarie per comprendere, analizzare e studiare la cittadinanza attiva, partecipata e responsabile.

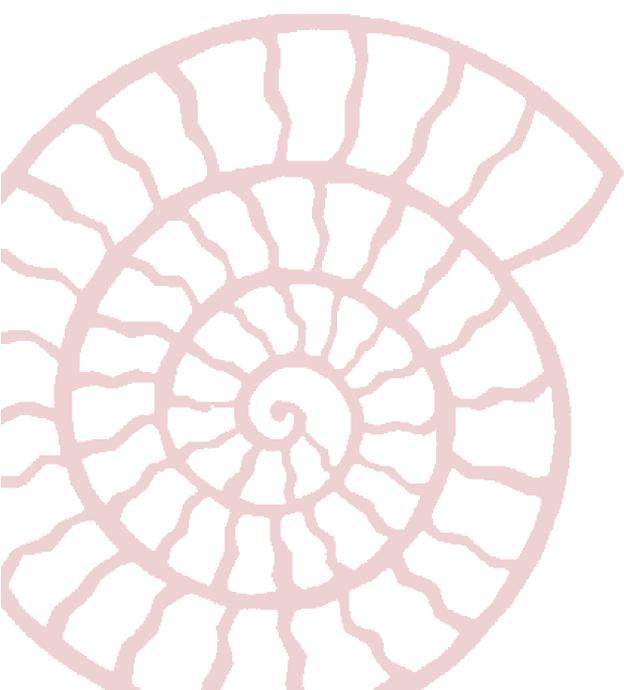
La democrazia è un'entità viva, liquida, in continua evoluzione, mutevole come le cellule da cui è composta, ovvero i cittadini e tanto più forte è la consapevolezza critica dei cittadini, tanto forte e radicata risulterà essere la democrazia (Spadafora, 2015). Il passaggio successivo è dunque comprendere come realizzare al meglio l'equazione cittadino critico – democrazia efficiente, ovvero, come "educare" il cittadino alla democrazia. Caratteristica propria della mente umana è la capacità di conoscere criticamente delle informazioni, valutarle, dissentirne o aderirvi, di-

stinguerle, assumerle come proprie, partendo dalla più classica tabula rasa di Aristotele, che nel suo *De anima* si avvale di questa metafora per definire lo stato della mente prima della conoscenza, cioè, una mente “vuota” ma ricettiva. Si può davvero pervenire ad una corretta educazione alla democrazia? La risposta appare positiva, ma sicuramente non può essere assicurata sic et simpliciter con manovre “finite”, essendo piuttosto necessario un lavoro costante e duraturo. L’educazione alla democrazia è altresì un processo che mette in costante discussione le conoscenze acquisite, ed ha necessità di formazione permanente. Non sarebbe al contrario concepibile un modello “unico” che possa adeguatamente adattarsi a realtà sociali e culturali differenti, e dunque, un sistema formativo comunicativo che non riesca a garantire un’adattabilità e un ammortizzamento rispetto alle trasformazioni sociali non è in grado di garantire neanche la qualità della democrazia che, resa in forma “obsoleta”, non darebbe al cittadino quegli strumenti critici per verificare le informazioni dell’attualità.

Il rilancio della democrazia passa per il rilancio dell’educazione attraverso l’educazione alla democrazia, l’educazione all’incerto, l’educazione alla responsabilità, l’educazione alla complessità, l’educazione alla legalità e alla convivenza sociale, l’educazione alla partecipazione, l’educazione alla responsabilità perché come dice Neil Postman (2002, p. 96) “la sfida è tra educazione e disastro”.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2010). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini, P. (1990). *L’essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili*. Milano: Franco Angeli.
- Burza, V. (2003). *Formazione e persona. Il problema della democrazia*. Roma: Anicia
- Cambi, F. & Toschi, L. (2006). *La comunicazione formativa*. Milano: Apogeo.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza
- Da Empoli, G. (2001). *Overdose. La società dell’informazione eccessiva*. Venezia: Marsilio.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1996). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elia, G. (2012). *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione, problematiche educative*. Bari: Progedit.
- Piaget, J. (1972). *Épistémologie des sciences de l’homme*. Parigi: Gallimard
- Hickman, L. (1998). *The Essential Dewey: Pragmatism, Education, Democracy* John Dewey. Indiana University Press
- Postman, N. (2002). *Divertirsi da morire*. Venezia: Marsilio.
- Rodotà, S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Roma-Bari: Laterza
- Secco, L. (1995). *Pedagogia e educazione giovanile contemporanea*. Cosenza: Pellegrini.
- Spadafora, G. (2010). *Verso l’emancipazione*. Roma: Carocci.
- Spadafora, G. (2015). *La pedagogia*, Roma: Anicia.
- Volpicelli, I. (2003). *Herbart e i suoi epigoni*. Torino: Utet Università





L'educazione all'imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un'esperienza didattica nella Scuola Secondaria

Entrepreneurship education for talent training. An educational experience in high school

Rosaria Capobianco

Università degli Studi di Napoli Federico II - rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

The present contribution, starting from the distinction *between enterprise education and entrepreneurship education*, focuses on the various aspects of entrepreneurial competence. In particular, the essay presents the structure and the results of the experimentation of a *Learning Unit on entrepreneurial competence and enterprise education*, realized in a Economic-based Technical Institute of Caserta (Course AFM, Administration, Finance and Marketing) of Caserta, which gave young students the opportunity to express their entrepreneurial talent. The simple experimentation has allowed to understand how the entrepreneurship education is fundamental for the future of the new generations and how there is need of a new formative paradigm.

Il presente contributo, partendo dalla distinzione tra imprenditività ed educazione all'imprenditorialità, focalizza i diversi aspetti della competenza imprenditoriale. In particolare, il saggio presenta la struttura e gli esiti della sperimentazione di un'Unità di Apprendimento (UdA) sulla competenza imprenditoriale e sull'imprenditività realizzata in un Istituto Tecnico Economico (Corso AFM, Amministrazione, Finanza, Marketing) di Caserta, che ha dato la possibilità a dei giovani studenti di mettere in luce il proprio talento imprenditoriale. La semplice sperimentazione ha permesso di comprendere quanto l'entrepreneurship education sia fondamentale per il futuro delle nuove generazioni e come ci sia bisogno di un nuovo paradigma formativo.

KEYWORDS

Enterprise Education, Entrepreneurship education, Secondary Education, backward design, entrepreneurial talents.
Imprenditività, Educazione all'imprenditorialità, Educazione Secondaria, progettazione a ritroso, talenti imprenditoriali.

Premessa

Da circa un ventennio, l'Unione Europea sta continuamente varando progetti e promuovendo iniziative atte a migliorare gli approcci in materia di *educazione all'imprenditorialità*.

Dieci anni fa la comunicazione della Commissione *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*¹ riteneva l'imprenditorialità fondamentale per promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (European Commission, 2010). Infatti pur non essendovi un'iniziativa chiave specificatamente dedicata all'imprenditorialità, e in particolar modo alla sua promozione, essa emergeva come elemento fondamentale di molte "iniziative faro", dimostrando un carattere decisamente trasversale. L'imprenditorialità era, infatti, parte attiva e rilevante di ben tre delle sette "iniziative faro" di *Europa 2020*: per *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*, che sosteneva la modernizzare dei mercati occupazionali, consentendo alle persone di migliorare le proprie competenze nell'arco della vita, per *Youth on the move*, che favoriva l'imprenditorialità giovanile agevolando l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro e per la *Piattaforma europea contro la povertà*, che promuoveva il ruolo dell'imprenditorialità per favorire l'inclusione sociale (European Commission, 2010, p.6).

Anche oggi, come già dieci anni fa, si ritiene che l'educazione all'imprenditorialità e la stessa imprenditorialità siano cruciali per la ripresa e la crescita economica, per la creazione di nuovi posti di lavoro, per l'inclusione e la riduzione della povertà, così come per l'innovazione e la competitività. Del resto l'obiettivo di *Europa 2020*, ossia la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (European Commission, 2010), non è stato pienamente raggiunto per tutti gli stati membri dell'Unione europea.

A solo un anno dal 2020 e alla luce del vasto panorama europeo si può affermare, senza dubbio, che l'*educazione all'imprenditorialità* sia ancora una priorità per le istituzioni comunitarie e per tutti gli Stati membri, che, in questi dieci intensi anni, hanno adottato diverse misure per incorporarla nei differenti settori, incluso quello dell'educazione. Pertanto si ritiene necessario non solo consolidare la conoscenza dell'*Educazione Imprenditoriale* e delle buone pratiche presenti a livello mondiale, ma anche sostenere lo sviluppo di tutti questi strumenti e dei diversi approcci metodologici innovativi in grado di attivare dei processi di *Entrepreneurship Education* (Moreland, 2006). Questo si collega con l'impegno della scuola e dei diversi attori sociali affinché creino ed eroghino dei programmi educativi per l'imprenditorialità, è chiaro, infatti quanto l'educazione all'imprenditorialità sia fondamentale per lo sviluppo dell'economia (Costa, Strano, 2018).

Pertanto tutto il sistema educativo ha un ruolo chiave nel processo di stimolo alla formazione di comportamenti imprenditoriali favorendo in particolare quelle competenze ed il riconoscimento di stimolanti opportunità imprenditoriali che portino alla formazione di nuovi potenziali imprenditori (Piazza, 2015).

1 Nel giugno 2010 il Consiglio Europeo ha adottato *Europe 2020*, il programma dell'Unione europea per la creazione di occupazione e per la crescita economica prevista per il decennio 2010-2020. Il programma fissava gli obiettivi per cinque ambiti (occupazione, ricerca e sviluppo, cambiamenti climatici ed energia, istruzione, povertà ed esclusione sociale) declinati in una serie di indicatori, con lo scopo di promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

1. 2006-2016: dalla *Raccomandazione sulle competenze chiave* al Framework per l'educazione all'imprenditorialità

Nel dicembre del 2006, la *competenza imprenditoriale* è stata inserita, insieme allo *spirito d'iniziativa*, tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Queste otto competenze sono state successivamente riviste e perfezionate nella *nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, un documento adottato dal Consiglio dell'Unione Europea, il 22 maggio del 2018, che, nel ridefinire le precedenti competenze, ha posto principalmente l'accento sul valore della complessità e dello sviluppo sostenibile.

A distanza di 12 anni, il Consiglio dell'Unione Europea ha ritenuto necessario rinnovare e sostituire la precedente *Raccomandazione* del 2006, alla luce, non solo delle profonde trasformazioni culturali, economiche e sociali che negli ultimi anni hanno investito e, in un certo senso, "travolto" la società odierna, ma anche a causa della persistenza delle gravi difficoltà nello sviluppo delle competenze di base dei più giovani riscontrate in un gran numero di Stati dell'Unione europea². Sicuramente la nuova *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018) pone in primo piano la crescente necessità di poter disporre di un ampio ventaglio di competenze sociali, civiche e imprenditoriali, ritenute indispensabili «per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti» (2018, p.24). Di conseguenza il non possedere tutte queste competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita sociale e al mercato del lavoro aumenta il rischio di generare disoccupazione, povertà ed esclusione sociale.

Dalla *Raccomandazione* appare subito chiaro che la competenza imprenditoriale non si riferisce unicamente, come si legge anche dal documento, al solo «comprendere l'economia, nonché le opportunità e le sfide sociali ed economiche cui vanno incontro i datori di lavoro, le organizzazioni o la società», ma dà rilievo, in più punti, a come le capacità imprenditoriali si fondino «sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione» (2018, pp.23-24). Inoltre si dà risalto a come l'*atteggiamento imprenditoriale* sia caratterizzato dallo *spirito d'iniziativa*, dall'*autoconsapevolezza*, dalla *proattività*, dalla *lungimiranza*, dal *coraggio* e dalla *perseveranza* nel raggiungimento degli obiettivi. È chiaro, quindi, che l'*imprenditorialità* aiuti i soggetti a diventare più proattivi, maggiormente creativi e innovativi, sempre più orientati a cogliere le diverse opportunità (Costa, Strano, 2018).

È bene ricordare che nella *Raccomandazione* del 2006 lo *spirito d'iniziativa* accompagnava l'*imprenditorialità*, infatti l'ottava competenza era denominata "Spirito di iniziativa ed imprenditorialità", adesso invece la *competenza imprenditoriale* vede lo spirito di iniziativa come una delle capacità imprenditoriali, insieme alla «capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire

2. Gli ultimi dati delle indagini PISA dell'OCSE (2016) mostrano che nell'Unione europea uno studente su cinque non ha sufficienti competenze in lettura, matematica e scienze (Commissione europea, 2016a). Inoltre tra il 2012 e il 2015 la situazione è complessivamente peggiorata. Nei paesi partecipanti all'indagine OCSE del 2012 sulle competenze degli adulti (PIAAC), una percentuale compresa tra il 4,9 % e il 27,7 % degli adulti padroneggia solo i livelli più bassi di alfabetizzazione e una quota compresa tra l'8,1% e il 31,7% ha competenze numeriche solo ai livelli più bassi (Commissione europea, 2016b, p.81). In aggiunta a questi dati deludenti il 63% della popolazione dell'UE non possiede in misura sufficiente le più elementari competenze digitali, risultando scarse per il 44% e, addirittura, nulle per il 19% (Commissione europea, 2017).

l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate» (2018, pp.23-24). Ancora la *competenza imprenditoriale* della Raccomandazione 2018 comprende anche «il desiderio di motivare gli altri», associata alle diverse capacità quali il valorizzare le idee altrui, il provare empatia, il prendersi cura delle persone e del mondo, ed ancora il «saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento» (2018, pp.23-24).

Che qualcosa stesse cambiando lo si era già intuito con il contributo offerto dalla pubblicazione *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How* (Lac-kéus, 2015), che, adottando un approccio teorico, analizzava i diversi dibattiti sull'educazione all'imprenditorialità. Il vero cambiamento di prospettiva è stato, però, sancito nel giugno del 2016, quando la Commissione europea ha pubblicato il Quadro di Riferimento (Framework) per la Competenza dell'Imprenditorialità, indicato con la dicitura *EntreComp 2016*, ossia *Entrepreneurship Competence Framework* (European Commission, 2016c). Questo *Quadro di Riferimento* ha avuto il merito di fornire una definizione comune di "imprenditorialità", in grado di stabilire un ponte tra il mondo dell'educazione e il mondo del lavoro, infatti *EntreComp 2016* rappresenta un ottimo riferimento per qualunque iniziativa finalizzata a promuovere e a sostenere l'apprendimento all'imprenditorialità. Esso è stato sviluppato nell'arco di 18 mesi di ricerche che hanno visto la partecipazione di numerosi esperti di tutta Europa, che hanno lavorato alacremente, condividendo le diverse prospettive e illustrando gli sviluppi raggiunti nelle varie nazioni. Per *Entrecomp* l'imprenditorialità è la competenza che riesce a sollecitare e a coinvolgere diverse sfere della vita: dallo sviluppo personale alla partecipazione attiva nella società, dall'ingresso nel mercato del lavoro all'avvio di iniziative nuove in diversi ambiti (culturale, sociale e commerciale). È, quindi, una definizione che può essere applicata a diversi tipi di *imprenditoria*, da quella digitale a quella sociale.

Il quadro *EntreComp* si compone di 3 aree interrelate ed interconnesse: *Ideas and opportunities* (Idee ed opportunità), *Resources* (Risorse) e *Into action* (In azione). Ciascuna delle tre aree è costituita da cinque competenze, che, insieme, costituiscono gli elementi costitutivi dell'imprenditorialità come competenza. *EntreComp* sviluppa le 15 competenze (cinque per ciascuna delle tre aree) lungo un modello di progressione costituito da 8 livelli, proponendo una lista complessiva di ben 442 risultati di apprendimento (European Commission, 2016c, p.6). Questo quadro può essere utilizzato come base di partenza per lo sviluppo di programmi di studio e di attività di apprendimento che mirino a promuovere la competenza dell'imprenditorialità.

Le 15 competenze sono così suddivise:

- Competenze dell'area 1, *Idee e opportunità*: 1.1. *Spotting opportunities* (Riconoscere le opportunità); 1.2. *Creativity* (Creatività); 1.3. *Vision* (Vision); 1.4. *Valuing ideas* (Idee di valore); 1.5. *Ethical and sustainable thinking* (Pensiero etico e sostenibile);
- Competenze dell'area 2, *Risorse*: 2.1. *Selfawareness and selfefficacy* (Autoconsapevolezza e autoefficacia); 2.2. *Motivation and perseverance* (Motivazione e perseveranza); 2.3. *Mobilizing resources* (Mobilizzare le risorse); 2.4. *Financial and economic literacy* (Conoscenze economico-finanziarie); 2.5. *Mobilizing others* (Mobilizzare gli altri);
- Competenze dell'area 3, *In azione*: 3.1. *Taking the initiative* (Prendere le iniziative); 3.2. *Planning and management* (Pianificazione e gestione); 3.3. *Coping with uncertainty, ambiguity and risk* (Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio); 3.4. *Working with others* (Lavorare con gli altri); 3.5. *Learning through experience* (Imparare dall'esperienza).

Articolata in questo modo, la competenza dell'imprenditorialità si presenta con caratteri certamente più comprensibili e chiari. Erano in molti, soprattutto in ambito scolastico, a ritenere erroneamente che tale competenza fosse unicamente collegata al mondo del lavoro, in particolare alle attività economiche e alla creazione d'impresa, essa, invece, racchiude in sé tante *micro-competenze* che ne fanno il vero volano per la crescita e lo sviluppo della società delle competenze.

La creatività, l'innovazione, l'assunzione di rischi, la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi, il saper tradurre in azione le idee sono per *EntreComp* le tante facce della competenza imprenditoriale, che insiste sulla consapevolezza del soggetto, non solo in merito alla conoscenza del contesto in cui è inserito e alla capacità di saper cogliere le opportunità che gli si presentano, ma anche la consapevolezza dei valori etici, associata alla promozione del buon governo. Pertanto tali competenze possono essere utilizzate come un valido punto di riferimento per lo sviluppo di percorsi formativi, sia in ambito formale che informale, adattandoli ai bisogni di ogni contesto.

A tal proposito è bene ribadire la differenza tra *imprenditorialità* e *imprenditività* (Jones, Iredale, 2010) in quanto con quest'ultimo termine si individua una dimensione differente da quella dell'*imprenditorialità* in senso stretto. L'*imprenditorialità* e l'*imprenditività* indubbiamente hanno dei tratti in comune, come la capacità di affrontare delle nuove situazioni o di fronteggiare i vari problemi con coraggio e proattività, oppure l'aver fiducia nelle proprie idee e l'impegnarsi nel tradurle nei differenti progetti d'azione. Per Jones e Iredale (2014) l'*imprenditività* e l'*imprenditorialità* condividono alcune caratteristiche, per esempio tutte e due promuovono la cultura proattiva del *can do* (si può fare) e del *go getting* (va' e ottieni), però deve essere chiaro che l'imprenditorialità e l'imprenditività appartengono a sfere semantiche e di azione differenti, ossia gli ambiti semantici dei due concetti sono in stretto contatto, si compenetrano, ma sono differenti. L'imprenditorialità è un concetto che afferisce in maggior misura al mondo del lavoro, l'imprenditività, invece, al mondo della formazione e dello sviluppo personale, quindi con il termine "imprenditorialità" si intende l'insieme delle competenze e delle abilità necessarie a creare e condurre un'impresa, mentre con il termine "imprenditività" si fa riferimento in senso più ampio al sapere agire con un certo spirito d'iniziativa e con determinate competenze imprenditoriali nei confronti delle numerose sfide che i progetti di sviluppo professionali e personali presentano (Morselli, 2016). Essere imprenditivo significa essere *imprenditore di se stesso* o meglio ancora significa essere "intraprendente", infatti per Baschiera e Tessaro (2015), vista la difficoltà di introdurre il termine "imprenditorialità" nel contesto scolastico italiano, in particolare nel primo ciclo, ritengono «opportuno interpretarlo con il concetto trasversale di 'intraprendenza'» (p.298).

2. La didattica innovativa per sviluppare la competenza imprenditoriale

Da un'attenta lettura si comprende che le 15 competenze di *EntreComp* sono state tutte inserite nella definizione di *competenza imprenditoriale* della *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2018. Però non è sufficiente avere un *framework* di riferimento per sviluppare pienamente questa competenza, infatti si tratta di attuare un vero e proprio "piano di lavoro" che deve prevedere vari *step*. A tal proposito risulta particolarmente interessante e ricca di stimoli la lettura di *Entrepreneurship Education at School in Europe* (2016), una relazione che analizza l'educazione all'imprenditorialità nell'istruzione primaria e secondaria, nonché nella formazione professionale scolastica, for-

nendo informazioni dettagliate e aggiornate sulle strategie didattiche, sui programmi e sui risultati dell'apprendimento. Inoltre colmando le lacune riscontrate in alcuni studi di settore, affronta diversi temi come i partenariati, la valutazione dei risultati dell'apprendimento e la formazione degli insegnanti (European Commission, 2016d).

Ritornando al “piano di lavoro”, citato prima, il primo *step* riguarda proprio un'opportuna formazione degli insegnanti e dei formatori, infatti è necessario sostenere lo sviluppo delle competenze degli insegnanti, identificando i metodi di valutazione e introducendo nuovi modi di organizzare l'apprendimento in un innovativo ambiente scolastico. Un secondo *step* è di certo la creazione di una piattaforma istituzionale per la diffusione dei metodi e dei materiali e per la condivisione delle buone pratiche. Un terzo *step* mira, soprattutto, allo sviluppo dell'innovazione didattica, in quanto l'apprendimento e l'insegnamento dell'imprenditorialità rappresentano, attualmente la grande sfida per la scuola italiana. Si avverte la necessità di sviluppare una didattica innovativa per insegnare l'imprenditorialità e guidare gli studenti alla creazione di un pensiero critico e divergente. Un quarto *step* si preoccupa di incentivare il coinvolgimento dei giovani, in quanto quest'ultimi rappresentano con le proprie idee, le proprie forze e i propri interessi un prezioso contributo per lo sviluppo della società. La maggiore partecipazione dei giovani può contribuire allo sviluppo sociale, politico, culturale ed economico di uno Stato.

Un ultimo *step* prevede di attivare e di sostenere i collegamenti con le iniziative di orientamento e di esplorazione delle professioni, in particolare, per le classi del triennio della scuola Secondaria di Secondo grado. Questo si sta realizzando, negli ultimi anni, con le iniziative formative dell'*Alternanza Scuola-Lavoro*, che rappresenta per gli studenti un modo per approfondire gli apprendimenti curricolari, contestualizzando le proprie conoscenze e confrontandosi con l'acquisizione di nuove competenze attraverso l'impegno diretto in reali contesti lavorativi.

Nella *società delle competenze* la formazione dello studente deve essere orientata, oltre che verso i contenuti strettamente disciplinari, anche verso tutte quelle proposte formative atte a favorire l'inserimento del giovane in una dimensione organizzativa, favorendo così l'acquisizione di tutte quelle competenze necessarie all'agire con piena e solerte operatività (Capobianco, 2017). La scuola, fin dalla più giovane età, deve favorire e incentivare la partecipazione attiva degli studenti ad attività e a progetti pratici e creativi, in cui si valorizzi prioritariamente l'aspetto dell'apprendimento sul campo (*learning by doing*), fondato sulla risoluzione dei problemi e fortemente volto all'esperienza. Pertanto l'introduzione nel mondo della scuola della *progettazione per competenze* (Castoldi, 2009; 2011; 2013; 2017) è stata fondamentale: si è trattato di radicale cambiamento, in cui si è passati da una didattica che aveva come obiettivo il successo scolastico dello studente attraverso la trasmissione e l'apprendimento dei contenuti e delle procedure, ad una didattica in cui lo studente diventava il “vero” protagonista della costruzione del proprio processo di apprendimento.

La scuola per formare dei *talenti* dell'educazione imprenditoriale, dopo aver assicurato le giuste *conoscenze economico-finanziarie*, deve partire dal *pensiero critico*, ossia si deve attivare un insegnamento che, superando la separazione dei saperi, privilegi invece la loro interconnessione e contestualizzazione (Striano, Capobianco, Petitti, 2018). L'insegnamento del pensiero critico privilegia il *come pensare*, piuttosto che il *cosa pensare*, infatti per il pedagogo Robert Ennis il *critical thinking* è il pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sul decidere a cosa credere o cosa fare (Ennis, 1991; 1993, 2011; 2015).

Un *giovane talento* della competenza imprenditoriale dovrà essere in grado

di utilizzare i saperi appresi, non vedendoli come un semplice affastellamento di inerti conoscenze, ma bensì considerandoli la premessa per lo sviluppo di un “pensiero in azione”. La Scuola deve offrire ai propri studenti l’opportunità di confrontarsi con *problemi* aperti, sfidanti, presi dal mondo reale, dalla quotidianità, con il supporto, ovviamente, di una *guida* istruttiva, riflessiva (Schön, 1987; 2006), costante, flessibile, che insegni loro a “leggerli” nel miglior modo possibile, favorendo la risoluzione attraverso l’attribuzione di significato ad oggetti, a eventi e a situazioni. Una *guida* che sappia accompagnarli lungo il percorso formativo, sostenendoli nel confronto e favorendo la capacità di riflettere sulle strategie da adottare, sulle proprie interpretazioni e sulle azioni per poter sviluppare la capacità di scoprire e di correggere da soli i propri sbagli. Mettersi alla prova per imparare dai propri errori, è sinonimo di crescita e aiuta a diventare autonomi.

La didattica che intende promuovere e favorire la *competenza imprenditoriale* deve smantellare quell’atteggiamento rinunciatario che gli studenti hanno verso i *problemi*, visti da loro come situazioni da evitare per non imbattersi in possibili fallimenti. Lo sviluppo pieno della *competenza imprenditoriale* offre agli studenti la possibilità di potersi raccordare con quello che si potrebbe definire il “progetto di vita”, ossia la loro “idea” di futuro. L’obiettivo della “scuola delle competenze” dovrebbe essere quello di offrire ai propri studenti, accanto ad una formazione di base stabile (conoscenze), un ampio repertorio di strategie in grado di fornire loro quel grimaldello per aprire le tante porte di un mondo che diventa, di giorno in giorno, sempre più “liquido”, per parafrasare Bauman, ossia incerto e precario (Bauman, 2006).

2.1. Un’Unità di Apprendimento (UdA) per formare giovani talenti imprenditoriali

La scuola deve essere intrinsecamente connessa ai problemi della quotidianità, deve insegnare a “leggere”, a comprendere e ad affrontare il mondo. Questa *nuova formazione* deve fornire non solo le competenze indicate nelle *Raccomandazione del Parlamento Europeo*, ma deve offrire a tutti gli studenti gli strumenti per poter elaborare e realizzare dei progetti personali, per affermare i propri diritti, i propri interessi ed i propri bisogni, ma anche per diventare consapevoli dei propri limiti, quanto dei loro *talenti*, riconoscendo le criticità e le opportunità che vengono loro presentate.

È fondamentale, pertanto, che tutte le scuole di ogni ordine e grado, progettino e realizzino delle UdA con l’obiettivo di formare e di sviluppare la *competenza imprenditoriale*, andando alla ricerca anche di quei *talenti imprenditoriali*, spesso messi in secondo piano o addirittura annoiati da una didattica nozionistica e troppo contenutistica.

Tutto deve necessariamente partire dalla *progettazione a ritroso*, infatti Grant Wiggins e Jay McTighe (1998, tr. it. 2004) hanno elaborato una proposta progettuale che sintetizza il loro pensiero di vedere l’apprendimento come «comprensione profonda dei diversi contenuti curricolari, capacità di comprendere il senso e trasferire i propri apprendimenti nei loro contesti di vita» (Cornoldi, 2017, pp.102-103).

Understanding by Design, il titolo originale della proposta di Wiggins e McTighe, invita i docenti a “progettare per la comprensione”, anticipando e prefigurando tutto il lavoro formativo proprio nella logica di una comprensione profonda. Il quadro di riferimento della proposta si fonda sul *backward design*, sulla logica progettuale a ritroso o meglio conosciuta con la denominazione di *progettazione a ritroso*, oggi sempre più essere considerata una via possibile per progettare un

percorso di apprendimento che miri al raggiungimento delle competenze (Wiggins, McTighe, 1998; 2004, p.).

Per gli autori, i docenti sono dei *progettisti* ed un'azione basilare e fondamentale della loro professione è proprio elaborare la progettazione del curricolo e di tutte quelle esperienze di apprendimento rispondenti a precise e ben definite finalità. Ovviamente il docente-progettista non può insegnare qualsiasi cosa gli venga in mente, in quanto vi sono delle *guide*, le *Indicazioni Ministeriali* o *Linee Guida* appunto, che specificano ciò che gli studenti dovrebbero sapere ed essere in grado di fare, in una determinata disciplina. Queste indicazioni rappresentano un quadro di riferimento che permette al docente di identificare le priorità dell'insegnamento orientandolo nella progettazione dell'intero percorso scolastico e delle modalità di valutazione. Secondo gli autori tutto il processo trae origine dalla domanda: *quali sono le evidenze di conseguimento delle competenze desiderate che sono disposti ad accettare?* Infatti per Wiggins e Tighe, partire dalle evidenze di apprendimento non solo aiuta il docente a delineare meglio quali siano gli scopi da perseguire, ma genera come risultato la possibilità di determinare con chiarezza gli obiettivi di apprendimento. Il tutto va a vantaggio anche degli studenti che potranno avere delle prestazioni migliori dal momento che conoscono chiaramente l'obiettivo da raggiungere (Wiggins, Mc Tighe, 1998, tr. it. 2004).

Partendo proprio da questa domanda: *quali sono le evidenze di conseguimento delle competenze desiderate che sono disposti ad accettare?*, che i docenti della classe IV sezione C, AFM (Amministrazione, Finanza e Marketing) con indirizzo Sportivo, dell'Istituto Tecnico Commerciale "Terra di Lavoro" di Caserta, hanno pensato di strutturare un'UdA complessa (a centratura multi-pluri-interdisciplinare) che coinvolgesse la quasi totalità delle discipline di studio: Lettere, Economia Aziendale, Diritto, Lingue straniere (Inglese, Francese), Informatica e Matematica (vedi ALLEGATO 1).

Un'UdA che partendo dall'*imprenditorialità* è arrivata all'*imprenditività*. La scelta compiuta dal Consiglio di classe, all'inizio dell'anno scolastico 2018/2019, di voler strutturare quest'UdA è stata dettata dalla consapevolezza di come l'*Unità di Apprendimento* (UdA), rispetto ad altre modalità e tipologie di segmentazione dei percorsi (moduli, unità didattiche, unità formative), fosse fortemente *finalistica*, cioè organizzata sul risultato di apprendimento che si intende perseguire (Baldacci, 2005).

Pertanto l'UdA intitolata *Nascita della Polisportiva "Terra Di Lavoro Snc"* non è stata concepita come tante "lezioni", ma come delle "situazioni di apprendimento" basate su un compito da portare a termine, su un problema da risolvere, su prodotti da realizzare da parte dei soggetti in apprendimento (Tessaro, 2014). I percorsi dell'UdA sono stati *flessibili*, cioè pur avendo stabilito in sede di progettazione alcuni risultati, nel corso dello svolgimento si sono evoluti. L'idea era che gli studenti, dopo una ricognizione delle varie società sportive, presenti sul territorio della città di Caserta, riuscissero a far nascere una loro Polisportiva, chiamata "Terra di Lavoro", dal nome dell'Istituto. Nel corso dei mesi, da novembre 2018 a marzo 2019, gli studenti divisi in cinque gruppi, hanno deciso invece di creare, non un'unica Polisportiva, ma bensì cinque diverse polisportive, ognuna con proprie finalità, con propri organigrammi e con servizi sportivi diversi. L'UdA ha posto gli studenti/atleti al centro dell'azione didattica, ricercando la loro partecipazione attiva (Castoldi, 2017), in modo individuale e in gruppo, e favorendo la costruzione personale delle conoscenze. Inoltre l'UdA, ricorrendo ad attività e a strumenti diversificati, anche innovativi e tecnologici (con l'ausilio della docente di Informatica), ha permesso di mettere in atto la *personalizzazione* dell'apprendimento (Castoldi, 2011), scoprendo all'interno del gruppo-classe dei veri *talenti* della competenza imprenditoriale.

Il *compito autentico* ha visto la nascita di ben cinque società sportive: *Federazione Olimpionica Sportiva S.a.s.*; *Centro Sportivo "Terra di Lavoro"*; *The Millioner S.a.s.*; *Polisportiva Terra di Lavoro 2019*; *Polisportiva Trivalente*, ognuna con un proprio nome, un proprio logo, un proprio organigramma, una propria *mission*, ma anche un Regolamento e uno Statuto. Ciascun gruppo/polisportiva ha anche costruito un sito internet e una brochure illustrativa per presentare i propri servizi e le diverse attività sportive, anche sulla base delle competenze sportive di ciascun studente/atleta.

Tutto ha preso inizio dalla *situazione-problema*: è stato fatto notare agli studenti che pur essendovi nell'Istituto Tecnico Commerciale "Terra di Lavoro" l'indirizzo sportivo, nessuno aveva ancora pensato a far nascere una vera *Polisportiva dell'Istituto* in grado di offrire servizi sportivi, in realtà non dovevano preoccuparsi della struttura, in quanto l'Istituto avrebbe messo a loro disposizione una grande palestra attrezzata e un campo di calcetto.

I docenti per favorire lo sviluppo delle competenze imprenditoriali (in particolare «creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione» Raccomandazione, 2018, pp.23-24), hanno deciso di adottare la metodologia didattica del *Problem-Based Learning* (PBL) o apprendimento basato su un problema, un metodo d'insegnamento centrato sul discente, in cui un *problema* costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento (Barrows, Tamblyn, 1980).

Il *Problem-Based Learning* cambia la tradizionale modalità di apprendere e al contrario dell'apprendimento centrato sui contenuti proposti dal docente, considera il *problema* il punto di inizio del processo di apprendimento. A questo punto gli studenti hanno ricercato le risorse necessarie per comprendere e per risolvere il problema, riassumendo le informazioni recuperate e ritornando nel gruppo per restituire le acquisizioni cui ciascuno è arrivato. La situazione-problema era «quale tipo di offerta sportiva poteva essere più utile per l'utenza del territorio in cui è ubicata la scuola?». Durante le varie attività gli studenti hanno posto delle domande, formulato delle ipotesi, ricercato le informazioni, presentato i dati, selezionato tutti quegli aspetti da approfondire, sperimentando un apprendimento di tipo collaborativo. Questo processo ha avuto la particolare caratteristica di rendere possibile l'integrazione fra le informazioni e le conoscenze provenienti dai diversi ambiti disciplinari, migliorando il rapporto di collaborazione fra pari, la relazione studente-docente, ma anche le relazioni tra docenti, che hanno dovuto costantemente confrontarsi sui vari *step*. Elemento nodale e vincente di tutta l'UdA è stato certamente il dialogo, infatti tutte le attività di discussione e di argomentazione svolte in classe, sia tra pari, sia tra gli studenti e i docenti sono state valutate come un potente strumento per sviluppare un pensiero argomentativo, riflessivo e metacognitivo. Tale metodologia didattica attraverso la pratica del confronto e del dialogo ha promosso pienamente la competenza imprenditoriale. I docenti, fungendo da facilitatori, hanno aiutato gli studenti, avviando la discussione, facendo sì che tutti si sentissero liberi di esporre le proprie idee e di esprimere pienamente il proprio talento imprenditoriale. Del resto come afferma Roberto Trinchero (2012) l'imprenditorialità dei giovani «non si incentiva solo educandoli ad una maggior autonomia, responsabilità e progettualità ma anche offrendo opportunità concrete e supporto per costruire professioni di successo» (p.13). È fondamentale garantire degli interventi di "accompagnamento all'imprenditorialità" (ivi) in modo da guidare gli studenti nella costruzione delle proprie competenze.

Conclusioni

La semplice sperimentazione dell'UdA ha permesso di comprendere quanto *l'entrepreneurship education* sia fondamentale per il futuro delle nuove generazioni e come ci sia bisogno di un nuovo paradigma formativo. Il documento della Commissione Europea *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators* (2014) sostiene che «the teachers cannot teach how to be entrepreneurial without themselves being entrepreneurial» (European Commission, 2014, p.10). Il punto di vista è cambiato, non servono solo nuove ed innovative modalità di concepire la didattica, ma si avverte l'esigenza di rivedere il paradigma formativo attualmente vigente alla luce della trasformazione sociale del mondo. C'è bisogno di preparare le nuove generazioni a saper rispondere rapidamente ed efficacemente alle sfide della storia attraverso una didattica in grado di cogliere le potenzialità di un contesto in rapida mutazione (Ito, Howe, 2017). Questo sarà possibile proprio valorizzando *l'entrepreneurship education*, un'educazione che guarda al domani.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Baschiera, B., Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*. 13, 1, 297-318.
- Barrows H.S., Tamblyn R. M. (1980). *Problem-based learning in medical education*. New York: Springer Publishing Company.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Costa, M., Strano, A. (2018). *Boosting entrepreneurship capability in work transitions*. In V. Boffo, M. Fedeli (a cura di). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press (pp. 389-398).
- Deakin Crick, R., Stringher, C., Ren., K., (2014) (Eds). *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*. New Yor: Routledge.
- Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: a streamlined conception. *Teaching Philosophy*. 14 (1), 5-25.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: reflection and perspective part 1. *Inquiry: Critical Thinking Cross the Disciplines*, 26(1), 1-65.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: a streamlined conception. In M. Davies, R. Barnett (Eds). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. New York: Palgrave Macmillan (31-47).
- European Commission (2010). *Comunicazione della Commissione Europea 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3.3.2010 COM(2010) 2020 definitivo.

- European Commission (2014). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- European Commission (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success, A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission (2016a), *PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*. Available at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note_en.pdf
- European Commission (2016b), *Education and Training Monitor*. Available at: http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf
- European Commission (2016c). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission (2016d). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Bruxelles. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf
- European Commission (2017), *Digital Scoreboard 2017 (Quadro di valutazione digitale 2017)*. Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-scoreboard>
- Ito, J., Howe J. (2017). *Al passo col futuro. Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo*. Milano: Egea.
- Jones, B., Iredale, N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education & Training*, 52(1), 7-19.
- Jones, B., Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 34-50.
- Lackéus M. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Parigi: OECD.
- Margiotta, U. (2016). Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? *Scienze e Ricerche*. 23, 15-17.
- McTighe, J., Wiggins, G., (2004). *Fare progettazione: la "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Moreland N. (2006). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. York: The Higher Education Academy.
- Morselli, D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione. *Formazione & Insegnamento*. 14, 2, 173-186 .
- Morselli, D., Costa, M. (2015). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità., *RICERCAZIONE*, 7, 2, 111-124.
- Morselli, D., Costa, M., Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*, 12, 333-348.
- Kirby, D.A. (2004). Entrepreneurship education can business schools meet the challenge. *«Education + Training»*, 46, 510-519.
- OCSE (2016). *Risultati dell'indagine PISA 2015*. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Piazza R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. *Entrepreneurship Education, Initiative Guidance. Pedagogia oggi*. 1, 72-90.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018. (2018/C 189/01)

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bas; trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli. 2006.
- Striano, M., Capobianco, R., Petitti, M. R. (2018). Il pensiero critico e le competenze per l'apprendimento permanente. In F. Piro, L. M. Sicca, P. Maturi, M. Squillante, M. Striano (Eds.). *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università*. Napoli: Editoriale Scientifica (27-81).
- Tessaro, F. (2014). *Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests?* in *Formazione & Insegnamento*. XII, 77-88.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.

ALLEGATO 1 Unità d'apprendimento

Denominazione	NASCITA DELLA POLISPORTIVA "TERRA DI LAVORO SNC"	
<p>Competenze mirate</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assi culturali - Competenze di cittadinanza - Competenza imprenditoriale (Raccomandazione europea maggio 2018) 	<p>Asse dei linguaggi</p> <p>L1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.</p> <p>1.1 Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale/scritto, anche in lingua straniera.</p> <p>1.2 Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati.</p> <p>1.3 Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale/scritto.</p> <p>1.4 Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista.</p> <p>L2. Utilizzo di dizionari, anche in forma multimediale, per la predisposizione di glossari tematici specifici.</p> <p>Asse storico sociale</p> <p>SS3 Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico alla base di un'idea imprenditoriale.</p> <p>SS4 Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali, e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.</p> <p>Asse tecnico professionalizzante</p> <p>TP1 Orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.</p> <p>TP2 Interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle diverse tipologie di imprese.</p> <p>TP3 Utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa, per realizzare attività comunicative con riferimento a differenti contesti.</p> <p>Competenze di cittadinanza</p> <p>C1 – Progettare.</p> <p>C2 – Comunicare.</p> <p>C4 - Acquisire ed interpretare le informazioni.</p> <p>Competenza imprenditoriale</p> <p>Fronteggiare incertezza/superamento della crisi</p> <p>Creatività</p> <p>Sapersi motivare</p> <p>Autonomia/Prendere le iniziative</p> <p>Lavorare in gruppo</p> <p>Autovalutazione</p>	
Abilità	Conoscenze	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificare i diversi processi e le dinamiche organizzative in funzione di strategie aziendali date. - Riconoscere l'assetto strutturale di un'impresa attraverso l'analisi dei suoi organigrammi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoria e principi di organizzazione aziendale. - Modelli organizzativi nelle diverse tipologie di aziende. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere ed analizzare le diverse fasi di costituzione, gestione e promozione delle Società Sportive e i principali documenti che le caratterizzano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Norme, documentazione, aziende ed enti a supporto degli operatori sportivi. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare codici e tecniche di comunicazione funzionali a contesti interni ed esterni all'azienda. - Riconoscere e rappresentare l'architettura di un sistema informativo aziendale. - Elaborare piani di comunicazione integrata rivolti ai differenti soggetti interessati. - Utilizzare lessico e fraseologia specifici di settore, anche in lingua straniera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalità, concetti e tipologie della comunicazione d'impresa, anche nel settore sportivo. - Architettura del sistema informativo aziendale. Il Marketing come strumento di promozione delle attività sportive. - Modelli, strumenti e forme di comunicazione aziendale integrata. - Lessico e fraseologia specifici di settore anche in lingua straniera. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Descrivere in maniera semplice esperienze, impressioni, eventi e progetti relativi ad ambiti di lavoro. - Utilizzare appropriate strategie ai fini della comprensione globale di testi chiari di relativa lunghezza e complessità, scritti, orali o multimediali, riguardanti il progetto. - Produrre testi brevi, semplici e coerenti sull'UDA, con scelte lessicali sintattiche appropriate. - Utilizzare i dizionari monolingue e bilingue, compresi quelli multimediali. 	<ul style="list-style-type: none"> - Strategie per la comprensione globale e selettiva di testi non complessi, scritti, orali e multimediali, riguardanti argomenti inerenti il settore sportivo. - Principali tipologie testuali, comprese quelle tecnico-professionali, loro caratteristiche e modalità per assicurare coerenza e coesione al discorso. - Lessico e fraseologia idiomatica relativi al progetto; varietà espressive e di registro. - Tecniche d'uso dei dizionari, mono e bilingue, anche settoriali, multimediali e in rete.
<ul style="list-style-type: none"> - Reperire la documentazione relativa all'aspetto economico di alcune realtà sportive del territorio ed elaborarne i contenuti in funzione di specifici obiettivi. - Riconoscere le diverse tipologie di sviluppo economico sul territorio - Ricerare e descrivere le caratteristiche di elementi conoscitivi dei mercati di beni o servizi 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema economico locale.
Compito - prodotto	<ul style="list-style-type: none"> - Sintesi informativa su alcune realtà sportive imprenditoriali del territorio. - Presentazione della documentazione sulle realtà analizzate. - Realizzazione di un piccolo opuscolo sulle attività ed iniziative offerte ai propri iscritti dalla Polisportiva, società sportiva in nome collettivo ipotetica, da utilizzare per promuovere la società nel territorio circostante.
Utenti destinatari	Studenti della classe 4° sezione C Istituto Tecnico Commerciale "Amministrazione Finanza e Marketing" (A.F.M.) ad Indirizzo Sportivo
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza delle diverse tipologie di aziende e delle principali strutture organizzative. - Capacità di raccogliere dati. - Capacità di utilizzare strumenti digitali. - Conoscenza di un linguaggio specifico di base economico-aziendale.
Fase di applicazione	Da Novembre 2018 a Marzo 2019
Tempi	40 ore
Esperienze attivate	Visita presso la sede di una Società Sportiva del territorio. (La <i>Casertana Football Club</i> , meglio nota come <i>Casertana</i> , società calcistica italiana con sede nella città di Caserta, che milita in Serie C, terzo livello del campionato italiano di calcio).
Metodologia	Lezione frontale. Attività di laboratorio. Lavoro di gruppo. Lavoro individuale. Ricerca guidata. Lezione interattiva.
Risorse umane interne esterne	Interne: Coordinatore di classe. Docenti di Italiano, di Economia Aziendale, di Diritto, di Lingue straniere (Inglese, Francese), di Informatica, di Matematica Assistente tecnico di laboratorio Esterne: Dirigenti e/o personale della Società Sportiva.
Strumenti	Testi scolastici, manuali, Internet, riviste specializzate, materiale digitale. Schede di lavoro (tabelle, grafici, ...). Laboratorio informatico.

Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione in itinere (fasi UdA): osservazione dei comportamenti individuali / di gruppo ed esame dei lavori rilevanti individuati nell'UdA • Valutazione finale: <ul style="list-style-type: none"> - valutazione del prodotto dell'UDA; - rispetto dei tempi; - precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie; - ricerca e gestione delle informazioni; - relazioni con i formatori e le altre figure adulte; - capacità comunicative ed espressive; - uso del linguaggio tecnico – professionale anche in lingua straniera; - capacità logiche e critiche; - capacità di utilizzare le conoscenze acquisite; - creatività; - autovalutazione.
--------------------	--

PIANO DI LAVORO UDA: ARTICOLAZIONE DELLE FASI

Fasi	Attività	Strumenti	Esiti	Tempi	Valutazione
0	Il docente referente presenta l'attività formativa: obiettivi, apprendimenti, tempi, fasi, compiti, risorse umane e materiali, criteri di valutazione. Gli alunni coinvolti nell'attività formativa: condividono il progetto, propongono idee, comprendono la consegna in riferimento al prodotto.	Aula	Chiarezza dei compiti e dell'impegno richiesti dal progetto.	1 ora Curricolare Docente di Economia Aziendale	Interesse
1	Verifica dei prerequisiti: utilizzo di un linguaggio specifico di base economico-aziendale; capacità di rapportare l'impresa sportiva al sistema economico locale.	Aula	Accertamento conoscenze, abilità, competenze in ingresso.	1ora Curricolare Docente di Economia Aziendale	Livello di competenze
2	Gli allievi guidati dai docenti: - Scelgono le tematiche da sviluppare per realizzare i prodotti finali; - Formano i gruppi intorno alle tematiche affrontate; - Ricercano informazioni e dati inerenti la diffusione di Società Sportive nel sistema economico locale (caratteristiche e tipologia di aziende, distribuzione geografica, target utenti, concorrenza, ecc...) e le procedure e le modalità di costituzione e avvio di tali Società; - Preparano le domande da porre nella visita presso la sede della Società Sportiva.	Rete Internet, LIM, mass media, stampa, televisione, ecc. testi scolastici, banche dati.	Ricerca delle informazioni. Trasferimento delle conoscenze acquisite in situazioni reali. Verbal di gruppo.	8 ore Curricolari Docente di Italiano (1h) Docente di Economia Aziendale (1h) Docente di Diritto (2h) Docenti di Lingue straniere (Inglese, (1h) Francese (1h)) Docente di Informatica (1h) Docente di Matematica (1h)	Interesse. Creatività. Curiosità. Relazione con i formatori. Capacità di lavorare in gruppo. Capacità di applicare le conoscenze acquisite in situazioni reali. Capacità di ricercare le informazioni.

3	Visita alla sede della Società Sportiva. Gli studenti acquisiscono informazioni sull'organizzazione e le varie attività svolte dalla Società Sportiva, formulano domande e registrano le informazioni raccolte.	Sede della Società Sportiva. Interviste.	Si informano sulla modulistica	5 ore Curricolari Docente di Economia Aziendale (3h) Docente di Diritto (2h)	Interesse. Creatività. Curiosità. Relazione con esperti.
4	Gli alunni, suddivisi in gruppi, rielaborano le attività svolte nelle fasi precedenti, analizzano e rappresentano i dati, progettano la formalizzazione del prodotto guidati dai docenti, realizzano le relazioni in formato cartaceo.	Materiale digitale, rete internet, banche dati, computer, aula, Lim, laboratorio di informatica, docenti.	Pianificazione delle attività; analisi e rappresentazione dei dati; selezione ed analisi delle informazioni atte alla realizzazione dei prodotti richiesti.	24 ore Curricolari Docente di Italiano (3h) Docente di Economia Aziendale (4h) Docente di Diritto (4h) Docenti di Lingue straniere (Inglese, (3h) Francese (3h)) Docente di Informatica (4h) Docente di Matematica (3h)	Docenti coinvolti nel progetto, seguono le fasi della realizzazione del prodotto.
5	Gli alunni presentano il prodotto finale	Video-proiettore Computer Sala riunioni	Presentazione del prodotto realizzato	1 ora Curricolare	Capacità comunicative nella lingua italiana, inglese e francese. Capacità di utilizzare il linguaggio tecnico specifico.

DIARIO DI BORDO dello studente

Descrivi il percorso generale dell'attività.
Indica come il gruppo ha svolto il compito e cosa hai fatto tu.
Indica quali crisi hai dovuto affrontare e come le hai risolte.
Che cosa hai imparato da questa unità di apprendimento.
Come valuti il lavoro da te svolto.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO			
INDICATORI		DESCRIPTORI	LIVELLI
Documenti prodotti: relazione individuale, completezza, pertinenza.	Liv 4	La documentazione è completa in tutte le parti e le informazioni sono utili e pertinenti a sviluppare la consegna, è personale.	
	Liv 3	La documentazione contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro.	
	Liv 2	La documentazione contiene le parti e le informazioni di base necessarie a sviluppare la consegna.	
	Liv 1	La documentazione presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate.	
Opuscolo, relazione e glossario	Liv 4	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili, frutto anche di una ricerca personale, la qualità delle rappresentazioni multimediali, il design sullo schermo, l'organizzazione dei contenuti sono eccellenti.	
	Liv 3	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili, l'organizzazione dei contenuti è buona.	
	Liv 2	Il prodotto manca di alcune parti e di informazioni utili, l'organizzazione dei contenuti sono accettabili.	
	Liv 1	Il prodotto manca di diverse parti e di informazioni necessarie, l'organizzazione dei contenuti sono scadenti.	
Prodotto Presentazione	Liv 4	L'esposizione è chiara, coerente ed appropriata, oltre che sostenuta da spunti personali efficaci. Utilizza un linguaggio tecnico-professionale ricco ed appropriato.	
	Liv 3	L'esposizione orale è chiara, coerente ed appropriata sul piano lessicale, anche se non particolarmente ricca di spunti personali. Utilizza un linguaggio tecnico-professionale adeguato.	
	Liv 2	L'esposizione orale è lineare ma riferisce in modo sequenziale riproducendo il contenuto del prodotto. Utilizza un linguaggio tecnico-professionale non sempre appropriato.	
	Liv 1	L'esposizione è faticosa, il lessico è povero. Utilizza un linguaggio tecnico-professionale non appropriato.	

Rispetto dei tempi	Liv 4	Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione
	Liv 3	Il periodo necessario per la realizzazione è di poco più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace – se pur lento - il tempo a disposizione.
	Liv 1-2	Il periodo necessario per la realizzazione è più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha disperso il tempo a disposizione.
Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	Liv 4	Usa strumenti e tecnologie con precisione, destrezza e efficienza. Trova soluzione ai problemi tecnici, unendo manualità, spirito pratico ad intuizione
	Liv 3	Usa strumenti e tecnologie con discreta precisione e destrezza. Trova soluzione ad alcuni problemi tecnici con discreta manualità, spirito pratico e discreta intuizione
	Liv 2	Usa strumenti e tecnologie al minimo delle loro potenzialità
	Liv 1	Utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato

INDICATORI	DESCRITTORI		LIVELLI
Superamento delle crisi	Liv 4	L'allievo si trova a suo agio di fronte alle crisi ed è in grado di scegliere tra più strategie quella più adeguata e stimolante dal punto di vista degli apprendimenti.	
	Liv 3	L'allievo è in grado di affrontare le crisi con una strategia di richiesta di aiuto e di intervento attivo.	
	Liv 2	Nei confronti delle crisi l'allievo mette in atto alcune strategie minime per tentare di superare le difficoltà.	
	Liv 1	Nei confronti delle crisi l'allievo entra in confusione e chiede aiuto agli altri delegando a loro la risposta.	
Creatività	Liv 4	Elabora nuove connessioni tra pensieri e oggetti, innova in modo personale il processo di lavoro, realizza produzioni originali.	
	Liv 3	Trova qualche nuova connessione tra pensieri e oggetti e apporta qualche contributo personale al processo di lavoro, realizza produzioni abbastanza originali.	
	Liv 2	L'allievo propone connessioni consuete tra pensieri e oggetti, dà scarsi contributi personali e originali al processo di lavoro e nel prodotto.	
	Liv 1	L'allievo non esprime nel processo di lavoro alcun elemento di creatività.	

Autovalutazione	Liv 4	L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro e mira al suo miglioramento continuativo.	
	Liv 3	L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni.	
	Liv 2	L'allievo svolge in maniera minimale la valutazione del suo lavoro e gli interventi di correzione.	
	Liv 1	La valutazione del lavoro avviene in modo lacunoso.	
Motivazione	Liv 4	Ha una forte motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Si lancia alla ricerca di informazioni, alla ricerca di dati ed elementi che caratterizzano il problema. Pone domande.	
	Liv 3	Ha una buona motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Ricerca informazioni, dati ed elementi che caratterizzano il problema.	
	Liv 2	Ha una motivazione minima all' esplorazione del compito. Solo se sollecitato ricerca dati ed elementi che caratterizzano il problema.	
	Liv 1	Sembra non avere motivazione all' esplorazione del compito.	
Autonomia	Liv 4	È completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni, anche in situazioni nuove. È di supporto agli altri in tutte le situazioni.	
	Liv 3	È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri.	
	Liv 2	Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida.	
	Liv 1	Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede con fatica solo se supportato.	
Lavoro cooperativo	Liv 4	Il gruppo ha lavorato in modo cooperativo e ha creato un'ottima interdipendenza positiva tra i suoi componenti.	
	Liv 3	Il gruppo ha lavorato in modo cooperativo e ha raggiunto una buona interdipendenza positiva tra i suoi membri.	
	Liv 2	Il gruppo ha lavorato in maniera cooperativa, anche se non si è instaurata una piena interdipendenza positiva tra i suoi membri.	
	Liv 1	Il gruppo non ha lavorato in modo cooperativo e non si è creata interdipendenza positiva tra i suoi membri.	



Scuola digitale e progetto di vita. La questione centrale per una nuova scuola democratica

Digital school and life project. The central question for a new democratic school

Alessio Fabiano

Università degli Studi della Basilicata - alessio.fabiano@unibas.it

ABSTRACT

The society in which we live is pervaded by digital innovations that have profoundly changed styles of living, communicating, socializing, working and above all learning. The vision of education in the digital age represents a shared path of cultural, organizational, social and institutional innovation that wants to give new energy democratic processes, new connections, new capacities for the democratic school. In this essay, the author, starting from the deep link between technology, education and teaching, seeks to define a vision of “digital” as an enabling tool and theory to change the school and society, focusing on the role that can have the new digital technologies in the school environment for the creation of a new democratic project. A school 3.0 can play a fundamental role as a laboratory for a new democracy in which more and more the skills of “digital citizenship” are essential to face an increasingly smart society.

La società nella quale viviamo è pervasa dalle innovazioni digitali che ne hanno profondamente cambiato stili di vivere, di comunicare, di socializzare, di lavorare e soprattutto di apprendere. La visione dell'educazione nell'era digitale rappresenta un percorso condiviso di innovazione culturale, organizzativa, sociale e istituzionale che vuole dare nuova energia ai processi democratici, nuove connessioni, nuove possibilità alla scuola democratica. In questo saggio l'autore, partendo dal profondo legame tra tecnologia, educazione e didattica cerca di definire una visione del “digitale” come strumento e teoria fondamentali di cambiamento sia per quanto riguarda la scuola sia per quanto riguarda la società, soffermandosi sul ruolo che possono avere le tecnologie digitali in ambito scolastico per la creazione di un nuovo progetto di vita dei nativi digitali nella scuola democratica. Una scuola 3.0 può e deve avere un ruolo fondamentale come laboratorio per una nuova democrazia in cui sempre di più le competenze di “cittadinanza digitale” sono essenziali per affrontare una società sempre più *smart*.

KEYWORDS

School, Pedagogy, Didactics, Democracy, Digital Citizenship
scuola, pedagogia, didattica, democrazia, cittadinanza digitale

1. Scuola democratica e cultura digitale

La scuola e la società contemporanee stanno cambiando velocemente soprattutto attraverso il ruolo delle nuove tecnologie digitali. Al centro di questa visione, ci sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale, in quanto parlare solo di digitalizzazione, nonostante certi ritardi, non è più adeguato in quanto si rischierebbe di concentrare i nostri sforzi sulla dimensione tecnologica invece che su quella epistemologica e culturale.

L'innovazione digitale non può essere considerata una mera espressione metodologica della tecnologia didattica. Nessun processo educativo può, infatti, prescindere dalla relazione insegnante/alunno e la tecnologia deve considerare quello che sta alla base della relazione educativa: il rapporto umano, come recentemente ha ribadito l'OCSE. (<http://www.oecd.org/education/new-approach-needed-to-deliver-on-technologys-potential-in-schools.htm>)

Questo contributo tenterà di focalizzare una nuova visione del progetto culturale "Educazione" nell'era digitale, attraverso l'analisi di alcune sfide che la società contemporanea affronta nell'interpretare e sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (life-long learning) e in tutti contesti della vita, formali e non formali (life-wide).

Il cambiamento prima di tutto deve essere culturale, deve cioè partire da un'idea rinnovata di scuola, intesa come spazio aperto per l'apprendimento e non unicamente luogo fisico, e come piattaforma che metta gli studenti nelle condizioni di sviluppare alcune competenze per la vita.

In questo schema, le tecnologie digitali diventano fondamentali per la scuola per favorire le attività orientate alla formazione e all'apprendimento, ma soprattutto per ricongiungere i diversi spazi della scuola: classi, ambienti comuni, spazi laboratoriali, spazi individuali e spazi informali, con evidenti ricadute positive che si estendono a tutto il territorio.

Gli obiettivi di questo nuovo processo di formazione non cambiano rispetto a quelli del sistema educativo tradizionale: le competenze degli studenti, i loro apprendimenti, i loro risultati, e l'impatto che avranno nella società come cittadini consapevoli e professionisti seri e responsabili. Questi obiettivi si aggiornano nei contenuti e nei modi, per rispondere alle sfide di un "mondo liquido" che cambia rapidamente, che richiede sempre di più agilità mentale, flessibilità e resilienza, unitamente a specifiche competenze trasversali (<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/it/pdf>).

Per tutto questo è opportuno che il personale scolastico, non solo i docenti ma anche i dirigenti si mettano in gioco per sviluppare le necessarie prove dell'innovazione: sfide metodologico-didattiche per i docenti e sfide organizzative per i dirigenti scolastici e il personale amministrativo. Gli strumenti per vincere queste sfide e accompagnarne il percorso di cambiamento devono nascere da uno sforzo collettivo che parta dalla consapevolezza della complessità del sapere pedagogico.

Questa nuova alleanza per l'innovazione della scuola digitale si realizza con una scuola più innovativa, orientata al futuro e aderente alle esigenze degli studenti che sempre più sono cittadini del mondo.

C'è necessità di nuove pratiche didattiche, organizzative, di apprendimento e di miglioramento per costruire nella scuola, esperienze importanti e nuove chiavi di lettura del futuro. Ma per pensare una nuova scuola democratica e digitale, è necessario riflettere su tutti gli elementi che la compongono.

Una reale trasformazione deve basarsi su un'idea di scuola (Baldacci, 2014) che tenga conto di tutti gli elementi che la costituiscono, prefigurando una dinamica

del loro sviluppo. In questo senso le nuove tecnologie digitali non solo hanno cambiato la scuola ma anche il lavoro, le interazioni, la comunicazione e la società. Siamo entrati in una società caratterizzata da una nuova economia in cui il motore è diventato la conoscenza e l'elemento caratterizzante della società è la globalizzazione che investe i mercati nelle sue varie dimensioni culturali, sociali e politiche (Levy, 2001).

La conoscenza è diventata il motore della nostra società, in particolar modo nell'epoca della globalizzazione digitale. Stiamo passando dal mondo delle lettere a quello dei bit; ma per vivere in un mondo di bit bisogna essere un *digital literate* (Banzato, 2011), e quindi saper usare le tecnologie per produrre e fruire degli oggetti digitali.

Le tecnologie cambiano in fretta cosicché il *digital literate* deve convivere con l'innovazione tecnologica e deve essere un *life long learner*. Emerge, dunque, un dualismo essenziale dell'identità del *digital literate*: da un lato la capacità di usare la tecnologia, dall'altro la padronanza di un repertorio concettuale che consente di sfruttare le potenzialità disponibili, legate alle caratteristiche degli oggetti digitali.

Le caratteristiche del *digital literate* possono essere così riassunte:

1. **multimedialità**: un oggetto digitale può avere diversi formati a cui corrispondono canali di comunicazione diversi. Un *digital literate* dovrà padroneggiare il mondo dei media strumentalmente e concettualmente, in cui l'aspetto strumentale corrisponde al saper usare le tecnologie, mentre l'aspetto concettuale riguarda le capacità necessarie per muoversi in quell'universo chiamato *media literacy* (Rivoltella, 2005);
2. **l'apertura**: un oggetto digitale può essere legato a qualsiasi altro oggetto digitale quindi il *digital literate* deve essere capace di risolvere problemi che riguardano la ricerca e la valutazione deve essere un *information literate*. Un *digital literate*, come detto, è allo stesso tempo produttore e fruitore;
3. **la computabilità e l'interattività**: gli oggetti digitali rendono disponibili nuovi ambienti di interazione amplificando la possibilità di interazione con l'ambiente biofisico, sociale e individuale.

Sulla base degli oggetti digitali è possibile abbozzare il profilo di un *digital literate*: sa usare le tecnologie a livello adeguato; sa usare e produrre oggetti multimediali è un *media literate* e un prosumer (Toffler, 1987). Sa muoversi nel mondo delle informazioni digitali risolvendo problemi e creando nuova informazione: è un *information literate*; partecipa alla vita di comunità virtuali contribuendo alla creazione di nuova conoscenza. È parte attiva della costruzione di un'intelligenza collettiva.

Ma queste nuove competenze digitali possono promuovere e stimolare la nascita di una democrazia 3.0 e, in modo più specifico, di una scuola democratica? La scuola necessariamente deve confrontarsi con la cultura digitale nella sua complessità per proporsi come una nuova scuola-laboratorio di democrazia nella società globale contemporanea.

2. I nativi digitali e l'apprendimento

La società iperconnessa e digitale può essere inclusiva e democratica? La comunicazione digitale non è necessariamente sinonimo di partecipazione. In altre parole, non è detto che ad un aumento delle capacità comunicative, corrisponda un incremento delle opportunità relazionali. Il che ha conseguenze che vanno al di

lità di quanto suggerisce il semplice buon senso: che a una quantità ingente di “amici” su Facebook non corrisponde necessariamente una vita sociale piena. Traslata su un piano più significativo, la non risolta dicotomia fra comunicazione e connessione ha effetti negativi sul rapporto, per esempio, fra cittadini e pubblica amministrazione, o fra diversi gruppi sociali.

In effetti, senza un’adeguata opera di alfabetizzazione digitale e una piena integrazione dell’utilizzo dei nuovi strumenti con adeguate competenze digitali, la sovrabbondanza disponibile di informazioni, invece di rendere più simmetrici e meno sbilanciati i rapporti di potere fra i diversi soggetti, rischia di costruire maggiori criticità nei rapporti umani.

Un classico esempio è quello della scuola digitale. Ad una prima adesione entusiasta e acritica all’applicazione di metodologie digitali all’apprendimento, è seguita ed è ancora in corso, una riflessione più matura per un consapevole utilizzo della cultura digitale.

Lo stesso concetto di “nativi digitali”, usato anche in contesti scientifici come uno slogan, è stato sottoposto ad una più attenta critica da riflessioni autorevoli e significative che hanno ulteriormente approfondito un problema centrale per la scuola e la società contemporanea (Ferri, 2013).

In vari paesi, fra cui l’Italia, è in crescita il fenomeno dell’analfabetismo funzionale, ossia l’incapacità di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere con testi scritti per intervenire attivamente nella società. Colpa del digitale? La questione non è quella di essere pro o contro il digitale, di non cedere alla tentazione del determinismo tecnologico, che spiega e giustifica tutto. Il computer, i tablet e gli smartphone sono strumenti fondamentali, a patto di non delegare soltanto ad essi la formazione. Quello che conta, insomma, non è solo il semplice accesso alle informazioni, ma la creazione di “teste ben fatte” capaci di analisi critica e autocritica.

Per la cosiddetta “generazione digitale”, per chi, quindi, è nato dagli anni Novanta in poi, risulta difficile immaginare che possa essere esistita un’epoca in cui non era possibile contattare una persona in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento attraverso il cellulare o reperire un’informazione in tempo reale attraverso Internet. Nel 2001 Prensky formulò la nota definizione di “Nativi digitali” per descrivere i giovani di oggi, distinguendoli dagli adulti definiti invece “Immigranti digitali”. Il linguaggio digitale è, secondo Prensky, la lingua nativa dei giovani di oggi, essi sono “*native speakers of the digital language of computers*” (Prensky, 2001), mentre per i nati in età pre-digitale il linguaggio digitale sarebbe un lingua seconda. Nelle sue tesi, Prensky si spinge oltre, affermando che la tecnologia digitale, con la sua rapida diffusione e il forte impatto sulla vita quotidiana dei giovani, ha radicalmente modificato la loro struttura di pensiero.

A suo parere, il cervello dei “nativi digitali” funziona in modo diverso da quello degli “immigranti digitali”, secondo una modalità ipertestuale e parallela, anziché sequenziale. Tutto ciò, secondo Prensky, pone notevoli problematiche nei contesti educativi formali, nei quali l’insegnante *digital immigrant* propone un linguaggio e una modalità di apprendimento non in sintonia con il modo di parlare e di pensare dei suoi studenti.

Un’altra definizione significativa al riguardo è quella di “Net Generation” di Tapscott (2011). Egli afferma, con argomentazioni vicine a quelle di Prensky, che i sistemi educativi andrebbero rivoluzionati per colmare il gap generazionale legato proprio all’uso delle tecnologie. Per poter affrontare questa sfida senza precedenti, gli insegnanti, secondo Tapscott, dovrebbero usare nuovi approcci, nuove metodologie e nuovi strumenti più adeguati al nuovo profilo degli studenti.

Nonostante i molti tentativi di ridimensionamento, la definizione di *digital na-*

tives coniata da Prensky ha, nel tempo, conquistato una popolarità internazionale tale che, anche alcune ricerche scientifiche, hanno cominciato ad utilizzare questa etichetta, dando per acquisito che gli studenti di oggi, grazie all'intensiva esposizione mediatica, abbiano subito profonde modificazioni in ambito cognitivo e abbiano sviluppato una diversa modalità di apprendimento caratterizzata da:

- Un accesso alla conoscenza secondo una modalità ipertestuale e parallela anziché sequenziale, generando una speciale propensione al multitasking;
- Ricorso preferenziale alla modalità visiva nella fruizione delle informazioni;
- Ricorso a modalità collaborative per conoscere e apprendere.

Partendo dallo studio dell'impatto delle nuove tecnologie nei processi educativi, è indispensabile soffermarsi sull'importanza dell'acquisizione da parte degli studenti della scuola contemporanea di competenze digitali orientate alla crescita formativa, sociale e culturale del soggetto in apprendimento (Gee, 2013). Il dibattito sui nativi digitali e sull'impatto delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento è diventato uno dei temi cruciali della didattica contemporanea.

L'approccio a questo problema è di natura multidisciplinare e per definirne i contorni teorici bisogna confrontarsi con le analisi neurologiche, linguistiche, cognitive, comportamentali che lo caratterizzano. Da anni gli studiosi si stanno occupando dell'analisi dei processi e dei fenomeni della *ict literacy*, che hanno trasformato il linguaggio, la socialità e i processi di formazione dei cosiddetti e già molto noti "nativi digitali".

3. Il progetto di vita di ogni alunno per una nuova scuola democratica digitale

La scuola contemporanea ha ancora bisogno della pedagogia intesa come un sapere complesso che, partendo dall'ibridazione feconda con altre scienze, può ancora elaborare e promuovere soluzioni adeguate alle difficoltà educative del nostro tempo (Spadafora, 2015).

L'idea su cui si basa la scuola italiana emerge dalla sua storia. Baldacci sostiene che il modello contemporaneo di scuola è una struttura chiusa e selettiva, capace di separare la formazione delle classi dirigenti da quelle delle classi subalterne; questa scuola così come è stata pensata potrebbe risultare non adeguatamente adatta alla nostra società, alla società digitale (Baldacci, 2014).

In questa ottica Amartya Sen propone un modello di sviluppo sociale e democratico che può fornire le basi per una scuola nuova digitale in cui al centro della sua teoria c'è "l'individuo caratterizzato nel suo agire da un insieme di modi di essere (*beings*) e da un insieme di azioni che può fare (*doings*)" (Sen, 2014).

Amartya Sen chiama *functionings* questa combinazione di essere (*beings*) e fare (*doings*) che dà luogo all'operare nella vita. "Il modo in cui viviamo, in questa ottica è visto come un insieme di *functionings*. Se abbiamo la libertà di scegliere il set di *functionings* che realizza il modello di vita che auspichiamo abbiamo le *capabilities*. Questo approccio fornisce la base per un modello di scuola nuova. "Il punto di partenza è l'individuo con i suoi modi di essere (*beings*), non astrazione ma bensì qualcosa di reale. La scuola dovrebbe prevedere un nucleo comune e una possibilità di scelta che aumenta con l'aumentare dell'età" (Sen, 2014).

Ma un ruolo centrale è svolto dagli insegnanti ed, in particolare, dai docenti pionieri che hanno svolto e svolgono un ruolo chiave nell'innovazione della scuola. La scuola della società digitale e della conoscenza è una scuola diversa centrata sugli studenti e sulla *digital literacy*.

È una scuola “liquida”, come direbbe Bauman, in grado di adattarsi alle dinamiche della società e anche, in un certo senso, di determinarle. In altri termini, la scuola digitale costituisce, di per se stessa, una costruzione fluida tra la pedagogia e la didattica, il curriculum e i contenuti, l’organizzazione, le tecnologie, lo sviluppo professionale, l’innovazione.

La sostanziale differenza fra i mezzi tradizionali e gli orizzonti aperti dalle nuove tecnologie digitali non sta nei linguaggi digitali o virtuali, ma nell’interattività, intesa come interazione fra persona e macchina e come interazione fra persona e persona. Internet consente di comunicare, acquisire informazioni e giocare e, quindi, di apprendere in modo diverso. Quando si entra in Internet tramite il proprio computer si possono ricevere testi, immagini, video e musica, accedendo anche a programmi educativi, reperendo informazioni per ricerche per la scuola o per il lavoro, fare acquisti e comunicare con persone in tutto il mondo. La forte espansione della mobilità nell’uso di Internet e del web ci consente di prevedere come sarà l’accesso alle informazioni in futuro: grande mobilità e possibilità di mantenere l’ubiquità della *web presence* grazie ai dispositivi mobili come cellulari, ipad, smartphone, consolle, ma anche a oggetti più personali come orologi, e a breve occhiali e capi d’abbigliamento.

Quello che manca infatti alla scuola di oggi è un riferimento pedagogico per migliorare l’apprendimento dei “nativi digitali” con questo nuovo modo di intendere e praticare la scuola.

Nella scuola dell’obbligo, spesso, questi presupposti trovano spazio solo come parte integrante alle discipline tradizionali, o nell’attuazione di qualche progetto sporadico, ma sarebbe davvero utile trovare le modalità per farli rientrare in un programma sistematico di educazione ai media trasversale ed interdisciplinare in tutte le scuole di ogni ordine e grado.

Negli ultimi anni l’Unione Europea ha più volte richiamato l’attenzione sulla necessità di promuovere l’educazione ai media negli Stati membri e di favorire attraverso specifiche azioni a livello nazionale ed europeo lo scambio e la condivisione di buone pratiche. La competenza mediale, intesa come capacità di avvalersi dei media in modo critico, consapevole e creativo, viene infatti rappresentata nelle dichiarazioni e comunicazioni dell’Unione Europea come un requisito indispensabile per l’esercizio di una cittadinanza attiva.

Conclusioni

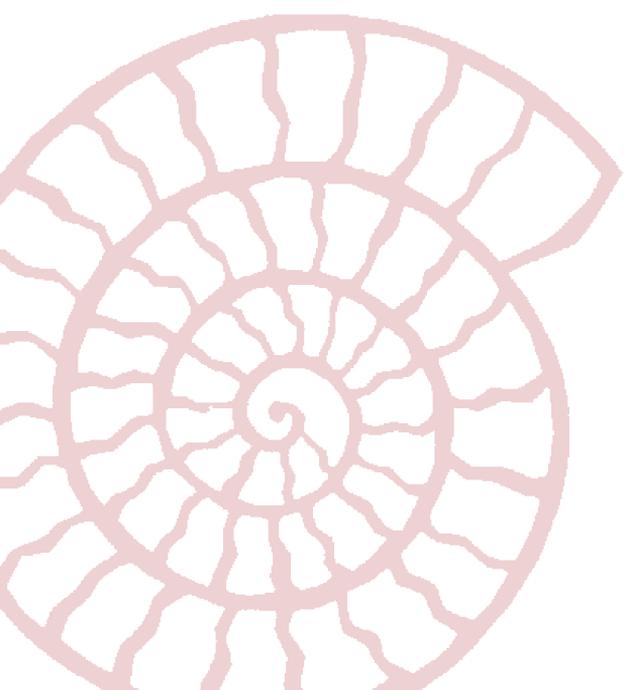
La sfida dell’educazione nell’era digitale parte dalla definizione delle competenze di cui i nostri studenti hanno bisogno: e una sfida ben più ampia e strutturata di quella che il sentire comune sintetizza nell’uso critico della Rete, o nell’informatica. Dobbiamo affrontarla partendo da un’idea di competenze allineata al ventunesimo secolo: fatta di nuove alfabetizzazioni, ma anche e soprattutto di competenze trasversali da sviluppare.

In particolare, occorre rafforzare le competenze relative alla comprensione e alla produzione di contenuti complessi e articolati anche all’interno dell’universo comunicativo digitale, nel quale a volte prevalgono granularità e frammentazione. Proprio per questo e essenziale lavorare sull’alfabetizzazione informativa e digitale (*information literacy* e *digital literacy*), che mettono al centro il ruolo dell’informazione e dei dati nello sviluppo di una società interconnessa basata sulle conoscenze e l’informazione. E in questo contesto che occorre guardare all’apertura al territorio, al rapporto fra pubblico e privato, al rapporto tra creatività digitale e artigianato, e tra imprenditorialità digitale, manifattura, lavoro e industria 4.0.

In conclusione, la scuola digitale può essere un punto di partenza per comprendere la definizione di un laboratorio di una nuova scuola democratica che si definisca come una scuola del progetto di vita di ogni studente, di un progetto più ampio e più significativo della personalizzazione dell'apprendimento, votato a costruire un pensiero critico attraverso l'uso delle tecnologie digitali per permettere lo sviluppo della creatività di apprendimento dei "nativi digitali". La scuola digitale deve essere considerata come una opportunità per costruire una scuola di qualità per tutti e per ciascuno, una scuola che orienti attraverso le competenze digitali ogni studente a trovare un senso al suo apprendimento scolastico legato al suo ambiente di vita. Per orientare lo studente ad una cittadinanza consapevole, è opportuno che la cultura digitale entri nella didattica, nei contenuti, nella formazione dei docenti e dei dirigenti come un patrimonio di idee e di valori fondamentali per costruire una migliore democrazia nella scuola e nella società.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*, Milano: Franco Angeli.
- Banzato, M. (2011). *Digital Literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*, Milano: Mondadori.
- P. Ferri, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano, 2011; R. Casati, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma, 2013.
- Gee, J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano: Cortina.
- Levy, P. (2001). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Roma: Feltrinelli.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", vol. 9, n. 5.
- Rivoltella, P.C. (2005). *Media Education*. Brescia: La Scuola.
- Sen Amartya, K. (2010). *Sull'ingiustizia*, Trento: Erickson.
- Spadafora, G. (2015b). *L'educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Id. *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*, New York: McGraw Hill.
- Toffler, A. (1987). *La terza ondata. Il tramonto dell'era industriale e la nascita di una nuova civiltà*, Milano: Sperling&Kupfer.
- <http://www.oecd.org/education/new-approach-needed-to-deliver-on-technologys-potential-in-schools.htm> (Consultato il 23 novembre 2018)
- Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/it/pdf> (Consultato il 29 novembre 2018)





Il contributo dell'attività fisica su cognizione e apprendimento

The contribution of physical activity on cognition and learning

Anna Maria Mariani

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma - annamaria.mariani@unicusano.it

Luigi Piceci

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma - luigi.piceci@unicusano.it

Francesco Melchiori

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

ABSTRACT

The motor approach can be a way that integrates itself or that presents itself as an alternative for the maintenance of cognitive abilities. More scientific research documents how motor activity has psycho-physical benefits on the individual. In Italy and in Europe, teaching physical activity in schools of all levels seems to have given it less importance than other school subjects. In this study there are some aspects of improvement in the cognitive field in relation to the consumption of oxygen linked to light motor activity with the aim of laying the foundations for a subsequent analysis on a broader spectrum, both with respect to the cognitive abilities examined and with respect to the specificity of motor activity. This is a pilot study carried out on a sample of University students to Università Niccolò Cusano di Roma, using the "Lexical research and production test", verifying the results with or without an aerobic activity performed on the treadmill.

L'approccio motorio può essere una strada che si integra o che si pone come alternativa per il mantenimento delle capacità cognitive. Sempre più ricerche scientifiche documentano come l'attività motoria abbia dei benefici psico-fisici sull'individuo. Di contro, in Italia ed in Europa, l'insegnamento dell'attività motoria nelle scuole di ogni ordine e grado sembra le abbia attribuito un'importanza minore rispetto alle altre materie. In questo studio si presentano alcuni aspetti migliorativi in campo cognitivo in relazione al consumo di ossigeno legato ad un'attività motoria lieve, con il fine di porre le basi per una successiva analisi a più ampio spettro, sia rispetto alle capacità cognitive prese in esame che rispetto alla specificità dell'attività motoria. Si tratta di uno studio pilota effettuato su un campione di studenti Universitari dell'Università Niccolò Cusano di Roma utilizzando il "Test di ricerca e produzione lessicale" verificandone i risultati con o senza un'attività aerobica effettuata sul tapis roulant.

KEYWORDS

physical activity, oxygen consumption, learning, fluency, cognitive abilities
attività fisica, consumo ossigeno, apprendimento, fluenza, capacità cognitive

- * Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori i cui specifici contributi sono da afferire come segue: Anna Maria Mariani paragrafo 2; Luigi Piceci paragrafi 1; 3.1; Francesco Melchiori paragrafi 3, 3.2; Le conclusioni sono state realizzate da Anna Maria Mariani e Luigi Piceci.

1. Introduzione

Esiste la tendenza generalizzata in Italia e nei paesi europei di attribuire all'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole, di qualsiasi ordine e grado, un'importanza minore rispetto ad altre materie come la matematica, le lingue, le scienze. Questo aspetto risulta preoccupante se messo in relazione con quanto affermato negli ultimi anni dalle neuroscienze cognitive, le quali sostengono che gran parte dei processi cognitivi e linguistici si radicano nelle interazioni percettive e fisiche del corpo umano con il mondo (Barsalou, 2008). Non va poi dimenticata la pericolosa tendenza alla sedentarietà da parte di giovani e adulti. In Europa, infatti, oltre un terzo della popolazione adulta e due terzi degli adolescenti non svolgono abbastanza attività fisica. In ultimo, si assiste a un aumento dell'età media dovuto a una maggiore longevità, in conseguenza della quale si ha un incremento delle patologie che sono in relazione con le capacità cognitive e con il loro deperimento. In particolare, la demenza è una delle più grandi sfide del nostro tempo. Nel 2015 erano circa 47 milioni le persone in stato di demenza a livello mondiale e le previsioni parlano di un incremento fino a 66 milioni entro il 2030 e 115 milioni entro il 2050. Il deperimento delle capacità cognitive non è da mettere in relazione solo con l'età, in quanto esistono fattori scatenanti che afferiscono allo stile di vita. In questo campo, il voler evitare un percorso farmacologico, ha visto la nascita di studi che seguono la strada dell'approccio motorio, visto come uno strumento di mantenimento delle capacità cognitive e, quindi, rallentamento della patologia.

I benefici generali dell'attività motoria sulla salute psico-fisica sono ben documentati. Le ricerche in medicina si sono concentrate sui benefici di uno stile di vita attivo sia a livello individuale che sociale. L'attività motoria praticata con regolarità svolge un ruolo di primaria importanza nella prevenzione delle malattie cronico degenerative. Una meta-analisi (Thomas, Elliot, Naughton, 2009) e una revisione sistematica (Orozco, Buchleitner, Gimenez-Perez, Roqué, Richer, Mauricio, 2008) della Cochrane Database of Systematic Reviews, dimostrano che l'esercizio fisico migliora il controllo glicemico e riduce il tessuto adiposo viscerale e i trigliceridi plasmatici (ma non il colesterolo plasmatico) nelle persone con diabete di tipo due, anche senza perdita di peso. Inoltre, l'esercizio fisico, combinato con una corretta alimentazione, diminuisce l'incidenza di diabete mellito di tipo due su persone con alterata tolleranza al glucosio o sindrome metabolica. In "Harvard Alumni Health Study" (Sesso, Paffengarger, I-Min, 2000), è stata evidenziata la correlazione tra attività fisica e rischio di malattie cardiovascolari. Lo studio ha evidenziato che i soggetti che praticavano più attività fisica hanno beneficiato, nel tempo, di una ridotta mortalità cardiovascolare (circa il 20 per cento in meno del campione), tra i soggetti con attività fisica settimanale elevata (più di 12.600 kjoule) rispetto a quelli con attività ridotta o assente (meno di 2.100 kjoule). Si può affermare che una regolare attività fisica, soprattutto se di tipo aerobico, è importante nel prevenire lo sviluppo di coronaropatie e nel ridurre la pressione arteriosa (Elmer, Grimm, Laing, Grandits, Svendsen, Van Heel, Betz, Raines, Kink, Stamler, 1995).

Negli ultimi anni, vi è una crescente attenzione ai benefici che la partecipazione ad attività sportive e, più in generale, al movimento può dare su altri aspetti della vita delle persone, incluso il benessere mentale, le relazioni e interazioni sociali, la cognizione e il livello di istruzione. Questo articolo vuole avere un focus specifico su questi aspetti, portando un contributo che alimenti l'attenzione della comunità scientifica e degli organi istituzionali sull'importanza dell'insegnamento

e pratica dell'educazione fisica nelle scuole di ogni ordine e grado, anche a livello universitario, perché questo, oltre a portare benefici a livello fisico può avere una influenza importante sul benessere psicologico e sull'apprendimento di materie scientifiche e letterarie ma anche di competenze trasversali. A questo scopo, dopo una disamina della letteratura scientifica su questi temi, vengono presentati i risultati di uno studio pilota effettuato su studenti dell'Università Niccolò Cusano di Roma.

2. Cognizione, apprendimento e movimento fisico

Il termine cognizione si riferisce ai processi intellettivi superiori come il pensiero, la memoria, le capacità deduttive, il problem solving, l'attenzione e i processi percettivi complessi (Gutchess, 2014), che coordinano le rappresentazioni mentali di principi, procedure, nozioni dominio-specifici necessarie e funzionali alle capacità adattive. I livelli di competenza cognitiva influenzano l'apprendimento di abilità sempre più specifiche come la lettura, il calcolo, la scrittura, garantendo efficienza e stabilità ai processi di pianificazione, controllo e coordinazione delle abilità mentali. Nella concettualizzazione dell'apprendimento, come acquisizione delle abilità scolastiche, negli ultimi anni hanno assunto un ruolo importante alcuni processi cognitivi come l'attenzione e la memoria di lavoro che rientrano tra quelle funzioni superiori definite con il nome di funzioni esecutive (FE). In particolare, tali funzioni esecutive rendono possibile sostenere l'attenzione, definire e mantenere in mente obiettivi, tollerare la frustrazione, inibire comportamenti automatici, riflettere sulle esperienze passate e pianificare per il futuro. Blair e Razza (2007) hanno evidenziato come l'effetto delle funzioni esecutive sulla capacità di apprendimento può essere superiore anche al livello cognitivo.

Gathercole e altri hanno dimostrato in diversi studi che, tra i 7 e i 14 anni, i ragazzi che hanno un punteggio mediocre nelle misurazioni della memoria di lavoro legata alle abilità esecutive, hanno una performance inferiore agli standard anche nelle prove curriculari nazionali in Gran Bretagna per Inglese, Matematica e Scienze (Gathercole, Brown, & Pickering, 2003; Gathercole & Pickering, 2000; Gathercole, Pickering, Knight, & Stegmann, 2004; Jarvis & Gathercole, 2003).

Tra le funzioni menzionate, gli studi di Gathercole e altri (2004) e di Swanson e Howell (2001) hanno evidenziato come la memoria di lavoro fonologica e la visuo-spaziale abbiano un valore predittivo sulle abilità di lettura e sembrano essere coinvolte anche nella composizione del testo, anche se il loro ruolo sulle componenti ortografiche e sintattiche non è certo (Olive et al., 2008; Raulerson et al., 2010). La memoria di lavoro verbale svolge, invece, un ruolo significativo nella comprensione del testo, grazie all'utilizzo della struttura sintattica per comprendere il significato di un periodo (Hickok e Rogalsky, 2011).

La memoria di lavoro sembra svolgere un ruolo rilevante anche nelle abilità di calcolo (Geary 2004; Geary et al., 2012; Swanson et al., 2001): nella fase di acquisizione del contare, nell'acquisizione dei fatti numerici e nel problem solving matematico.

Anche l'inibizione rappresenta una componente importante per l'apprendimento, in particolare, della matematica e del lessico. Secondo Blair e Razza (2007) la capacità auto regolativa è un importante prerequisito per l'apprendimento, che spiega il 12% della varianza nell'acquisizione delle prime abilità matematiche (Espy et al., 2004).

Le funzioni esecutive consentono agli studenti non solo di apprendere in modo più efficace, ma anche di elaborare il contenuto che hanno appreso in

classe e di applicarlo a un esame o alla loro vita quotidiana. Possiamo dire che le funzioni esecutive, così intese, si sovrappongono considerevolmente all'abilità di ragionamento o a quella che viene definita intelligenza fluida (Ackerman, Beier e Boyle 2005; Kane, Hambrick e Conway 2005). Secondo alcune ricerche, esse sono essenzialmente identiche all'intelligenza fluida (Kyllonen e Christal, 1990). Già nel 1989, Mischel e altri hanno evidenziato come il livello delle funzioni esecutive misurato durante l'infanzia è in grado di prevedere il rendimento scolastico e la competenza sociale nell'adolescenza. A questo, altri autori hanno aggiunto la possibilità di prevedere un'ampia gamma di risultati importanti, inclusa la preparazione per la scuola (McClelland et al. 2007), la transizione riuscita dall'asilo (Blair e Razza, 2007) e meno problemi legati all'uso di droghe e a condanne penali (Moffitt et al., 2011).

Da un punto di vista anatomico, le funzioni di memoria di lavoro, flessibilità, controllo inibitorio, attenzione sono associate con alcune regioni della corteccia prefrontale a volte distinte, a volte sovrapposte. Queste includono aree dorsali, laterali ventrali e mediane della corteccia prefrontale, oltre che la corteccia cingolata anteriore, adiacente alla parte prefrontale. Numerosi studi con le neuroimmagini hanno dimostrato come tutte queste aree sono risultate attive in adulti che completano compiti che includono la ritenzione di informazioni in memoria, l'inibizione di una risposta in favore di un'altra e lo shifting tra due compiti o problemi. Inoltre, la corteccia prefrontale è strettamente connessa con molte aree del cervello consentendo una regolazione molto rapida di alcune attività come quelle associate al linguaggio, alla memoria, all'attenzione e alle risposte motorie. In particolare, la parte orbitomediale riceve informazioni dall'ambiente interno, grazie alle connessioni con la corteccia cingolata anteriore e le afferenze dalle strutture sottocorticali come i gangli della base, che sono importanti per i modelli di apprendimento e le routine, e l'amigdala, che è importante per le emozioni e la risposta allo stress. Tali strutture sottocorticali sono direttamente legate alla regolazione delle emozioni e alla risposta allo stress, rilevanti nello sviluppo delle abilità cognitive e nella loro relazione con i risultati educativi.

Le evidenze scientifiche degli ultimi anni affermano che il livello di attività fisica è in relazione significativa con l'incremento o il mantenimento, contingente o di lunga durata, delle capacità cognitive, sia nei bambini e adolescenti, sia negli adulti.

Molte ricerche documentano gli effetti dell'attività fisica sulle funzioni cognitive. Sibley e Etnier (2003), nella loro meta-analisi effettuata su 44 studi, hanno evidenziato come l'attività fisica sia positivamente associata a migliori abilità cognitive nei ragazzi. In particolare, i ragazzi dagli 11 ai 13 anni sembrano beneficiare maggiormente della pratica dell'attività fisica. Brisswalter e altri (2002), dopo l'analisi di alcuni studi sugli effetti dell'esercizio fisico su compiti specifici, hanno concluso che per avere miglioramenti nelle performance di compiti decisionali, l'intensità ottimale da raggiungere copre un ampio raggio (~40–80% VO max). Inoltre, Tomporowski (2003) ha aggiunto che la durata ottimale dovrebbe essere uguale o superiore ai venti minuti.

Altri studi importanti hanno evidenziato che l'esercizio fisico influenza positivamente molti processi cognitivi, come la velocità (Dustman et al., 1994), il controllo esecutivo (Kramer et al., 1999), e le abilità visuospatiali (Shay and Roth, 1992). Inoltre, negli ultimi anni la ricerca scientifica per la definizione di una relazione tra attività fisica e risultati scolastici è aumentata in modo sostanziale. Molti sono gli studi che hanno evidenziato un collegamento tra attività fisica integrata nell'orario scolastico, la quantità di attività e l'aspetto aerobico della stessa, da un lato e i risultati dei singoli ai test standardizzati di diverse materie. In particolare, gli effetti positivi del-

L'attività fisica sono stati riscontrati in particolare su test di tipo matematico. Donnelly e altri (2011) hanno dimostrato che aggiungendo 90 minuti di attività fisica, da moderata a vigorosa, durante l'orario scolastico settimanale, in sessioni di 10 minuti, comporta un miglioramento dei risultati a test specifici su matematica, lettura, ortografia e composizione nell'arco di tre anni su bambini di scuola primaria. In uno studio su 155 studenti delle elementari portato avanti da Reed e altri (2010), grazie a 30 minuti di attività fisica integrata nell'orario scolastico per tre giorni a settimana su un periodo di quattro settimane, sono stati registrati risultati migliori rispetto al gruppo di controllo sui test standardizzati di materie umanistiche e sociali, nonché una correlazione positiva con l'intelligenza fluida che definisce l'abilità di ragionamento astratto e veloce. Lo studio di Davis e altri (2011), condotto su ragazzi dai 7 agli 11 anni, suddivisi in 3 gruppi (un gruppo di controllo, un gruppo con 30 minuti di attività aerobica giornaliera e un terzo gruppo con 40 minuti di attività aerobica giornaliera) ha evidenziato una correlazione positiva tra aumento dell'attività aerobica, 40 minuti, e migliori risultati in matematica ma non nella lingua madre. Sempre in un campione della stessa età (7-11 anni), lo studio di Kamijo e altri (2011) ha evidenziato come un'attività da moderata a vigorosa per 70 minuti giornalieri porta a un miglioramento dell'accuratezza delle risposte nei test di memoria rispetto alla non attività e come tali benefici sono maggiori tanto maggiore è la complessità del compito di memoria richiesto.

Per quanto riguarda le evidenze scientifiche relativamente ai benefici di un'attività fisica sull'apprendimento e, più in generale sulle capacità cognitive, di studenti universitari i contributi sono minori. Interessante è lo studio di Dubuc e altri (2017) che ha valutato 100 donne con età media di 24 anni dell'Università del Quebec in Canada, mostrando una relazione significativa tra risultati accademici e consumo di VO₂ max. Un ulteriore studio, che ha messo in relazione l'esercizio aerobico e le funzioni cognitive, in particolare la memoria visuale (Maureira et al., 2015), ha evidenziato come un esercizio aerobico di 30 minuti ha migliorato le prestazioni nella memoria visuale di studenti universitari cileni. Un'interessante ricerca di Kayani e altri (2018) ha evidenziato una correlazione positiva tra attività fisica, risultati accademici e autostima. In particolare, è stato evidenziato come l'autostima sia il mediatore tra attività fisica e risultati accademici.

Di Corrado e La Paglia (2012), nel loro studio su adolescenti tra i 14 e i 18 anni, hanno evidenziato che l'attività aerobica è associata a un miglioramento nell'esecuzione di compiti sotto pressione temporale, nell'inibizione delle risposte e nella riduzione delle interferenze dell'automatizzazione. Inoltre, è stato rilevato una riduzione nel fattore di distraibilità, conseguentemente al potenziamento dei meccanismi di vigilanza e di concentrazione.

Le ricerche (Trudeau & Shephard, 2008; Hillman, Castelli & Buck, 2005) mostrano che il movimento fisico può influenzare la fisiologia del cervello, incrementando il flusso sanguigno, l'ossigenazione, la crescita di cellule nervose nell'ippocampo, centro della memoria e dell'apprendimento (Pereira et al., 2007; Erickson et al., 2011; Maass et al., 2014; Niemann et al., 2014; Thomas et al., 2016) e nelle aree frontali (Colcombe et al., 2006; Erickson et al., 2010; Flöel et al., 2010; Voss et al., 2013; Oberlin et al., 2016), i livelli dei neurotrasmettitori, lo sviluppo di connessioni nervose e molto altro. Altri studi mostrano un'associazione positiva tra esercizio aerobico, ippocampo e performance della memoria episodica (Erickson et al., 2009), ma anche tra attività aerobica, funzioni esecutive e volume della materia grigia prefrontale (Erickson et al., 2007; Weinstein et al., 2012) nonché struttura della materia bianca (Voss et al., 2013; Oberlin et al., 2016). Weinstein (2012) nel suo studio su 179 adulti tra i 58 e gli 81 anni ha dimostrato che una maggiore

frequenza cardiorespiratoria è associata a performance migliori sia nello Stroop Test sia nella Memoria di Lavoro Spaziale e che tale miglioramento è mediato da un maggior volume di materia grigia in numerose aree del cervello. In particolare, il volume della materia grigia nel giro frontale inferiore destro e nel giro precentrale mediano in modo significativo la relazione tra frequenza cardiorespiratoria e interferenze nello Stroop test, mentre il volume di materia grigia di entrambe i lati nel giro frontale mediale e nel giro cingolato posteriore mediano l'associazione tra frequenza cardiorespiratoria e l'accuratezza nel test di memoria di lavoro spaziale. A livello molecolare, le ricerche degli ultimi anni hanno evidenziato che l'attività motoria aerobica stimola il "Fattore Neurotrofico di Derivazione Cerebrale" (BDNF). Il BDNF agisce su determinati neuroni del sistema nervoso centrale e del sistema nervoso periferico, contribuendo a sostenere la sopravvivenza dei neuroni già esistenti, e favorendo la crescita e la differenziazione di nuovi neuroni e sinapsi. Nel cervello, il BDNF è maggiormente attivo nell'ippocampo, nella corteccia cerebrale, e prosencefalo basale - aree vitali per l'apprendimento, la memoria e il pensiero cognitivo. In uno studio condotto in laboratorio con i ratti, è stato dimostrato che l'attività fisica può incrementare la disponibilità di BDNF nelle cellule dell'ippocampo e della neocorteccia caudale, grazie a una maggior espressione del fattore nell'ippocampo (Neeper e al., 1995).

3. La metodologia e lo studio sperimentale

Lo studio è stato effettuato presso il laboratorio HERACLE dell'Università Niccolò Cusano di Roma, diretto dal Prof. Francesco Peluso Cassese, avvalendosi della struttura sportiva presente nell'università stessa che ha curato anche la fase di reclutamento dei partecipanti su base volontaria.

Previa compilazione del modulo di consenso informato e per il trattamento dei dati personali, 26 soggetti, tutti studenti universitari, sono stati sottoposti a due rilevazioni distinte in giorni consecutivi:

- Giorno 1: rilevazione dei dati basali a riposo e successiva immediata somministrazione di un test cognitivo;
- Giorno 2: prova sotto sforzo su tapis roulant e successiva immediata somministrazione di un test cognitivo con categorie differenti dal Giorno 1.

La media delle variabili ritenute caratterizzanti per il gruppo di partecipanti allo studio non si discostano significativamente dai valori medi della popolazione di riferimento: femmine (46%), età (M=24 e DS=3,5), Peso in Kg (M=63,96 DS=9,5), Altezza in cm (M=172,3 DS=7,9).

La prima ipotesi di ricerca elaborata suppone un miglioramento delle prestazioni dei soggetti ai test cognitivi a seguito della prova sotto sforzo, riuscendo a replicare risultati già ottenuti da studi precedenti. La seconda ipotesi da verificare afferma che il livello di VO2Max dei soggetti sia un predittore del cambiamento nelle variabili criterio, assumendola quindi come variabile esplicativa all'interno del modello lineare di previsione. Inoltre, è intento di questo studio indagare la relazione di: genere (GENDER), età (AGE), Body Mass Index (BMI) con ciascuna variabile dipendente, ovvero con i due punteggi alle due scale di Fluenza Lettera e Categoria.

3.1. Misure

Test Cognitivo

Lo strumento somministrato è il “Test di ricerca e produzione lessicale” (Novelli, Papagno, Capitani, Laiacona, Vallar, Cappa, 1986), che richiede al soggetto di elencare delle parole per categorie fonemiche e semantiche proposte dallo sperimentatore nel tempo di un minuto. È stato richiesto al partecipante di elencare le parole riferite a una singola lettera e a una singola categoria semantica. In questo modo viene sollecitata sia una componente linguistica sia una componente di “fluenza” basata su competenze non linguistiche, come l’attenzione selettiva e la rapidità, necessarie per la ricerca e il recupero degli elementi nella memoria semantica (Perret, 1974), e il Sistema Attentivo Supervisore, necessario per il controllo del linguaggio, come evidenziato da Posner e di Girolamo (2000). I punteggi grezzi ottenuti dai partecipanti sono stati corretti in base alle indicazioni del manuale del test in relazione all’età e agli anni di studio individuali.

Parametri fisiologici

La rilevazione del metabolismo basale e del consumo di VO₂Max è stata effettuata con lo strumento COSMED FitMate PRO45, un metabolimetro elettronico da tavolo appositamente sviluppato per la rilevazione del consumo di ossigeno sia in ambito clinico che per la valutazione sportiva.

Per la rilevazione degli stessi parametri sotto sforzo, si è utilizzato il tapis-roulant MATRIX T50x Treadmill.

La rilevazione del metabolismo basale è stata effettuata, collocando il soggetto a riposo su un lettino, in una stanza in penombra, per la durata di 15 minuti.

Il consumo di ossigeno VO₂Max, e i parametri relativi, sono stati rilevati il secondo giorno, durante il movimento aerobico dei partecipanti su un tapis-roulant. È stato richiesto ai soggetti di camminare a passo veloce, o corsa leggera, per un tempo di venti minuti. La velocità del tapis roulant è stata aumentata, dopo tre minuti di riscaldamento iniziali, fino a portare la ventilazione espiratoria (Ve l/min) al 50% e mantenendo tale rapporto almeno negli ultimi 5 minuti della prova.

3.2. Principi generali ed etici

Il presente disegno di ricerca, pur non riguardando un ambito prettamente medico, è stato progettato e portato avanti rispettando le indicazioni previste nella Dichiarazione di Helsinki del 2013. I partecipanti sono stati informati sulle attività previste e sugli eventuali rischi ad esse legati. Gli stessi hanno firmato un consenso informato. Tutte le attività sono state svolte nel rispetto degli standard di sicurezza, in ambienti sicuri, prendendo le precauzioni previste relativamente all’attività su tapis roulant. Durante il protocollo di intervento non è stata prevista la presenza di un medico, in quanto l’attività aerobica pianificata non prevedeva il superamento della soglia massima di VO₂max, rimanendo a una ventilazione espiratoria massima al 50%. In ogni caso, il lavoro è stato svolto con la supervisione del Prof. Luca Impara, MD.

È stata presa ogni precauzione per proteggere la privacy dei soggetti coinvolti nella ricerca e la riservatezza dei loro dati. Gli stessi hanno firmato una liberatoria per l’utilizzo dei dati secondo quanto previsto dalla vigente legge italiana ed europea.

3.3. Risultati

È stato effettuato lo screening dei dati, propedeutico alle analisi successive, per l'individuazione di scostamenti significativi dei dati dalla normalità¹ e per l'individuazione di outliers e punteggi distorti (scarsa motivazione e incompletezza delle risposte) senza che fossero evidenziati bias.

Per verificare la prima ipotesi è stato condotto un T-test monodirezionale per campioni dipendenti, per comparare le medie delle due somministrazioni dei test, ovvero accettare l'ipotesi formale:

$$H_1: \mu_2 > \mu_1$$

Come ipotizzato, è stato rilevato un aumento statisticamente significativo del punteggio al test di produzione lessicale "lettera" nella somministrazione post prova sotto sforzo ($M = 16$ $DS = 5.564$) rispetto a quella a riposo ($M = 16$ $DS = 5.564$), $t(25) = 8.586$, $p = .001$. I risultati ottenuti supportano anche il miglioramento del punteggio medio dei partecipanti al subtest sulla fluenza "Categoria" ($M = 21.115$ $DS = 6.52$) rispetto al primo giorno ($M = 13.385$ $DS = 4.544$), $t(25) = 7.269$, $p = .001$.

Un ulteriore elemento di rilievo è dato dalla dimensione dell'effetto registrata in entrambi i confronti, e valutata secondo i criteri definiti da Cohen (1988) come estremamente elevata, rispettivamente $d = 1.684$ e $d = 1.426$.

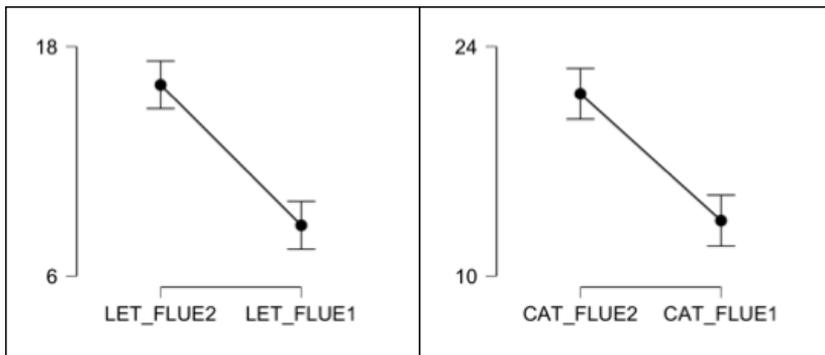


Figura 1 Diagrammi dei confronti tra campioni dipendenti con intervalli di confidenza al 95%

Per la verifica della seconda ipotesi è stata condotta una regressione multipla con l'obiettivo di determinare quanta variazione del punteggio a ciascun test è spiegata dalle variabili indipendenti determinate in base alla letteratura di riferimento, in particolare il contributo relativo al consumo di ossigeno (variabile VO2_MAX) secondo il modello completo seguente:

$$Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + e$$

- 1 Il test di normalità di Shapiro-Wilk per il T-test del confronto fluenza lettera ha presentato una lieve scostamento dalla normalità, che in ogni caso è stato valutato come non influente data la robustezza dello specifico test statistico (Havlicek & Peterson, 1974).

Le altre tre variabili inserite nel modello (replicato per ciascuna variabile dipendente, ovvero per i due punteggi alle due scale) sono: genere (GENDER), età (AGE), Body Mass Index (BMI). In entrambi i casi i modelli spiegano una proporzione di varianza molto bassa ($R^2 = .197$ e $R^2 = .248$) e non sono statisticamente significativi, fluenza Let $F(4, 21) = 1,284$ $p = .308$ e fluenza Cat $F(4, 21) = 1,731$ $p = .181$.

Sebbene questi risultati possano accadere anche in presenza per variabili indipendenti molto correlate e in campioni piccoli, in cui i test inferenziali sono meno potenti, dato che il contributo unico di ogni variabile indipendente potrebbe non essere sufficientemente grande (data la numerosità del campione e la variabilità delle variabili) per raggiungere la significatività statistica, non si ritiene che sia il caso in esame ed è importante leggere questi esiti nell'ottica di una revisione del disegno di ricerca più improntata alla valutazione della modalità attraverso cui il VO₂Max contribuisce che potrebbe essere indiretta.

4. Discussione

Questa ricerca è stata realizzata come studio preliminare per indagare l'esistenza di una relazione tra il consumo di VO₂MAX e alcune capacità cognitive. Alcuni contributi della letteratura sembrano supportare tale tesi, come la ricerca di Kubesch e colleghi (2009) in cui è stato rilevato come un singolo programma di attività fisica aerobica di 30 minuti comporti un miglioramento dell'attenzione sul compito, limitando le distrazioni. Lo stesso programma, invece, non apporta effetti su memoria di lavoro, flessibilità cognitiva e inibizione dei comportamenti automatici. Tali capacità cognitive sono elementi fondamentali per l'apprendimento delle abilità scolastiche. In questa direzione sono i risultati esposti nel lavoro di Castelli e altri (2007) che evidenziano come la capacità aerobica, quindi il livello di consumo di ossigeno, è positivamente associato con i risultati scolastici complessivi, e di matematica e lettura in specifico, in studenti della scuola superiore, così come lo studio di Dubuc (2017) che ha mostrato una relazione significativa tra risultati accademici e consumo di VO₂ max.

La presente ricerca presenta delle limitazioni costituite in primis dal campione ridotto, ma anche da un'assenza di un'analisi sulla durata dell'effetto e da una mancata analisi sull'effetto "addestramento al test" sulla seconda somministrazione test.

5. Conclusioni

In conclusione, ulteriori linee di studio potranno riguardare uno spettro più ampio di capacità cognitive, per verificare, per esempio, se esista una relazione tra una specifica attività motoria e una specifica capacità cognitiva, anche per creare nuovi approcci di intervento non farmacologico.

I risultati statisticamente rilevanti ottenuti in questa ricerca potranno essere utilizzati successivamente per modificare il piano sperimentale e le finalità di comprensione. Altrettanto rilevante è stata l'osservazione di un'influenza non statisticamente significativa delle variabili di genere e di età, che apre prospettive di ricerca molto interessanti. Si aprono ampi spazi di approfondimento con l'introduzione, ad esempio, di un'analisi condotta su un differente test cognitivo validato sempre in relazione al consumo di VO₂MAX.

I risultati fin qui raggiunti, seppur con le limitazioni evidenziate, sono in linea con la tesi che sostiene l'importanza dell'inserimento di programmi di attività motoria strutturati, all'interno delle ore dedicate all'apprendimento scolastico, sacrificando,

se necessario, le i tempi di altre materie. Su questa linea è lo studio di Trudeau & Shepard (2008) che sostiene l'importanza di introdurre nel curriculum scolastico maggiore ore di attività fisica specializzata, anche sacrificando il tempo di altre materie. Come abbiamo già evidenziato, gli studi che indagano gli effetti del consumo di ossigeno sull'apprendimento in studenti della fascia universitaria sono minori rispetto a quelli relativi alla scuola dell'obbligo. Il nostro studio vuole essere un contributo ulteriore nella ricerca relativamente alla fascia universitaria, con l'obiettivo a lungo termine di evidenziare i benefici dell'inserimento di programmi strutturati di attività motoria anche a livello universitario, oltre che nella scuola dell'obbligo.

Riferimenti bibliografici

- Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 29, 239-252.
- Ackerman, P.L., Beier, M.E., and Boyle, M.O. (2005). Working Memory and Intelligence: The Same or Different Constructs? *Psychological Bulletin*, 131(1), 30-60.
- Blair, C., Razza, R.P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647- 680.
- Brisswalter, J., Collardeau, M., Rene, A. (2002). Effects of acute physical exercise characteristics on cognitive performance. *Sports Med*, 32, 555-566.
- Castelli, D.M., Hillman, C.H., Buck, S.M., Erwin, H.E. (2007). Physical Fitness and
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic
- Colcombe, S. J., Erickson, K. I., Scaf, P. E., Kim, J. S., Prakash, R., Mcauley, E., et al. (2006). Brain volume in aging humans. *J. Gerontol. Med. Sci.* 61, 1166–1170.
- Davis, L.C., Tomporowski, P.D., McDowell, J.E., Austin, B.P., Miller, P.H., Yanasak, N.E., Allison, J.D., Naglieri, J.A. (2011). Exercise Improves Executive Function and Achievement and Alters Brain Activation in Overweight Children: A Randomized Controlled Trial. *Health Psychology*, 30(1), 91-98.
- Di Corrado, D., La Paglia, R. (2012). Effetti dell'attività aerobica sulle funzioni cognitive: uno studio su adolescenti, GIPS- Il Giornale Italiano di psicologia dello Sport, 13.
- Donnelly, J.E., Lambourne K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition and academic achievement, *Preventive Medicine*, 52, 36-42
- Dubuc, M.M., Aubertine-Leheudre, M., Karelis, A.D. (2017). Relationship between Academic Performance with Physical, Psychosocial, Lifestyle, and Sociodemographic Factors in Female Undergraduate Students. *Int J Prev Med*, 13(8), 22.
- Dustman, R. E., Emmerson, R., and Shearer, D. (1994). Physical activity, age, and cognitive-neuropsychological function. *J. Aging Phys. Act.*, 2, 143–181.
- Erickson, K. I., Raji, C. A., Lopez, O. L., Becker, J. T., Rosano, C., Newman, A. B., et al. (2010). Physical activity predicts gray matter volume in late adulthood: the cardiovascular health study. *Neurology* 75, 1415–1422.
- Erickson, K. I., Voss, M.W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., et al. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 108, 3017–3022.
- Erickson, K.I., Prakash, R.S., Voss, M. W., Chaddock, L., Hu, L., Morris, K. S., White, S. M., Wójcicki, T. R., McAuley, E., Kramer, A.F. (2009). Aerobic fitness is associated with hippocampal volume in elderly humans. *Hippocampus*, 19(10), 1030-9.
- Espy, K.A., Bull, R. (2004). Inhibitory Processes in Young Children and Individual Variation in Short-Term Memory. *Dev Neuropsychol*, 28(2), 669–688.
- Flöel, A., Ruscheweyh, R., Krüger, K., Willemer, C., Winter, B., Völker, K., et al. (2010). Physical activity and memory functions: are neurotrophins and cerebral gray matter volume the missing link? *Neuroimage* 49, 2756–2763.
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievement in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational*

- Psychology, 70, 177–194.
- Gathercole, S. E., Brown, L., & Pickering, S. J. (2003). Working memory assessments at school entry as longitudinal predictors of national curriculum attainment levels. *Educational and Child Psychology*, 20, 109–122.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1–16.
- Gathercole, S.E., Pickering, S.J., Ambridge, B., Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Dev Psychol.* , 40(2),177-90.
- Geary, D. C. (2004). *Mathematics and Learning Disabilities*. Sage Journals, 37 (1), 4-15.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., Bailey, D.H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: a five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 206-223.
- Gutchess A. (2014). Plasticity of the aging brain: new directions in cognitive neuro science. *Science*, 346, 579-582.
- Havlicek, L. L., & Peterson, N. L. (1974). Robustness of the *T* Test: A Guide for Researchers on Effect of Violations of Assumptions. *Psychological Reports*, 34(3_suppl), 1095–1114. <<https://doi.org/10.2466/pr0.1974.34.3c.1095>>
- Hickock, G., Rogalsky, C. (2011). What Does Broca's Area Activation to Sentences Reflect?. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(10), Massachusetts Institute of Technology, 2329-2331.
- Hillman, C.H., Castelli, D.M., Buck, S.M. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Med Sci Sports Exercise*, 37(11), 1967-1974.
- Jarvis, H. L., & Gathercole, S. E. (2003). Verbal and nonverbal working memory and achievements on national curriculum tests at 11 and 14 years of age. *Educational and Child Psychology*, 20, 123–140.
- Kamijo, K., Pontifex, M.B., O'Leary, K.C., Scudder, M.R., Wu, C.T., Castelli, D.M., Hillman, C.H. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Dev Sci.*, 14(5), 1046-1058.
- Kane, M.J., Hambrick, D.Z., and Conway, A.R. (2005). Working Memory Capacity and Fluid Intelligence are Strongly Related Constructs: Comment on Ackerman, Beier, and Boyle (2005). *Psychological Bulletin*, 131(1), 66-71.
- Kayani, S., Kiyani, T., Wang, J., Sanchez, M.L.Z., Kayani, S., Qurban, H. (2018). Physical Activity and Academic Performance: The Mediating Effect of Self-Esteem and Depression. *Sustainability*, 10, 3633.
- Kramer, A. F., Hahn, S., Cohen, N. J., Banich, M. T., McAuley, E., Harrison, C. R., et al. (1999). Ageing, fitness and neurocognitive function. *Nature* , 400, 418–419.
- Kramer, A.F., Erickson, K.I. (2007). Capitalizing on cortical plasticity: influence of physical activity on cognition and brain function. *Trends Cogn Sci.*, 11(8), 342-348.
- Kubesch, S., Walk, L., Spitzer, M., Kammer, T., Lainburg, A., Heim, R., Hille, K. (2009). A 30 Minute Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. *International Mind, Brain, and Education*, 3(4), 235-242.
- Kyllonen, P.C., and Christal, R.E. (1990). Reasoning Ability Is (Little More Than) Working-Memory Capacity?! *Intelligence*, 14(4), 389-433.
- Maass, A., Düzel, S., Goerke, M., Becke, A., Sobieray, U., Neumann, K., et al. (2014). Vascular hippocampal plasticity after aerobic exercise in older adults. *Mol. Psychiatry* 20, 585–593.
- Maureira, F., Henríquez, F.; Carvajal, D.; Vega, J. & Acuña, C. (2015). Efectos del ejercicio físico agudo sobre la memoria visual de corto plazo en estudiantes universitarios. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, N° 16 (1), 31-37.
- McClelland, M.M., Acock A.C., and Morrison, F.J. (2006). The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at the End of Elementary School. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- Mischel, W., Shoda, Y., and Peake, P.K. (1988). The Nature of Adolescent Competencies by Preschool Delay of Gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687-696.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, W.M., and Caspi, A. (2011). A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.

- Neeper, S. A., Gomez-Pinilla, F., Choi, J., Cotman, C.W. (1995). Exercise and brain neurotrophins. *Nature*, 373, 109
- Niemann, C., Godde, B., and Voelcker-Rehage, C. (2014). Not only cardiovascular, but also coordinative exercise increases hippocampal volume in older adults. *Front. Aging Neurosci.* 6(170).
- Novelli, G., Papagno, C., Capitani, E., Laiacona, M., Vallar, G., Cappa, S. F. (1986). Tre test clinici di ricerca e produzione lessicale. Taratura su soggetti normali. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 47 (4), 477-506.
- Oberlin, L. E., Verstynen, T. D., Burzynska, A. Z., Voss, M. W., Prakash, R. S., Chaddock-Heyman, L., et al. (2016). Whitematter microstructure mediates the relationship between cardiorespiratory fitness and spatial working memory in older adults. *Neuroimage* 131, 91–101.
- Olive, T., Kellog, R. T., Piolat, A. (2008). Verbal, visual, and spatial working memory demands during text composition. *Applied Psycholinguistics*, 29, 669–687.
- Pereira, A. C., Huddleston, D. E., Brickman, A. M., Sosunov, A. A., Hen, R., McKhann, G. M., et al. (2007). An in vivo correlate of exercise-induced neurogenesis in the adult dentate gyrus. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 104, 5638–5643.
- Perret, E. (1974). The left frontal lobe of man and the suppression of habitual responses in verbal categorical behaviour. *Neuropsychologia*, 12(3), 323-330.
- Posner M.I. & Di Girolamo G.J. (2000). Executive Attention: Conflict, Target Detection, and Cognitive Control in R. Parasuraman (ed.) *The Actentive Brain*. Bradford Books
- Raulerson, B. A. III, Donovan M. J., Whiteford, A. P., Kellogg, R. T. (2010). Differential Verbal, Visual, and Spatial Working Memory in Written Language Production. *Sage Journal*, 110 (1), 229-244.
- Reed, J.A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V.P., Kravitz, J. (2010). *Journal of Physical Activity and Health*, 7, 343-351.
- Shay, K. A., and Roth, D. L. (1992). Association between aerobic fitness and visuospatial performance in healthy older adults. *Psychol. Aging*, 7, 15–24.
- Sibley, B. A., Etnier J (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatr Exerc Sci*, 1(5), 243-256
- Swanson, H. L., Howell, M. (2001). Working memory, short-term memory, and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 720-734.
- Swanson, H. L., Sachse-Lee, C. (2001). Mathematical Problem Solving and Working Memory in Children with Learning Disabilities: Both Executive and Phonological Processes Are Important. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(3), 294-321.
- Thomas, A. G., Dennis, A., Rawlings, N. B., Stagg, C. J., Matthews, L., Morris, M., et al. (2016). Multimodal characterization of rapid anterior hippocampal volume increase associated with aerobic exercise. *Neuroimage* 131, 162–170.
- Tomporowski, P.D. (2003). Cognitive and behavioral responses to acute exercise in youths: a review. *Pediatr Exercise Sci*, 1(5), 348-359.
- Trudeau, F., Shephard, R.J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10)
- Voss, M. W., Heo, S., Prakash, R. S., Erickson, K. I., Alves, H., Chaddock, L., et al. (2013). The influence of aerobic fitness on cerebral white matter integrity and cognitive function in older adults: results of a one-year exercise intervention. *Hum. Brain Mapp.* 34, 2972–2985.
- Voss, M. W., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Chaddock, L., Kim, J.S., Alves, H., Szabo, A., Phillips, S.M., Wójcicki, T. R., Mailey, E. L., Olson, E. A., Gothe, N., Vieira-Potter, V.J., Martin, S.A., Pence, B.D., Cook, M. D., Woods, J.A., McAuley, E., Kramer, A. F. (2013). Neurobiological markers of exercise-related brain plasticity in older adults. *Brain Behav Immun*, 28, 90-99.
- Weinstein, A. M., Voss, M. W., Prakash, R. S., Chaddock, L., Szabo, A., White, S. M., et al. (2012). The association between aerobic fitness and executive function is mediated by prefrontal cortex volume. *Brain Behav. Immun.* 26, 811–819.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., Willoughby, M. T., (2016). *Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000)* Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Misurare la didattica: gradimento dell'attività motoria con l'approccio cooperativo

The assessment of didactic: the enjoyment of physical activity according to cooperative approach

Chiara Pellicoli

Università degli Studi di Milano - Istituto Maria Immacolata, Bergamo

Sergio Rebussi

Istituto Maria Immacolata, Bergamo

Antonio La Torre

Università degli Studi di Milano, Milano

Mario Zaninelli

Istituto della Divina Provvidenza, Roma - Associazione Thomas Merton Italia

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Pavia, Pavia - nicola.lovecchio@unipv.it

ABSTRACT

Cooperative Learning is an educational approach in which students work together in small groups to achieve common goals, trying to reciprocally improve their skills and knowledge. This method is distinguished from both competitive learning and individual learning and could be applied to every task, subject and curriculum. In the cooperative work teams, students are engaged in common activity and become protagonists of all phases of their task (from planning to evaluation) while the teacher play a role as a *facilitator/manager* for the comprehension of the general aim and modulator of the activities. Our verified the application of methodological approach not-centered on the exhausting research of the performance and not-organized on the traditional repetitive modulation of skills/sports disciplines.

The enjoyment grade of the physical education lesson become the cut-off to define the real implication/pleasure of the cooperative learning in gym context. Our results showed a clear improvement of the enjoyment during the activity.

Il Cooperative Learning è un protocollo didattico in cui gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere obiettivi comuni, migliorare reciprocamente le loro abilità e quindi competenze. Tale metodo si distingue sia dall'apprendimento competitivo che dall'apprendimento individualistico e si presta ad essere applicato ad ogni compito, materia e curricolo. Nei team di lavoro della didattica cooperativa, gli studenti si dedicano all'attività comune, divenendo protagonisti di tutte le fasi del loro compito (dalla pianificazione alla valutazione) mentre l'insegnante riveste il ruolo di *facilitatore* che aiuta nella comprensione delle richieste e organizza le attività. Il nostro studio ha voluto verificare se, un approccio metodologico non basato sulla ricerca estenuante della prestazione o sulla nota modularità di abilità o di discipline sportive, potesse coinvolgere i ragazzi durante le ore di educazione fisica. Partendo dall'indagine, si è quindi successivamente svolta un'analisi del grado di enjoyment registrato dagli studenti rispetto alle diverse proposte.

KEYWORDS

Cooperative Learning, Teamwork, Enjoyment, High School, Self Confidence.
Didattica Cooperativa, Lavoro di Gruppo, Divertimento, Scuola Secondaria, Autoefficacia.

- * Attribuzioni. Chiara Pellicoli: realizzazione della sperimentazione, sistematizzazione dati e stesura testo; Sergio Rebussi: definizione delle scelte didattiche e aiuto nella realizzazione sperimentale; Antonio La Torre: ricerca bibliografica e aiuto nella stesura testo didattiche; Mario Zaninelli: interpretazione dati e stesura testo, Nicola Lovecchio: definizione concettuale, analisi statistica, interpretazione dei dati e stesura del testo.

1. Introduzione

La scuola è il luogo ideale per promuovere l'abitudine al movimento e atteggiamenti positivi nei confronti di attività fisiche regolari a lungo termine: soprattutto nel caso di bambini della scuola primaria (MIUR, 2009). Infatti, le prime esperienze legate all'apprendimento si rivelano fondamentali per la partecipazione ad attività motorie future (Wilson, Griffin, Saunders, Evans, Mixon, Wright, & Kitzman-Ulrich 2006; 2008) e quindi, come per tutte le altre discipline, l'insegnante deve tradurre gli aspetti caratterizzanti la disciplina in azioni educative e didattiche efficaci, "calcolando" anche gli obiettivi e i metodi legati ai processi di apprendimento motorio. Queste finalità risultano perseguibili attraverso una grande quantità e varietà di compiti presentati con un'interazione variabile di stili e strategie d'insegnamento (Bortoli, 2004).

Contemporaneamente a ciò, negli ultimi decenni, in virtù dei rapidi cambiamenti socio-economici della nostra società, il mondo educativo ha riconsiderato il suo ruolo per rivolgersi originalmente ad ogni singolo studente così che la sua naturale curiosità e le sue specificità possano essere valorizzate anche all'interno delle ormai consuete differenze legate alle origini e allo status socio economico che caratterizzano le classi odierne (MIUR, 2002). Ecco che oltre alle solide conoscenze e alle competenze trasversali si ricercano anche abilità sociali e doti nello stare e lavorare insieme: qualità fortemente richieste anche nel mondo del lavoro.

Per raggiungere questi obiettivi/qualità viene quindi ampiamente riconosciuta l'importanza del Cooperative Learning (Cohen, 1999) non solo nel mondo lavorativo ma anche nella scuola, dove si caldeggia l'importanza di "incoraggiare l'apprendimento collaborativo" (MIUR, 2012). Questo può e deve essere realizzato attraverso la didattica per far scoprire le qualità di ognuno: farle riconoscere al soggetto stesso e ai membri del gruppo di appartenenza in modo che diventino una risorsa a cui tutti possono fare riferimento. Quindi, il Cooperative Learning può diventare un'occasione di integrazione tra alunni con conoscenze, competenze e capacità differenti sia dal punto di vista cognitivo sia relazionale, affettivo e motorio.

Ma come questo può essere perseguito in palestra durante le ore curricolari di Educazione Fisica? Sicuramente mantenendo alto il senso di divertimento/piacere degli attori dell'attività: caratteri per cui gli individui mantengono aderenza all'attività evitando partecipazione saltuaria o abbandono (Garn & Cothran, 2006). Quindi, lo scopo di questa sperimentazione è stato quello di verificare con un approccio scientifico se attività motorie pensate e proposte secondo l'idea del lavoro cooperativo (diverso dall'approccio puramente agonistico troppo spesso tipico della didattica motoria) fossero anche ben gradite e piacevolmente vissute dai ragazzi così che possa diventare patrimonio di tutti la consapevolezza che la ricerca di obiettivi socio-relazionali possono essere perseguiti anche e soprattutto con attività gioiose.

1.1. *Approccio sperimentale al problema*

L'educazione deve trasmettere a tutti i bambini e ragazzi non solo solide conoscenze e trasversali competenze ma anche abilità sociali e valori necessari al loro globale e armonioso sviluppo. Per raggiungere tale obiettivo, viene ormai ampiamente riconosciuta l'importanza del Cooperative Learning sia da ricercatori che si occupano di tale pratica (Cohen, 1999) sia da dirigenti e insegnanti che tentano sperimentazioni nelle loro classi. In particolare, con Cooperative Learning si intende un insieme di tecniche di conduzione della classe, grazie alle quali gli studenti lavorano in piccoli team su progettualità che hanno l'obiettivo sia di migliorare l'ap-

prendimento scolastico sia di incentivare collaborazioni per arricchire le relazioni sociali. L'idea di fondo è, infatti, che il gruppo sia un insieme di ricchezze (conoscenze, abilità e competenze) e gli alunni non vengano considerati come contenitori da riempire di nozioni/abilità ma soggetti da attivare (Sgambelluri 2016).

Il concetto di Cooperative Learning si è sviluppato intorno agli anni Sessanta negli Stati Uniti d'America dove «si avverte il bisogno di rispondere ad una domanda di socializzazione e di educazione alla convivenza civile e dove si fa sempre più strada la consapevolezza di come il contesto classe sia un contesto sociale a tutti gli effetti» (Ianes & Cramerotti, 2013). Nello specifico, il Learning Together (“apprendere insieme”) è un protocollo formativo suggerito dai fratelli Johnson (Johnson & Johnson, 1987) che per la sua flessibilità lo rende una modalità d'insegnamento molto interessante. Questo metodo si erge su diversi punti cardine, tra i quali: i) interdipendenza positiva, ii) interazione promozionale faccia a faccia, iii) consapevolezza di una responsabilità individuale e di gruppo e iv) utilizzo di competenze interpersonali. Risulta evidente, però, che non è sufficiente esortare qualche studente al lavoro di gruppo per creare un'attività di Cooperative Learning. I gruppi di Cooperative Learning rispetto a quelli tradizionali e spontanei di apprendimento (Pavarin & Scorzoni, 2000) devono seguire alcune dinamiche imprescindibili:

- formazione secondo l'eterogeneità delle competenze;
- leadership condivisa, distribuita e mai esclusiva;
- attenzione rivolta non unicamente al compito da svolgere ma alla relazione che si crea collaborando;
- valorizzazione del contributo di ciascuno per il raggiungimento di un prodotto finale di tutti.

Se aiutare a crescere significa scoprire le qualità di ognuno, farle riconoscere al diretto interessato e ai membri del suo gruppo di appartenenza, facendole diventare una risorsa a cui tutti possono fare riferimento, il Cooperative Learning può diventare un'occasione di integrazione tra alunni con conoscenze, competenze e capacità differenti verso la consapevolezza che ognuno è singolare e plurale e che ciascuno deve essere visto e riconosciuto come necessario per tutti (Favaro, 2011).

2. Materiale e Metodi

2.1. Soggetti

Il gruppo sperimentale ha previsto la partecipazione di 42 ragazzi (21 maschi e 21 femmine) di età compresa tra i 10 e gli 11 anni (classe prima del ciclo secondario di primo grado).

2.2. Intervento motorio

Quattro lezioni di Educazione Fisica della durata di due ore hanno previsto un mutamento forzato della metodologia didattica evitando prove basate sulla prestazione o sulla modularità ripetitiva di abilità di discipline sportive. In particolare, tutte le lezioni sono state progettate e poi proposte utilizzando la palla per la sua facile reperibilità, per il suo potere aggregante/coINVOLGENTE e per la varietà di proposte che permette di modulare.

Le lezioni si sono susseguite in un'unità di lavoro chiamata "dal singolo al gruppo: un unico valore" (fig. 1):

- 1) *Scoperta e miglioramento della percezione di sé nel lavoro a coppie*: affinamento delle competenze sensoriali, percettive, espressive, cinetiche-spaziali e ritmiche attraverso esperienze a due con secondo obiettivo incentrato sul miglioramento del senso di efficacia (fig. 2)
- 2) *Collaborazione e responsabilità del singolo nel gruppo*: i coetanei, spesso, sono più efficaci nei processi d'apprendimento perché offrono modelli di gestione e risoluzione del compito più semplici e più vicini a chi deve apprenderli. Cooperazioni in piccoli gruppi per incentivare la relazione tra pari al fine di coordinare le proprie azioni in funzione del raggiungimento di obiettivi di difficoltà crescente grazie, anche, a processi di apprendimento e risoluzione di problemi trasversali (fig. 3)
- 3) *Staffette collaborative*: modulazione delle classiche esercitazioni di carattere prestativo con variazione *ad personam* delle richieste per facilitare l'impegno/concentrazione e per distogliere l'attenzione (e l'ansia) dalla ricerca esclusiva del risultato (fig. 4)
- 4) *Giochi e tornei con la palla*: modulazione del risultato in base all'espletamento di compiti specifici di ogni componente la squadra (fig. 4)



Fig. 1: Sviluppo dell'unità di apprendimento secondo i criteri del Cooperative Learning

2.3. Questionario

Il gradimento è stato valutato, al termine di ogni incontro, con la Physical Activity Children Enjoyment Scale (PACES): questionario psico-biologico sviluppato da Kendzierski e De Carlo (1991), successivamente rivisto (Motl & Dishman, 2001) ed in seguito tradotto e validato nella versione in italiano (PACES-It) nel 2008 (Carraro, Young, & Robazza, 2008). La scala di tipo *likert* (da 1 a 5) permette di auto-valutare l'esperienza di esercizio fisico secondo criteri di piacevolezza (enjoyment). In questa griglia di valutazione, nove domande sono poste al positivo:

Mi diverto, (1)
Lo trovo piacevole, (4)
Mi dà energia, (6)
È molto piacevole, (8)
Il mio corpo si sente bene, (9)
Ottengo qualcosa, (10)
È molto eccitante, (11)
Mi dà una forte sensazione di successo, (14)
Mi fa sentire bene, (15)

Mentre altre sette hanno direzione negativa:

Mi annoio (2)
Non mi piace (3)
Non mi diverto per niente (5)
Mi fa sentire depresso (7)
Mi rende insoddisfatto (12)
Non è interessante (13)
Mi sento come se preferissi fare qualcos'altro (16)



Fig. 2: Lavoro a coppie per il raffinamento propriocettivo e la sperimentazione del successo

In particolare il quesito 16 non è stato considerato nel calcolo delle medie per ambivalente interpretabilità nel gruppo di età preso in considerazione.

Un elevato punteggio nella scala positiva ed un basso punteggio in quella negativa indicano un alto piacere nell'attività fisica anche se può essere calcolato uno score totale di gradimento come sommatoria dei punti assegnati alle domande dopo previo rovesciamento dei punteggi degli item negativi (Carraro 2012): con questa procedura il punteggio totale del PACES (eliminando il quesito 16) può variare tra un minimo di 15 e un massimo 75 punti.



Fig. 3: Lavoro a piccoli gruppi per favorire l'apprendimento reciproco

2.4. Analisi dati

Dopo il rovesciamento numerico (speculari al numero 3 nella scala 1-5) degli items a direzione negativa; i risultati dei questionari somministrati sono stati allocati e sistematizzati in una tabella indipendente per ogni lezione.



Fig. 4: Staffetta collaborativa dove le richieste della gara sono molteplici e frammentate su più "attori" in contemporanea

2.5. Analisi statistica

Sono stati calcolati gli indici descrittivi di media e deviazione standard secondo le seguenti stratificazioni:

- punteggio totale (media sull'intero gruppo) di ogni singola lezione
- punteggio totale medio di ogni singolo item



Fig. 5: Sfide con punteggio assegnato secondo compiti di collaborazione e condivisione

3. Risultati

Dalla raccolta dati effettuata al termine di ogni lezione (fig. 6) si evince che l'approccio metodologico basato su delle lezioni di tipo cooperativo è risultato molto positivo. In particolare, considerando il massimo punteggio ottenibile di 75, la media di questa unità di apprendimento si è attestata intorno al 78%-84%.

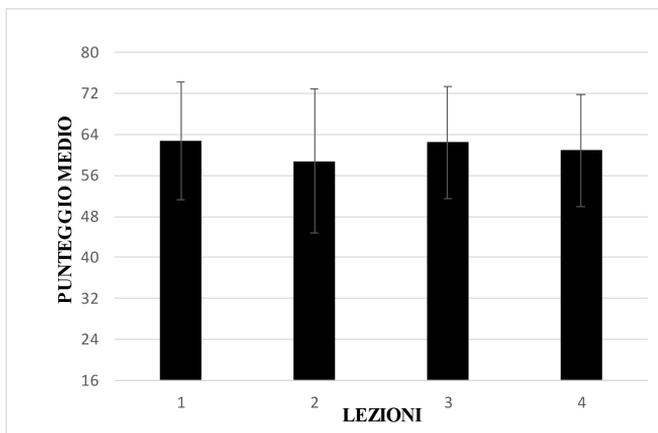


Fig. 6: Punteggio medio per ogni unità di lavoro ottenuto come media dei punteggi totali di ogni allievo

Per quanto riguarda la media della valutazione sui singoli items del questionario PACES, la figura 7 mostra come in generale queste si attestino tra 3,1 (min) e 4,5 (max). In particolare, si può notare che le prime cinque domande legate al riscontro diretto sul *vissuto* hanno ottenuto i valori mediamente più alti (valori intorno al 4,3/5) mentre i quesiti dal 6 al 10 – riguardanti una richiesta più sensoriale e percettiva del proprio corpo - hanno ottenuto mediamente un risultato attorno al 3,7/5. Anche gli ultimi cinque quesiti, riguardanti l’aspetto più psicologico ed emotivo provato dai ragazzi durante l’attività hanno dimostrato di essere molto alti e graditi: mediamente 3,8/5.

L’analisi nel dettaglio degli items; quelli con maggior punteggio sono stati il 3, 7, 12 e 13; cioè “mi piace”; “mi coinvolge”; “è stimolante”; “è interessante”.

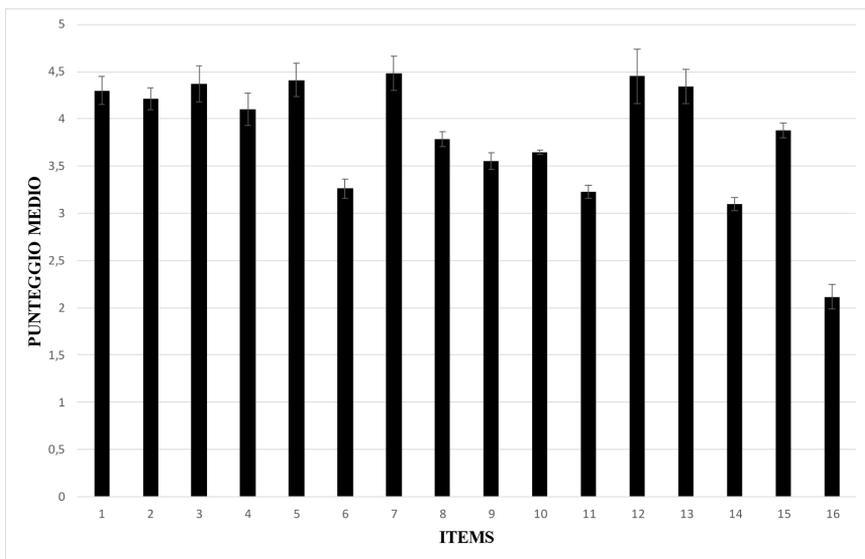


Fig. 7: Punteggio medio del gruppo di alunni per ogni singola domanda proposta dal questionario PACES

4. Conclusioni

In un bambino di 10-11 anni è notevole la capacità di acquisire nuove esperienze motorie e di sostenere agevolmente un’attività fisica anche protratta nel tempo. Egli è in grado di selezionare, interpretare, trasformare e ricreare l’esperienza al fine di adattarla alle strutture mentali già in suo possesso: è un periodo inerente l’età d’oro dell’apprendimento motorio.

Da un lato, la collaborazione tra pari può incrementare la partecipazione di tutti gli studenti e, dall’altro; la valorizzazione delle differenze può accrescere le potenzialità di ciascuno, ognuno secondo le proprie specificità (Ianes, 2006). I benefici derivanti dall’utilizzo di un criterio d’insegnamento basato sulla cooperatività sono assai diversificati: il confronto costruttivo con l’altro, lo scambio di idee ed opinioni, il riconoscimento delle diversità e una profonda accettazione conducono ad un’attenzione verso i bisogni specifici di ogni studente (Ianes & Cramerotti, 2013). Queste positive conseguenze si riflettono su tutta la classe, creando un clima di apprendimento più sereno ed inclusivo. Risulta evidente che l’apprendimento possa essere letto come un’attività sociale (Pegoraro, 2014): confrontarsi con l’altro e imparare con e da lui è certamente un aspetto importante da tenere

in considerazione nelle pratiche didattiche proposte a scuola. Vista l'importanza di tale prospettiva nel contesto moderno, è necessario adoperarsi ed intraprendere iniziative che si dirigano verso questa direzione e diventino esperienze significative di qualità: la collaborazione dovrebbe essere considerata un obiettivo fondamentale da raggiungere, per qualificare veramente l'insegnamento offerto, per garantire una possibilità a tutti e per permettere agli studenti di ottenere il massimo livello di sviluppo (Johnson, Johnson, & Holubec 1996). Un modo per realizzare tutto ciò è proprio l'adozione di pratiche di apprendimento cooperativo. Esse sembrano rispondere in maniera efficace ed efficiente alle numerose richieste della nostra società contemporanea: garantiscono una solida preparazione per sapersi orientare tra le complesse situazioni emergenti e consegnano agli alunni tutti gli strumenti necessari per affrontare le sfide odierne. Gli insegnanti di scienze motorie e sportive sono un manifesto di come i traguardi di crescita, sviluppo e scoperta di sé siano più facilmente raggiungibili attraverso delle proposte didattiche che permettano un aperto e sereno confronto e una sincera collaborazione, soprattutto se mediati da un approccio ludico e coinvolgente. A dieci anni dalle indicazioni nazionali che prevedono un intervento nella scuola mirato ad un lavoro per competenze, protocolli d'insegnamento basati sulla metodologia cooperativa dovrebbero e devono essere inseriti come approccio di lavoro importante nei primi anni di scuola secondaria, soprattutto per conquistare e raccogliere la compliance degli studenti ed ottenere maggiori adesioni nelle lezioni. Infatti, i quesiti che valutavano la percezione fisica del soggetto come ad esempio: il mio corpo si sente bene (9) – ottengo qualcosa in più (10) – mi sento forte (15) sono un'interessante controprova che la corporeità ha particolarmente stimolato e gratificato i contenuti della lezione.

Riferimenti bibliografici

- Bortoli, L. (2004). *Stili e strategie di insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Carraro, A., Young, M., Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the Physical Activity Enjoyment Scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality*, 36, 911-918.
- Carraro, A. (2012). Valutare il piacere nelle attività motorie: il PACES-It. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 259-265.
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi: ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Garn, A. C., Cothran D.J. (2006). The fun factor in physical education. *Human Kinetics Journals* (Vol. 25, pp. 281-297). Stati Uniti: Indiana University.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES: indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Kendzierski, D., De Carlo, K. (1991). Physical Activity Enjoyment Scale: two validation studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 50-64.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.T. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Motl, R.W., Dishman, R.K. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21, 110-117.
- MIUR. (2009). *Linee guida per le attività di educazione fisica motoria e sportiva, normativa n. 89*

- MIUR. (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Decreto n. 254*
- Pavarin, D., Scorzoni, P. (2000). *L'apprendimento cooperativo: breve guida per cominciare*. Rovigo: Lindbergh.
- Pegoraro, D. (2014). *Bisogni educativi speciali. Per una scuola a misura dell'allievo*. Torino: Editore SEI.
- Rink, J.E. (2002). Teaching physical education for learning. *The Educational School Journal*, 108, 435-439.
- Scalan, T.K., Simons, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment, motivation in sport and exercise. *Human Kinetics Journals*, 15, 1-15.
- Sgambelluri, R. (2016). L'apprendimento cooperativo come strategia didattica inclusiva. *Editoria Scientifica Elettronica*, 2, 24-32.
- Wilson, D.K., Griffin, S., Saunders, R., Evans, A., Mixon, G., Wright, M. (2006). Formative evaluation for developing a motivational intervention for increasing physical activity in youth. *Evaluation and Program Planning*, 29, 260-268.
- Wilson, D.K., Kitzman-Ulrich, H., Williams, E., Saunders, R., Griffin, S., Paté, R., Sisson, S. (2008). An overview of the Active by Choice Today (ACT) trial for increasing physical activity. *Contemporary Clinical Trials*, 29, 21-31.



Verso il profilo professionale dell'insegnante "esperto". Modelli teorici e proposte metodologiche per un'epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano

Towards the professional profile of the "expert" teacher. Theoretical models and methodological proposals for an epistemology of teacher professionalism in the Italian school context

Ilaria Salvadori

Università degli Studi di Firenze - Ilaria.salvadori@unifi.it

ABSTRACT

Developing a professional profile of the expert teacher is a complex operation that forces us to reflect on the aims and meanings we attribute to the whole teaching and learning process. In the complexity of our reality, teachers are required to have new and specific competences, methodological knowledge and an expertise to invest both in terms of the students' educational success and of their own professional training. The quality of the training systems is played on these two aspects, considering it through the perspective of the improvement rather than the accountability. In Italy, the legislation has tried to outline the figure of the teacher in terms of merit, but we can look for other viewpoints in the international literature on *Educational Expertise* and above all on *Teacher Leadership*. Leadership can become a tool to improve teaching processes through the dynamic training of the teacher's identity as a marker of his expertise.

La stesura di un profilo professionale dell'insegnante esperto è un'operazione complessa che obbliga a riflettere sulle finalità e i significati che attribuiamo all'intero processo di insegnamento e apprendimento. Nella complessità della nostra realtà si richiede agli insegnanti competenze nuove e specifiche, conoscenze metodologiche e una expertise da investire sia ai fini del successo formativo degli alunni, che della propria formazione professionalizzante. Su questi due aspetti si gioca la qualità dei sistemi formativi, se la consideriamo attraverso la prospettiva dell'*improvement* piuttosto che dell'*accountability*. In Italia la normativa ha cercato di delineare la figura del docente in termini di merito, ma possiamo cercare altri sguardi nella letteratura internazionale relativa all'*Educational Expertise* e soprattutto alla *Teacher Leadership*. La leadership può diventare un mezzo per migliorare i processi di insegnamento attraverso la formazione dinamica dell'identità del docente come stile marcatore della sua professionalità.

KEYWORDS

Expert Teacher, Teacher Leadership, Competences, Professional Profile. Insegnante Esperto, Leadership Docente, Competenze, Profilo Professionale.

1. Introduzione

Il presente contributo intende condurre un'analisi teorica sulle competenze professionali dell'insegnante nel contesto scolastico italiano per delineare il profilo complesso e articolato del docente esperto di scuola primaria, espressione che coniuga al suo interno conoscenze teoriche, *expertise* didattico-metodologiche, aspetti organizzativi di *school middle management* e *teacher leadership* (Darling-Hammond, 2017; Hattie, 2012; Margiotta, 2018; Nigris, 2016; Perla, 2016; Rossi et al., 2012; Trincherò, 2017; Wenner & Campbell, 2017). Tale docente agisce responsabilmente nell'esplicitarsi di una leadership educativa distribuita nella comunità scolastica (Gronn, 2002; Spillane, 2012; Spillane et al., 2004) per produrre guadagni apprenditivi negli alunni, interagendo con i colleghi e con il dirigente, esercitando funzioni diversificate anche in ruoli informali. Nella figura di questo insegnante si possono leggere i tratti della qualità del sistema educativo e formativo che può produrre modelli partecipativi secondo un'etica di responsabilità pedagogica (Ulivieri, 2015). In questo contesto, riferendoci al filone di studi sull'*Educational Expertise*, assumiamo l'*expertise* come un «costrutto multidimensionale» (Salatin, 2015, p. 315) del profilo del professionista, ovvero di colui che esercita un'attività intellettuale, una pratica professionale complessa che si articola su varie dimensioni e richiede competenze poli-contestuali, situate, distribuite e relazionali (Tammaro et al. 2016) per dispiegare la propria agentività in modo consapevole (Ellerani, 2015, 2018).

Ma quali sono i tratti specifici di una professionalità esperta? L'attuale normativa non fornisce modelli cui attenersi e chiede alle scuole di decidere in autonomia i criteri per la valorizzazione del "merito" dei docenti (L.107/2015, art. 126). Tuttavia, in un recente documento di lavoro del MIUR si inizia a delineare quali potrebbero essere gli indicatori di qualità specifici del docente ordinario ed esperto. In questo contributo, assumiamo il concetto di docente esperto secondo i tratti di quella che definiamo una *expert teacher-and-teaching leadership*, ovvero una *expertise* marcatamente distintiva di tutti i membri della comunità scolastica nell'esercizio delle proprie pratiche.

Per indagare le percezioni riguardo al profilo del docente esperto si è scelto di partire dagli stessi insegnanti, progettando un disegno di ricerca *mixed method* di tipo sequenziale che, tramite focus group condotti in alcune scuole campione della Toscana, potrà fare emergere aree di competenza e indicatori di *expertise*; questi serviranno successivamente alla strutturazione di un questionario con scala Likert che sarà sottoposto ad un campione di insegnanti più ampio, al fine di cercare di delineare un possibile profilo del docente esperto. In questo modo sono gli stessi insegnanti a contribuire alla costruzione di uno strumento che li potrà guidare nell'azione didattica quotidiana.

2. La figura dell'insegnante esperto

Il modello di scuola che si è progressivamente delineato negli ultimi decenni attribuisce centralità alla figura dell'insegnante come fattore di cambiamento, forza trainante e agente significativo che può diventare fattore predittivo nel determinare il successo formativo degli alunni (Darling-Hammond, Hyler et al., 2017; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Fenstermacher & Richardson, 2005; Hattie, 2003; 2012; Katzenmayer & Moller, 2009; Stronge et al. 2011). A livello internazionale si è diffuso sempre più l'interesse per la promozione di un insegnamento di qualità dopo che il tema della professionalità docente è stato posto al centro di rifles-

sioni e studi sulle competenze indispensabili che mostrano una natura in cambiamento della professione insegnante (Guerriero, 2017). In una scuola che sta «ri-occupando il centro della nostra vita sociale» (Cambi, 2017, p. 21) e che ha bisogno di ridefinire la propria *mission* per adattarsi ai continui cambiamenti, la formazione dei docenti è un argomento molto dibattuto con focalizzazioni diverse, talvolta opposte, ma che convergono nel ritenere necessaria la definizione di specifiche competenze professionali dell'insegnante.

Dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, con il progressivo emergere del ruolo delle competenze nei processi educativi, il dibattito sulla *Teacher Education* si è notevolmente arricchito a livello internazionale e nazionale, passando da una logica di aggiornamento ad una più complessa e articolata di apprendimento in cui l'insegnante forma la propria identità professionale epistemologicamente connaturata, ossia fondata sui processi di costruzione e uso della conoscenza (Striano, 2018). Stiamo parlando di una professionalità agitiva che comporta lo svolgimento di una serie di funzioni diverse, caratterizzata dalla fluidità poiché le conoscenze e l'expertise acquisite non sono mai statiche e definitive, ma devono essere rivisitate e arricchite in un costante processo di auto-regolazione.

È opinione ormai consolidata che un insegnante debba essere in grado di padroneggiare una serie di competenze intese come un insieme di qualità più che di comportamenti: disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative, relazionali, a sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, interculturali, legate all'inclusione e all'insegnamento della lingua straniera, digitali, orientative, docimologiche e di ricerca (Capperucci & Piccioli, 2015).

Per poter articolare un profilo così complesso e nell'ottica di un processo efficace è indubbiamente fondamentale agire sulla formazione in modo da garantire all'insegnante gli strumenti necessari a connaturarsi come esperto o leader - per differenziarsi dal docente con esperienza o novizio - e la cui expertise si realizza nell'esercizio di una leadership distribuita entro processi di sviluppo professionale continuo e condiviso che non si limitano agli aspetti organizzativi di *middle-management* (Bufalino, 2018a; 2018b).

La leadership docente può diventare una risorsa cruciale per sollecitare il miglioramento dei processi di insegnamento (Fairman & Mackenzie, 2012; Mujis e Harris 2006; Wenner & Campbell, 2017) attraverso la formazione dinamica dell'identità docente come elemento chiave della sua professionalità.

Insegnanti altamente competenti e professionisti della conoscenza che siano anche «passionate and inspired» (Hattie, 2012, p. 26) rappresentano una svolta per sistemi educativi d'eccellenza che impattano positivamente sui risultati di apprendimento degli allievi. Alcuni insegnanti riescono a "fare la differenza" diventando agenti positivi di cambiamento, consapevoli degli effetti dei propri interventi sui progressi degli allievi. Ma essi devono continuamente ricalibrare e affinare contenuti e pratiche didattiche fino ad acquisire una expertise competente per rispondere alla natura dinamica dell'apprendimento (Gulamhussein, 2013).

Negli studi di settore si legge che la qualità dei singoli docenti contribuisce per il 30% nella varianza dei risultati di apprendimento (Hattie, 2003; Hanushek e Rivkin, 2006); che la performance dell'insegnante è il fattore che incide più degli altri nel migliorare l'apprendimento degli alunni (Adinou, 2013) e uno dei fattori che maggiormente contribuiscono al raggiungimento di esiti positivi negli allievi, oltre ad essere fattore predittivo di successo scolastico (Stronge et al., 2011).

A questi e ad altri risultati auspicabili deve tendere la performance competente dell'insegnante che riteniamo possa configurarsi come una *expert teacher-and-teaching leadership* attraverso la formazione dinamica di una identità profes-

nale in equilibrio tra la dimensione personale e contestuale, una expertise intesa come processo da costruire e non come stato da raggiungere.

3. La qualità nei processi di insegnamento: per una *expert teacher-and-teaching leadership*

Il concetto di qualità nel settore educativo non è affatto nuovo: a metà del secolo scorso Brickman (1956) notava come fosse importante il ruolo della qualità nella preparazione degli insegnanti. Ma, agire sulla preparazione degli insegnanti in fase di selezione iniziale non è sufficiente; ha iniziato a farsi strada la convinzione che si dovesse agire anche durante la formazione in servizio per garantire percorsi di qualità ai fini più di *improvement* che di *accountability* perché l'efficacia applicata all'istruzione non equivalga solo a produttività ma sia intesa come eccellenza ed equità. (Capperucci, 2017; Rosa, 2013; Scheerens, 2000, Trincherò, 2017).

In letteratura internazionale esiste un ricco corpo di ricerche che si occupano di *Educational Expertise* e cercano di tratteggiare le caratteristiche e peculiarità di insegnanti esperti (Berliner, 2001 e 2004; Cravens & Wang, 2017; Findell, 2007; Hattie, 2012; Henry, 1994; Muijs & Reynolds, 2017; Stronge, 2018; Tsui, 2009; Wolff et al., 2015). Riferendosi alla teoria del «Developmental Stage» di Berliner (1988), secondo la quale la carriera professionale docente comporta il passaggio temporale successivo in cinque fasi - *novice, advanced beginners, competent, proficient ed expert* - in uno studio pilota di tipo quantitativo, Henry (1994) rileva le differenze tra insegnanti con esperienza ed esperti (*experienced vs expert teachers*) mostrando come questi ultimi abbiano un impatto maggiore per quanto riguarda l'azione di rafforzare la comprensione e la motivazione di studenti e i loro risultati di apprendimento rilevati tramite test. In sostanza, un insegnante esperto può avere esperienza ed essere un eccellente insegnante, mentre un insegnante con esperienza può non essere necessariamente anche un esperto. Non è una questione di anni di lavoro: l'esperienza è la condizione necessaria ma non sufficiente allo sviluppo dell'*expertise*, caratterizzata da efficienza e autonomia di azione che si raggiunge con anni di esperienza e in un processo continuo, come hanno spiegato Bereiter e Scardamalia (1993): gli insegnanti esperti reinvestono di continuo quelle risorse mentali liberate nei processi di automatizzazione di modelli acquisiti in nuovi *tasks* con livelli di complessità sempre più maggiori, cercando strategie efficaci e sofisticate, trovando nella motivazione personale la spinta per innescare il processo.

Secondo Palmer et al. (2005) i criteri per selezionare insegnanti esperti sono ricondotti ad una o più delle seguenti categorie: 1. anni di esperienza; 2. riconoscimento sociale; 3. essere membro di un gruppo professionale e 4. criteri basati sulla performance. La percezione di appartenenza ad una comunità, una *scholarly community* (Shulman, 1987) di insegnanti che apprendono insieme, viene indicato come un fattore rilevante nel definire i caratteri di un *accomplished* (o *expert*) *teacher* (Shulman & Shulman, 2004). Hattie (2003) ha identificato cinque dimensioni dell'insegnante esperto rispetto all'insegnante con esperienza, tutte ugualmente rilevanti. L'insegnante esperto è in grado di: 1. identificare i nuclei portanti della propria disciplina; 2. guidare l'apprendimento creando relazioni positive in classe; 3. monitorare l'apprendimento e fornire feedback; 4. promuovere risultati efficaci relazionandosi con gli studenti e 5. proporre compiti sfidanti e coinvolgenti.

Con l'esperienza gli insegnanti tendono ad organizzare la propria conoscenza in modo sempre più complesso e articolato, non riducibile ad una sommatoria di conoscenze; non si tratta di possedere una gran quantità di contenuti, ma di sa-

perli organizzare in modo diverso. Putnam (1987) definiva questo tipo di organizzazione delle conoscenze «curriculum scripts» ovvero strutture di conoscenza di livello elevato che consentono agli esperti, richiamando le precedenti esperienze, di assumere decisioni immediate e flessibili in dipendenza del contesto che si è venuto a formare. In questo modo si integrano la conoscenza di un determinato argomento (*content knowledge*) e dei processi di apprendimento-insegnamento (*pedagogical knowledge*) con le modalità migliori di strutturazione delle attività didattiche (identificabile come *pedagogical content knowledge*) (Shulman, 1987). L'insegnante esperto come un *knowledge worker* declina le conoscenze dei contenuti in pratiche didattiche innescando un processo che produce nuova conoscenza, la quale andrà ad arricchire la sua expertise in un ciclo continuo garante della qualità dell'insegnamento.

Il docente esperto ed efficace nell'ottenere risultati positivi nell'apprendimento degli alunni si qualifica come un professionista che produce conoscenza e agisce pensando, è un *reflective practitioner* in situazione che gioca il suo ruolo nel rapporto tra teoria e pratica (Schön, 2017).

Il dibattito internazionale riguardo la possibilità di offrire processi istruttivi di qualità si è inizialmente sviluppato attorno alla figura del singolo insegnante quale principale agente di miglioramento grazie all'efficacia dei suoi interventi, delle sue conoscenze, abilità e disposizioni, indici di un *quality teacher*. Ma alcuni studiosi hanno aperto un fronte di ricerca alternativo che sta attualmente ricevendo nuovi consensi e che punta al miglioramento della qualità della scuola attraverso un approccio sistemico. In questo caso si può parlare di *quality teaching* non al fine di sviluppare evidenze di *what works* nelle pratiche didattiche, piuttosto di "learning how to make interventions work effectively in the hands of different individuals in varied context" (Bryk et al., 2015, p. 181); un imparare a migliorare che si fonda sull'idea di comunità che lavora insieme per risolvere problemi comuni condividendo obiettivi di apprendimento a livello nazionale (Hiebert & Stigler, 2017). Nei sistemi di insegnamento e apprendimento è importante per i professionisti sviluppare abilità e percezione di autoefficacia che impattano sulle pratiche, le attitudini, i comportamenti in classe e gli apprendimenti degli studenti (Schleicher, 2015). In questo modo si creano le condizioni per l'emergere della qualità del *teacher* e del *teaching* in modo che l'uno sia funzione dell'altro (Darling-Hammond et al., 2017).

4. La formazione dei docenti esperti in Italia

Secondo Darling-Hammond et al. (2017), le ragioni del successo di sistemi scolastici internazionali altamente performanti vanno cercate in politiche propositive che accompagnino l'intero arco della vita del docente: dalle fasi iniziali di reclutamento, preparazione e mentoring, ai successivi interventi per una formazione continua. I docenti, selezionati sulla base di standard professionali, non agiscono in solitudine ma collaborano con gli altri colleghi, vengono supportati finanziariamente dal sistema scuola e hanno l'opportunità di agire la propria leadership. Si tratta di sistemi molto dinamici che creano spazi di mobilità tramite la possibilità di ricoprire ruoli formali e non-formali diversi nell'arco della carriera. Alcuni paesi hanno elaborato modelli di standard professionali proprio per definire e riconoscere l'insegnante esperto o leader: negli Stati Uniti il *Teacher Leader Model Standards* (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2012), in Scozia gli *Standards for Leadership and Management*, (The General Teaching Council for Scotland, 2012) e in Nuova Zelanda, l'*Advanced Classroom Expertise Teacher* (Ministry of

Education, New Zealand, 2016). Questi modelli, così come le buone pratiche messe in atto nei rispettivi sistemi scolastici, potrebbero rappresentare una risorsa cui attingere per sviluppare anche in Italia il dibattito sulla professionalità docente in termini di *empowerment* e di *leadership*.

Nella nostra normativa più che all'*expertise* fa riferimento al costrutto della qualità dell'insegnamento e dello sviluppo professionale dei docenti come obiettivi da raggiungere a partire dalla individuazione di indicatori di qualità e standard professionali che dovranno in seguito essere validati a livello empirico-sperimentale. Con la Legge 107/2015 le singole scuole hanno la facoltà di decidere i criteri dell'attribuzione del merito ai docenti tramite i Comitati di Valutazione, ma non esiste un profilo definito a livello nazionale cui attenersi, per cui ciascuna scuola può decidere in autonomia quali aspetti valorizzare. Consideriamo questi aspetti come espressione di una pratica esperta, o di quella che abbiamo chiamato *expertise* docente.

Il «Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019» considera la professione come fattore di crescita qualitativa e individua tre macro-aree di sviluppo: 1. l'area delle competenze relative all'insegnamento (didattica), focalizzata sulle competenze di progettazione, metodologiche, valutative e auto-valutative; 2. l'area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (organizzazione) e 3. l'area delle competenze relative alla formazione degli insegnanti.

Il documento ministeriale «Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio» (MIUR, 2018) affronta la questione della definizione di standard professionali e di indicatori di qualità del docente, in termini di competenza di base ed esperta, ovvero una padronanza matura e accreditata del sapere professionale. Si tratta di proposte che intendono evidenziare le caratteristiche della professionalità attraverso la strutturazione di indicatori e rubriche descrittive inerenti cinque dimensioni: 1. cultura; 2. didattica; 3. organizzazione; 4. istituzione/comunità e 5. cura della professione. Il profilo ipotizzato mostra una certa natura dinamica: per ogni standard è previsto il passaggio da un livello iniziale, verso una competenza di base e successivamente una competenza esperta, definita come una "padronanza matura e accreditata del sapere professionale" (*Ibidem* p. 12). Possiamo leggerlo come un tentativo di interpretare la qualità dell'insegnante in ottica olistica e globale (Margiotta, 1999).

Si apre a questo punto la fase pratica della ricerca nella quale, tramite focus group, si cercherà di definire i tratti di un possibile profilo del docente esperto o leader di scuola primaria.

5. Conclusioni

Consapevoli di come sia difficile definire cosa costituisca la qualità dell'insegnamento per la caleidoscopica natura del processo, riteniamo tuttavia di dove suggerire approfondimenti in questa linea di ricerca per far emergere l'*expertise* docente. L'intero processo richiede però un nuovo *mind-frame* specifico a livello non di singolo docente ma di sinergia tra gruppo-docenti, scuola e sistema scolastico per identificare i motori positivi del cambiamento. La chiave di volta risiederebbe dunque nella collegialità, nella relazione con il contesto, in un *expertise* condivisa da costruire che possa meglio adattarsi al dinamismo dei processi di apprendimento dei nostri giorni e che consenta di affinare le pratiche di contenuto e le strategie didattiche. Alcuni ricercatori parlano in proposito di *collective efficacy* di insegnanti non solo fruitori di uno sviluppo professionale, ma anche *active leaders* nel gruppo di pari, di *leadership* distribuita professionalizzante.

Dal momento che l'apprendimento professionale non può tradursi automaticamente in esiti di apprendimento positivi e profondi negli studenti, la ricerca attuale spinge gli insegnanti ad adottare nuove posture che impattino positivamente sulle conoscenze disciplinari fondamentali (*core knowledge*) e le pratiche istruttive. L'atteggiamento sfidante che possiamo assumere oggi è quello di equipaggiare non solo alcuni ma tutti i docenti con gli strumenti necessari a farli diventare esperti qualificati, scommettendo su una professionalità in costruzione e trasformazione. Le politiche educative che condividono questa idea dovrebbero mirare a includere gli insegnanti nei processi di *decision-making*; rafforzare la collaborazione tra pari pur mantenendo una autonomia professionale; coinvolgere gli insegnanti nello sviluppare standard professionali e rafforzare l'expertise per una *teacher leadership*.

Politiche serie di reclutamento del personale insegnante possono assicurare la presenza di insegnanti qualificati, ai quali però dovranno essere garantite opportunità di crescita e avanzamento nella professione. Una prospettiva che richiede ampia ricerca di settore coniugata con la disponibilità e volontà dei docenti di sperimentare nuovi orizzonti di sviluppo della propria professionalità. Sicuramente questo costituirà un settore fecondo per la ricerca non solo teorica, ma, auspicabilmente, anche empirica.

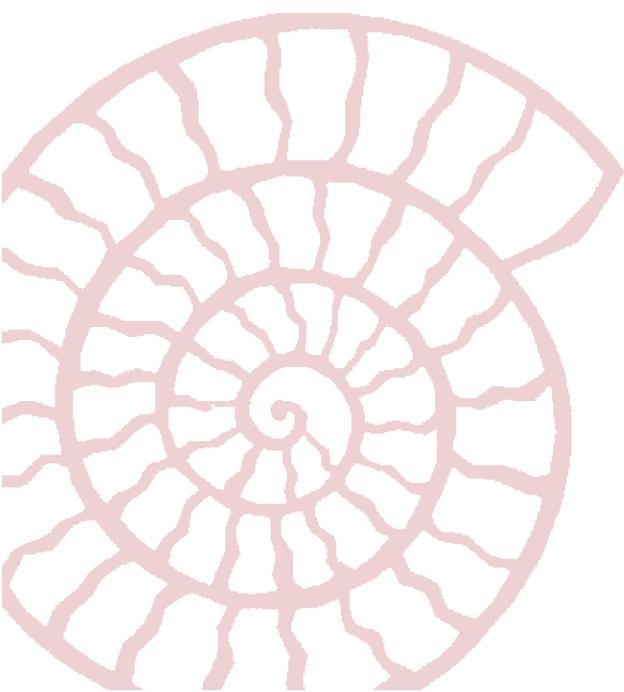
Oggi riteniamo sussistano le condizioni per avviare percorsi di ricerca sia di natura teorica che empirica sul profilo professionale dell'insegnante esperto in Italia, allo scopo di migliorare la professionalità docente letta nei termini di una leadership esperta e pedagogicamente responsabile. Ciò può realizzarsi in concreto a partire dagli stessi docenti e mediante il coinvolgimento di più attori interni ed esterni al mondo della scuola, della ricerca universitaria, delle istituzioni, delle parti sociali, delle associazioni professionali.

Riferimenti bibliografici

- Adoniou, M. (2013). Preparing teachers—the importance of connecting contexts in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 4.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Brickman, W. W. (1956). The quest for quality in teacher education. *Educational Theory*, 6 (4), 246–251.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Bufalino, G. (2018a). Middle leadership nella scuola del 21° secolo: un'evoluzione necessaria. Una prospettiva educativa internazionale in un contesto di distributed leadership. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15 (3), 149-162.
- Bufalino, G. (2018b). Teacher leadership: eresia o possibilità? *Rivista dell'Istruzione*, 1, 13-16.
- Cambi, F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20 (2), 21-28.
- Capperucci, D. (2017). Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore aggiunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione. *Form@re*, 17(3), 188-204.
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale: Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cravens, X., & Wang, J. (2017). Learning from the masters: Shanghai's teacher-expertise infusion system. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6 (4), 306-320.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Ellerani, P. (2015). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 253-276.
- Ellerani, P. (2018). Capacitare il profilo professionale degli insegnanti secondari. In U. Margiotta (a cura di) *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erikson, 111-127.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional development in education*, 38 (2), 229-246.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college record*, 107 (1), 186-213.
- Findell, C. R. (2007). What differentiates Expert Teachers from others? *Journal of Education*, 188 (2), 11-23.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121 (4), 501-530.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Educational Research and Innovation Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing.
- Gulamhussein, A. (2013). Teaching the teachers: Effective professional development in an era of high stakes accountability. *Center for Public Education*, 1, 1-47.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. *What is the research evidence*, 1-17. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003> (visionato il 10/03/2019)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Henry, M. A. (1994). *Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (Chicago, IL, February 16-19, 1994).
- Hiebert, J., & Stigler, J. W. (2017). Teaching versus teachers as a lever for change: Comparing a Japanese and a US perspective on improving instruction. *Educational Researcher*, 46 (4), 169-176.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Margiotta, U. (a cura di) (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Mondadori.
- Margiotta, U. (2018). L'insegnante che vogliamo. In Margiotta U. (a cura di) *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erikson, 13-30.
- Ministry of Education, New Zealand, (2016). Advanced classroom expertise teacher (ACET), <<https://www.education.govt.nz/school/working-in-a-school/teachers/primary-teachers/advanced-classroom-expertise-teacher/>> (visionato il 10/3/2019).
- MIUR, (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>> (visionato il 10/3/2019).
- MIUR, Direzione Generale per il personale scolastico (2018), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - Documenti di lavoro del 16 aprile 2018*, <<http://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>> (visionato il 10/03/2019).
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22 (8), 961-972.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Nigris, E. (2016). Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso

- lungo tutta la vita. L. Dozza, S. Ulivieri (ed). L'educazione permanente a partire dalla prime età della vita, Milano: FrancoAngeli, 139-152.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, Jr, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015 (1), 9-22.
- Putnam, R. T. (1987). Structuring and adjusting content for students: A study of live and simulated tutoring of addition. *American educational research journal*, 24 (1), 13-48.
- Rosa, A. (2013). *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica: un'indagine empirica nella scuola secondaria di I grado* (Vol. 5). Edizioni Nuova Cultura.
- Rossi, P.G., Magnoler, P. & Scagnetti, P. (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica, in AA.VV, *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione. Quaderni della rivista Education Sciences & Society*, 545-561.
- Salatin, A. (2015). La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee. *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, 313-327.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Vol. 68). Paris: UNESCO, International Institute for educational planning.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>> (visionato il 10/03/19).
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57 (1), 1-23.
- Shulman L. & Shulman J H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Spillane, J. P. (2012). Distributed leadership (Vol. 4). *San Francisco, CA: Willey*.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36 (1), 3-34.
- Striano, M. (2018). La costruzione dell'epistemologia professionale degli insegnanti per una nuova idea di scuola. In Margiotta U. (a cura di) *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erikson, 103-110.
- Stonge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Stonge, J. H., Ward, T. J., Grant, L. V. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement, *Journal of Teacher Education* 62 (4), 339-355.
- Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). Il profilo professionale dell'insegnante di qualità. *Form@re*, 16 (2).
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2012). Teacher Leader Model Standards, <<http://www.teacherleaderstandards.org/index.php>> (visionato il 10/3/2019).
- The General Teaching Council for Scotland (2012). The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development, <<http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>> (visionato il 10/3/2019).
- Trincherò, R. (2017). Models and best practices for a quality school. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17 (3), 1-8.
- Tsui, A. B. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (4), 421-439.
- Ulivieri, S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. *Pedagogia Oggi*, 2, 7-9.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87 (1), 134-171.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 68-85.



Il Dirigente scolastico promotore dell'innovazione

The Principal promoting innovation

Barbara Tomba

Università agli Studi di Verona - barbara.tomba@univr.it

ABSTRACT

Law No. 107/2015 significantly implemented the competences of the head teacher. Previously, the Offer plan was the responsibility of the Institute Council, which approved it drawn up by the Board of Teachers; now the principal is responsible for defining the guidelines of the Offer Plan on the basis of which the Board of Teachers and the Institute Council can then, respectively, elaborate and adopt it. The novelty is important because the centrality of the principal is not only related to the effective and efficient management of human, financial, technological and material resources, but his tasks of direction, management of the organization and coordination are also inherent to the substantial aspect of the contents of the training offer of the school institution he leads. The decisional autonomy, thus contemplated and achieved, allows the development of the potential of each individual institution based on the sensitivity and skills of its principal, who provides the initial contribution of the entire training system. It follows that the educational differences between the different educational institutions could be significant and directly proportional to the intentions of their heads of institutions. The consequences of the choices have a strong impact on the school performance and educational success of the students, the institutional purpose of the school.

La legge n°107/2015 ha apportato molte novità al fine di completare l'attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, anche implementando in maniera significativa le competenze del dirigente scolastico. Prima del luglio 2015 le competenze relative al PTOF erano del Consiglio di Istituto, il quale approvava il Piano dell'offerta formativa dopo che esso era stato elaborato dal Collegio dei docenti; ora il dirigente ha la responsabilità di definire gli indirizzi del Piano dell'offerta formativa in base ai quali il Collegio e il Consiglio possono poi, rispettivamente, elaborarlo ed adottarlo. La novità è rilevante in quanto la centralità del dirigente scolastico non è relativa alla sola gestione efficace ed efficiente delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali, ma i suoi compiti di direzione, gestione dell'organizzazione e coordinamento sono inerenti anche all'aspetto sostanziale dei contenuti dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica che conduce. L'autonomia decisionale, così contemplata e realizzata, permette lo sviluppo delle potenzialità di ogni singolo istituto in base alla sensibilità e alle competenze del proprio dirigente, il quale fornisce l'apporto iniziale dell'intero apparato formativo. Ne consegue che le differenze formative fra le diverse istituzioni scolastiche potrebbero essere significative e direttamente proporzionali alle intenzionalità dei loro capi di istituto. Le conseguenze delle scelte incidono fortemente sul rendimento scolastico e sul successo formativo degli studenti, scopo istituzionale della scuola.

KEYWORDS

Principal, Pedagogical Responsibility, Digital Technologies, School Curriculum. Dirigente Scolastico, Responsabilità Pedagogica, Tecnologie Digitali, Curricolo Scolastico.

La scuola è chiamata a fornire la capacità e gli strumenti atti alla comprensione e all'interpretazione della realtà, ma per compiere questo atto formativo ed educativo, nell'era della quarta rivoluzione industriale, essa deve dare prova di significative innovazioni inerenti la didattica e l'organizzazione scolastica: la trasformazione del sistema diventa un processo necessario che fa della scuola un servizio sociale di cittadinanza attiva (Ferri, 2013).

Nella scuola è insita l'idea di progresso che deriva dal suo scopo principale, ovvero preparare i cittadini del domani crescendo attraverso la conoscenza, pertanto è indispensabile che essa disponga di mezzi adeguati ai tempi e di paradigmi educativi attuali.

L'equilibrio tra l'oggi e il domani, tra le eterne necessità educative e i nuovi bisogni formativi, nonché la promozione di nuovi approcci metodologici e didattici e di rinnovati ambienti di apprendimento spettano al *e-leader*, dirigente in costante ascolto delle necessità evidenziate dalla società dell'apprendimento, abile visionario dei bisogni formativi dei discenti da avviare al futuro, «un leader per l'apprendimento che fa la differenza attraverso valori, qualità e pratiche che contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento» (Paletta, 2015). Sensibilità e formazione devono caratterizzare il nuovo dirigente scolastico che promuove l'innovazione, come necessità dettata dai tempi, di una scuola capace di accogliere la sfida formativa del tempo in cui vive, una scuola che sappia colmare il *gap* tra i nuovi stili di apprendimento e le strategie di insegnamento (Ferri, 2013). La predisposizione di *setting* organizzativi completi e la guida verso un inedito approccio culturale, prima ancora che strumentale, diventano i nuovi dilemmi morali del dirigente, agente motivante l'innovazione consapevole, formata e partecipata.

La scuola rispecchia la società trasformata fin dalle sue radici dalla digitalizzazione, pertanto non può limitarsi ad essere una mera spettatrice, bensì deve ergersi a diretta protagonista del cambiamento per formare ed accrescere la consapevolezza nell'uso delle tecnologie, tramite docenti preparati e dirigenti consapevoli del processo e del prodotto della nuova forma di apprendimento (Campione, 2015).

Occuparsi dell'educazione delle nuove generazioni significa anche pre-occuparsi del nuovo mondo che ci circonda: le modalità di relazione, le nuove abitudini di interazione, i rinnovati interessi e anche le abilità sono mutati. Ignorare ciò rischia di condurre nell'abisso e di rendere incommensurabili le distanze fra la generazione di docenti e discenti che non troverebbero più un terreno comune di incontro e dialogo. L'educazione è chiamata a rispondere in modo adeguato e rinnovato, ma continuando a soddisfare i bisogni che appartengono alla natura umana (Maslow, 1970).

La scuola ha il compito di guidare la selezione, l'elaborazione e l'organizzazione delle informazioni che in questo momento storico risultano essere sovrabbondanti. Se la società è diffusamente informativa, perché offre un numero illimitato e disordinato di dati, la scuola deve cercare di essere formativa, di dare ordine e giusta importanza ai dati, quindi capace di costruire una cultura digitale che sappia distinguere i mezzi dai fini e garantire libertà di espressione e non costrizione negli ambienti virtuali. I primi ad essere formati in nome di una nuova responsabilità pedagogica potrebbero essere coloro che accompagnano la scuola a stare al passo con i tempi, quindi la formazione di docenti e dirigenti in merito alle TIC dovrebbe essere continua ed approfondita perché nuove sono le professionalità richieste alla scuola dall'educazione del Terzo Millennio; tale esigenza si avverte in modo significativo considerando alcune indagini internazionali, quali

OCSE 2014 e TALIS 2015, che sottolineano la nostra minore partecipazione alla formazione digitale rispetto ad altri paesi (Baldascino, 2018).

La sfida posta alla scuola si gioca su più fronti metodologici: la formazione digitale critica e consapevole degli studenti in un ambiente fornito ed adatto, la formazione degli operatori scolastici, l'analisi dei bisogni e dei risultati formativi e quella dei dati per la predizione (Baldascino, 2018).

«Una profonda comprensione dei processi di apprendimento, delle condizioni organizzative necessarie, dei metodi di monitoraggio del progresso degli studenti e delle strategie di miglioramento sono fondamentali per pilotare la scuola» (Dutto, 2016).

Il dirigente scolastico dovrebbe agire con competenza e metodo per definire gli indirizzi formativi e con essi la progettazione di ambienti di apprendimento sostenibili e collaborativi, nonché per individuare spazi, tempi, risorse, mezzi e metodi per le nuove modalità di apprendimento. Le sue prerogative si esplicano anche nella predisposizione del *setting* tecnologico e nella capacità di creare team progettuali con la valorizzazione delle professionalità interne e tramite la collaborazione con il territorio (Baldascino 2018). Le nuove competenze dell'*e-leader* sono riferite anche ad *hard skills*, come influenzare ed indirizzare il cambiamento digitale, e alle *soft skills* nella promozione del cambiamento, come evidenziato dalle Linee Guida del Programma nazionale per la cultura, la formazione e le competenze digitali del 2014 dell'Agenzia dell'Italia Digitale.

Per poter proiettare la sua scuola verso il futuro, il dirigente *e-leader* deve volgere lo sguardo al passato per organizzare il presente, interpretando i dati a disposizione al fine di poter poi agire in un'ottica di programmazione con evidenze sincroniche e diacroniche: dati nazionali Invalsi, internazionali Pisa, Pirls e Timms, rilevazioni qualitative interne offrono un quadro evidente dello stato di salute del proprio istituto (Baldascino, 2018). Questi dati hanno lo scopo di stimolare consapevoli processi di autovalutazione fondamentali ad una scuola che renda conto del proprio operato a tutti i portatori di interesse delle scuole (Paletta, 2011). I documenti che definiscono l'identità di un istituto, quali il Rapporto di autovalutazione, il Piano di miglioramento, il Bilancio sociale, il Piano triennale dell'offerta formativa, si basano su riflessioni ed analisi critiche oneste e lungimiranti. Interpretare ed incrociare i dati significa liberare la scuola dalle routine per introdurla in una metodologia fondata che basi la costruzione del proprio progetto formativo in modo coerente con la realtà delineata dalle evidenze delle informazioni ottenute dai dati opportunamente trattati: le *performances* della scuola vengono così valutate in modo comparabile per far emergere o stimolare il valore aggiunto educativo (Baldascino, 2018).

La Scuola non può limitarsi alla conduzione di una analisi successiva al momento formativo, ma ha la possibilità di analizzare i dati in modo predittivo, costruendo dei profili degli allievi tramite l'opportuna interpretazione dei dati a disposizione, quali esiti degli apprendimenti, stili cognitivi, interessi personali, talenti individuali, caratteristiche dell'ambiente familiare e sociale di provenienza; questo processo permette di costruire una diagnosi atta a poter prevedere eventuali difficoltà di apprendimento che potrebbero insorgere nelle fasi seguenti del processo, al fine di eliminare i fattori di rischio e rimodulare l'azione educativa (Baldascino, 2018).

Il dirigente ha l'opportunità e l'obbligo di agire sul piano logistico per comporre le condizioni di miglioramento della sua scuola e per garantire l'esito formativo di tutti e di ciascuno. «Il Capo di Istituto è l'orchestratore dei processi di cambiamento, formatore di professionisti che agiscono in un contesto complesso in continua evoluzione» (Barzanò, 2008).

Ma la *vision* del nuovo dirigente può esplicarsi in una ulteriore capacità che nasce dallo studio delle tracce lasciate in rete dagli *stakeholder* in modo da far corrispondere il servizio reso dalla scuola alle aspettative e ai bisogni della società; tecniche di *datamining* e *sentimental analysis* possono aiutare a cogliere elementi di interesse che, opportunamente rielaborati, possono diventare un motivo di riflessione e successiva rielaborazione strategica delle scelte (Baldascino, 2018) al fine di rendere la scuola competitiva e rispondente ai bisogni emersi dai Big data per un uso intelligente delle tecnologie (Cazzanti, 2017).

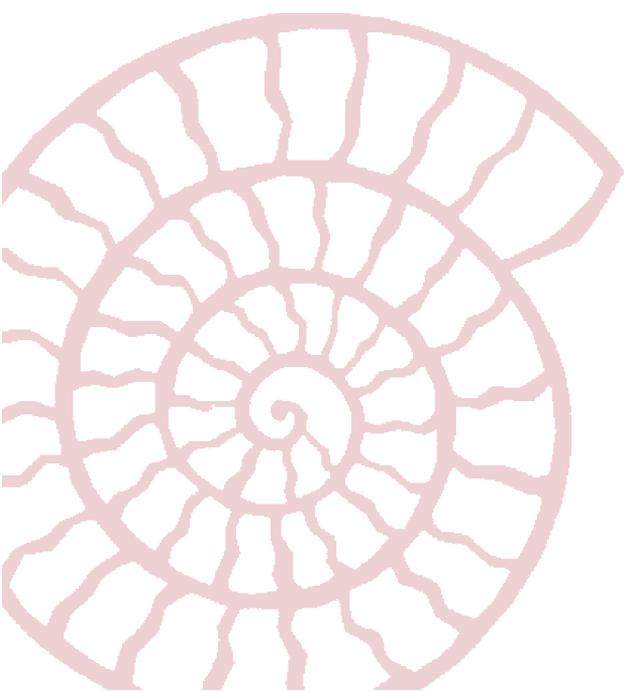
Per poter conoscere gli esiti delle scelte operative attuate, ovvero la loro valutazione di impatto, le scuole possono basarsi sulle evidenze offerte dalla raccolta dei dati interni alle istituzioni scolastiche e sulle informazioni nazionali Invalsi ed internazionali, come si diceva, ma sarebbe auspicabile, al fine di ridurre le disparità degli esiti su scala nazionale, che anche nel nostro Paese si creassero dei repository centralizzati che valutino l'impatto degli interventi educativi con standard metodologici rigorosi, come ad esempio avviene negli Stati Uniti con analisi *evidence based*, o, nel mondo anglosassone, con studi comparativi finalizzati a contrastare le disuguaglianze educative (Baldascino 2018). In Italia sono state condotte delle ricerche con sperimentazioni rivolte alle abilità in singole discipline, all'orientamento scolastico o alla formazione degli insegnanti come il PON *M@t.abel* e l'*OpenTeQ* incentrate sulle competenze relazionali dei docenti (Pennisi, 2015). Molto interessante è risultato essere il progetto Benessere digitale avviato nell'anno scolastico in corso in alcune scuole lombarde al fine di creare consapevolezza nell'utilizzo del digitale da parte degli studenti; il nostro attuale modello di *governance* contempla ambiti territoriali e reti di scuole che potrebbero porsi come scopo l'avvio di esperienze pilota per creare e sperimentare nuovi protocolli; i cui esiti potrebbero andare a comporre su piccola scala sperimentale dei repository di restituzione dei risultati ottenuti (Baldascino, 2018).

Introdurre le tecnologie nel mondo scolastico in maniera strumentale non apporta alcun tipo di vantaggio nella formazione degli studenti se l'ambiente integrato dalle nuove tecnologie non viene predisposto nella considerazione di tutti i fattori esistenti nel contesto, quali i nuovi ruoli degli attori e le relazioni tra individui e gruppi. L'acquisizione delle competenze ora è caratterizzata da nuovi tempi, modi e forme che richiedono una ridefinizione degli spazi, ma anche e soprattutto di una ridefinizione dei ruoli degli insegnanti, per i quali è necessaria una formazione qualificata continua (MIUR, 2013). Tra le Priorità 2016-19 la seconda scelta delle aree tematiche da parte dei docenti per la loro formazione è proprio la "didattica per competenze, l'innovazione metodologica e le competenze di base" e a questa richiesta va data una risposta concreta con programmi di aggiornamento in servizio puntuali per permettere ai docenti di far fronte alle nuove complessità.

Per raggiungere i suoi scopi formativi la Scuola deve cogliere il guanto di sfida che la nuova società digitalizzata e i modi di apprendimento dei *millennials* le pongono, offrendo esperienze di apprendimento significativo da parte di docenti preparati e competenti in ambienti adatti (Profumo, 2018), insegnanti che conoscono il loro ruolo educativo e non lo sottomettono a quello contenutistico disciplinare (Cazzanti, 2017); per realizzare i pilasti dell'Agenda digitale della strategia Europe 2020 la scuola dovrà essere competente ed aggiornata costantemente e il ruolo centrale attribuito al dirigente scolastico, «risorsa rara e ad elevata specificità» (Paletta, 2015), leader per l'innovazione, non potrà che agevolare la formazione di futuri cittadini critici e consapevoli degli strumenti straordinari a disposizione per la loro formazione lungo tutto l'arco della vita.

Riferimenti bibliografici

- Baldascino, R. (2018). *Insegnare e dirigere nella scuola digitale. Come cambiano gli ambienti di apprendimento*. Napoli: Tecnodid
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Milano: Armando.
- Campione, V. (2015) (a cura di). *La didattica nell'era digitale*. Bologna: Il Mulino.
- Cazzanti, R. (2017). *Opendata, liberazione dei dati e partecipazione dei nativi digitali*. Padova: Libreria Universitaria.
- Dutto, G. (2016). *Vela d'altura. Il dirigente scolastico e la leadership della scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Ferri, P. (2013). *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*. Parma: Spaggiari.
- Maslow A. (1970). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- MIUR (2013). "Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale". D.M. 11 aprile.
- MIUR (2019). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Reperibile presso: <http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf>
- OECD (2015). *Students, computers and Learning: Making the Connections*. Paris: OECD.
- Paletta, A (2011). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Paletta, A. (2015) (a cura di). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. Trento: Iprase.
- Pennisi, A. (2015). Valutare la formazione degli insegnanti per fare una "buona scuola": l'esperienza di M@t.abel, *Ricercazione*, 2,7.
- Profumo, F. (2018) (a cura di). *Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie*. Il Mulino, Bologna.



Approccio Montessori, educazione ai concetti matematici e differenze di genere: come possono gli insegnanti rispondere all'ansia per la matematica?

Montessori approach, math education and gender differences: how can teachers manage pupils' math anxiety?

Alice Tovazzi

Università Ca' Foscari, Venezia - alice.tovazzi@unive.it

Barbara Caprara

Libera Università di Bolzano - barbara.caprara@unibz.it

ABSTRACT

Currently, research concerning anxiety and gender gap in mathematics has not yet provided an exhaustive illustration of the phenomenon, observed mostly through the neuropsychological lens. Since in the last twenty years studies in math education (and STEM in general) have shown how arithmetic skills are essential for being active citizens in the technological and digital society in which we live, finding an effective educational answer is fundamental for the future. The aim of the present study is to analyse the characteristics of the educational action of a Montessori teacher, crossing them with evidence obtained from psychology and neuroscience regarding the effects of math anxiety on learning.

Ad oggi la ricerca inerente l'ansia e il gap di genere in matematica non ha ancora fornito un'esauritiva illustrazione del fenomeno, osservato per lo più attraverso la lente neuropsicologica. Dal momento che nell'ultimo ventennio la ricerca in didattica della matematica (e delle STEM in generale) ha dimostrato come le competenze aritmetiche siano imprescindibili per essere cittadini attivi nella società, tecnologica e digitale, in cui viviamo, trovare una risposta educativa efficace risulta perciò fondamentale per il futuro. Il presente studio analizza quindi le caratteristiche dell'agire educativo di un insegnante secondo l'approccio Montessori, incrociandole con le evidenze ottenute dalla psicologia e dalle neuroscienze riguardo agli effetti dell'ansia matematica sull'apprendimento.

KEYWORDS

Gender Gap; Montessori; Mathematics Didactic; Inclusion; Mind, Brain and Education.

Gap Di Genere; Montessori; Didattica Della Matematica; Inclusione; Mind, Brain and Education.

* Il presente studio è stato realizzato congiuntamente dalle due autrici, tuttavia l'effettiva stesura del paragrafo 1 è attribuibile ad Alice Tovazzi, mentre quella paragrafo 2 è ascrivibile a Barbara Caprara. Le conclusioni rappresentano il risultato di un lavoro condiviso.

1. Gender differences and math anxiety in education

1.1. Historical overview

The interest in gender differences in mathematics raised in the 1950s, when researchers tried to understand why scientific disciplines seemed to attract more males than females, focusing on differences in achievements and interests. The numerous researches conducted since then have shown how the potential outcomes are equivalent in the two genders, thus discarding the hypothesis of a biological inequality and giving rise to new questions. Attention was hence paid to attitudes, perceptions and interests towards mathematics, in other words to the influence given by gender stereotypes. In particular, the existence of a vicious circle within different learning contexts has been hypothesized: conventional and immutable expectations and attributions on the part of parents and teachers would affect the acquisition of skills, with consequent discrepancies in the levels reached by male and female students (as can be seen from the results of the OECD PISA survey, for which the male advantage seems to unite students from all over the world). The results obtained from the PISA survey would confirm themselves stereotyped expectations, reinforcing the false idea of an innate gender difference (Hutchison et al., 2017).

In the 1970s was therefore supposed that one of the consequences of this phenomenon is represented by *math anxiety*, which has a higher prevalence in female students, hindering their scientific accomplishments. It was in those years that the Mathematical Anxiety Rating Scale was developed (Richardson & Suinn, 1972), but still in the successive decades in different educational environments persisted the idea that mathematics was destined to selected few students, in particular males, and that the failure to achieve satisfactory results from most of the female students was due to attitudes, laziness, or even their gender. In this second phase of the gender gap research, new evidence demonstrating how the female gender is directly correlated with the anxiety for mathematics has been obtained, underlying the negative repercussions on motivation and on levels of competence achieved by female students in all grades (Skagerlund et al., 2019).

1.2. An educational perspective

Math anxiety, defined as a state of discomfort and negative emotions during the performance of mathematical tasks (Ma & Xu, 2004), differs from *anxiety to test* for being experienced not only during assessments and for not being merely related to achievement worries. Anyway, both math and test anxiety cannot be differentiated from *general anxiety* until 6th grade: for this reason personal protective factors in the earlier school years consist in high levels of self-concept and resilience (Mammarella et al., 2018), while parents and teachers' stereotyped attributions, but also pressure given during lessons, represent a risk factor (Rubinsten et al., 2018). Pressure indeed seems to act like a stressor thus overloading working memory (Soltanlou et al., 2019): stressing situations are not favourable for learning, shifting students attention on the outcome and not on the process of the task, leading them to choose suboptimal strategies, but also affecting their motivation (Caviola et al., 2017). Moreover, according to the reciprocal theory for math anxiety, math anxiety can spring from a situation of low math achievement, in some cases due to a genetic predisposition (Wang et al., 2014), but it is the continuation of this kind of situation that maintain math anxiety, in a vicious circle (Carey et al.,

2016). The persistence of this situation can lead to a gradual alteration of the neural architecture, firstly limiting attention and inhibitory functions (depleting working memory resources), with consequent lower performances in complex math tasks, secondly with a reduction of grey matter volume in the intraparietal sulcus, lingual gyrus and cuneal cortex, portions crucial for math functions such as number processing and calculation (Hartwright et al., 2018), and thirdly changing the structure of the right amygdala, which processes negative emotions (Kucian et al., 2018).

As written previously, another risk factor is represented by parents and teachers attributions: their educational role has a significant influence on girls and boys attitudes and beliefs towards math (Soni & Kumari, 2017). It has thus been revealed that anxious female teachers influence female pupils, and not male pupils (due to greater gender-based identification), increasing their anxiety levels towards the discipline (Beilock et al., 2010). Once the low expectations have been internalized and stereotyped self-attributions have been elaborated, students will be strongly influenced, with serious repercussions on future learning quality. These discoveries are particularly relevant in countries like Italy, where the female component in primary teaching exceeds 95% (OECD, 2017) and it is not possible to exclude a relationship between this percentage and the third last place occupied by Italy for gender equality in the mathematical learning of the entire OECD area. From the last PISA survey (2016) in fact, it emerges not only that 23.4% of Italian students do not reach the minimum levels of competence, but also how this percentage is mainly represented by female students, data also confirmed by the Invalsi surveys (2018).

2. The Montessori approach

2.1. *The pedagogical view*

Montessori (1870-1952) outlined an educational system aimed at the long human childhood (term used by the Doctor during the training courses she held between 1949 and 1952), in which different educational plans correspond to the individual's different development plans, from birth to adulthood. It is an educational offer that consists of an organic set of proposals, designed on the basis of a precise psychological theory and a philosophy of relations between man and the world. This system has been defined and is universally known as the "Montessori method" but it is understood that this is not just a method, since it «cannot be reduced to a collection of instructional techniques or curricular objectives or didactic materials» (Cossentino, 2005, p. 212).

The pedagogist did not intend, in fact, to indicate a prescriptive educational model, but wished to elaborate, on the basis of lived experiences and observations, an orientation aimed at the development of the human personality (Montessori, 1992). Consequently, in our opinion, the "method" can only be seen as an open and permeable proposal, applicable also in fields that differ from education.

Although the Montessori phenomenon is characterized by stability and consistency, it should be noted that the definition of the method remains today the object of different interpretations; educational practices can also vary considerably from context to context, from country to country. However, there remains a global agreement on the fact that at the basis of the current success and spread of the Montessori proposal are precisely its unchanging founding characteristics and in particular three peculiar and distinctive elements: «a comprehensive and stable method of Pedagogy the construction of classrooms as developmentally

prepared environments and a system of teacher training that places equal emphasis on the acquisition of highly complex technical expertise and the cultivation of a teaching disposition aimed emphatically toward following the child» (Whitescarver & Cossentino, 2007, p. 2).

At the centre of the method we firstly find a new vision of childhood, which considers the child as a proponent of its own development, being able to realize its human potential in a work of delicate construction of the personality through self-education. In an educational context, this translates into the fact that every child is welcomed in a prepared environment, where he or she is invited to work at his or her own pace, motivated to learn through the materials chosen on the basis of one's personal interest, in a process of individualized learning (Malm, 2008).

2.2. Montessori teacher's portrait

To carry out the role of interpreter of childhood, Montessori takes a very rigorous attitude and organizes her intuitions around a coherent system of techniques, procedures and materials organized into specific objectives and targets. All single individual elements are in fact closely connected to each other and they cannot be interpreted separately, without causing an alteration of the principles themselves, thus frustrating the educational work.

To fully understand the operational choices proposed within the Montessori schools, it is necessary to take as a fundamental instance the diversity of the child with respect to the adult, in timing, in rhythms and in learning modalities: the subject who learns must be put into the condition of being able to *build*, following their own internal needs, knowledge and skills. The school should therefore be able to effectively correspond to the psychological needs of children, favouring materials that allow active manipulation experiences, allowing the *hand* (irreplaceable organ in the path of knowledge) to bring the child closer to abstract speculation through a motor path. In order to guarantee freedom of choice and expression, it is therefore necessary to resort to indirect teaching, in which the scientifically organized environment, through specific materials (sensorial and non-sensorial), can facilitate the understanding of concepts, through a motor-oriented and respectful methodology of the freedom of the child with regards to the choice of the "what", of the "where" and of the "how long" to learn. The adult must have confidence in the spontaneous interest of the child, who, if placed in the right environment, scientifically prepared, can follow a completely internal development plan, spontaneously feeding his or her own interest to learn through work, construction and bringing to term the activities he or she started.

The material used in the Montessori approach is called *development material* as it does not present itself a simple didactic material in the hands of the teacher who offers help during his or her work, but guides the child in his or her *self-education*. Its use, in fact, allows the child who explores and knows the reality to become aware of his or her errors, through the mechanism of self-correction, and to acquire independently different concepts explored, moving from concreteness to abstraction. Different materials, presented by the teacher in a gradual order, concern the classic thematic areas of learning, such as the development of knowledge related to the five senses, the concepts of mathematical thinking, the rules of linguistics and disciplines such as geography, history and science dealt with in an interdisciplinary perspective.

In summary, a Montessori teacher has numerous tasks: on one hand he or she must know well the materials and how to present them at the right time of the child's

development, while using a few but precise words *“le parole tue sien conte”* (be your words few) said Montessori citing Dante, on the other hand he or she should monitor and keep the educational environment tidy, while observing each child in free interaction with materials and the environment. In doing this, the teacher must be very careful to provide help that supports the pupil's autonomous path, without suppressing his or her free expression nor replacing it: “The teacher does nothing but help him at the beginning to find his way through so many different things and to learn their precise use, that is, she begins him to an orderly and active life in the environment; but then she leaves him free in the choice and execution of the work”. (Montessori 1999, p. 69) In this regard, we believe it is important to better clarify the fundamental characteristics of the three-period lesson, a modality which is useful for the teacher in order to explain precisely how the materials of development are managed, and which differs from the classic frontal lessons centred on the adult rather than on the child. For Montessori, the lesson must have three fundamental characteristics. The first is brevity, in fact the teacher must be as concise as possible in his or her explanation, succeeding at the same time in getting the message to the child in the correct way; he or she must therefore be clear and concise. “Perfection consists in the search for the necessary and sufficient minimum” (Montessori, 1999, p. 117). The second is simplicity, that is, the teacher must use simple words in order to reach the child as directly as possible; they must “represent the exact truth” (Montessori, 1999, p. 118). The third and final characteristic is objectivity, i.e. the teacher must place himself or herself as objectively as possible in front of the child during the explanation; “The teacher's personality disappears, and only the object remains in evidence, on which she wishes to focus the attention of the child” (Montessori, 1999, p. 118).

Conclusions

Although the scientific community has made great efforts over the past 60 years to define mathematical anxiety (Dowker et al., 2016), highlighting a constant decreasing incidence in learning contexts, the reduction of the gender gap in scientific disciplines presents a fragmented patchwork on the planet and, in addition, in no country is the diminution sufficient to compensate this gap (Hutchison et al., 2017). Hence, promoting processes of teaching-learning that enhance confidence, resilience, self-esteem and self-efficacy, but also experiences of high success in math is fundamental in order to avoid high rates of math-anxious pupils. The Montessori approach represents thus an optimal solution, especially for first grades, when the vicious circle of math anxiety begins: Montessori defines precisely the teacher as a director, because she or he mainly plays the role of the class observer, tending not to teach in first person, but rather to direct the children in their physiological and psychic development, favouring contacts with the materials. The teacher must not transmit concepts to the students, but on the contrary must guide them in their growth by intervening as little as possible. The teacher's fundamental tasks in Montessori schools, as well as careful observation, are the management of the classroom environment (which must always appear neat and clean, in order to facilitate the free choice of materials by children) and the presentation of materials themselves, which should take place according to some particular form of lessons: the individual one, in which the teacher sits on the right of the single child; the three-period lesson, which is dedicated to sensory materials; the great lesson, that involves everyone and aims to intrigue and stimulate the students' imagination; the key lesson and the complementary lesson of

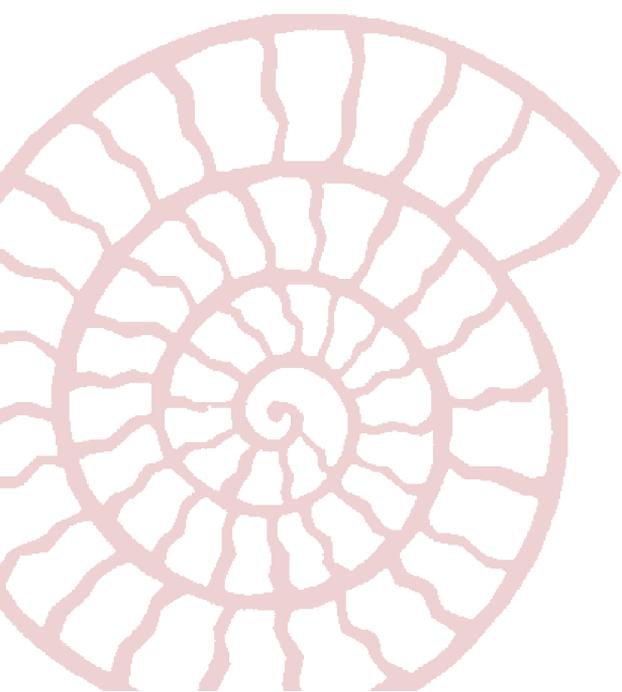
details. A teacher understands if he or she has operated in the best way, as he or she observes that children are able to work focused and interested even when he or she is not present. The role of the teacher as a director, therefore, given the tasks that must be carried out, can be compared to what the therapist carries out within the relationship that he or she creates with patients, as he or she must not tend to impose the own will to others, but rather to enhance individuality and autonomy (Opera Nazionale Montessori, 1993). It is consequently difficult for a Montessori teacher to transfer to the pupils his or her own attributions, expectations and beliefs, avoiding stereotypes often subconsciously transmitted in classrooms.

We would finally underline how the global diffusion of Montessori realities is linked to the topicality of this proposal, which is more and more often object of scientific studies that, from various points of view, confirm its validity and allow us to affirm that: «Modern research in psychology suggests the Montessori system is much more suited to how children learn and develop than the traditional system» (Lillard, 2005, p. 3). It is precisely from these considerations that it was decided to consider the Montessori proposal and make it the object of a still ongoing study, finalizing the research to aspects related to the understanding of basic mathematical concepts with particular attention to the relationship between math learning and anxiety in girls and boys.

References

- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *107*(5), 1860–1863.
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szücs, D. (2016). The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1–6.
- Caviola, S., Carey, E., Mammarella, I. C., & Szücs, D. (2017). Stress, time pressure, strategy selection and math anxiety in mathematics: A review of the literature. *Frontiers in Psychology*, *8*.
- Cossentino, J. (2005). Ritualizing Expertise: a non montessorian view of the Montessori method. *American Journal of Education*, *111*(2), 211–244.
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics Anxiety: what have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, *7*.
- Hartwright, C. E., Looi, C. Y., Sella, F., Inuggi, A., Santos, F. H., González-Salinas, C., Fuentes, L. J. (2018). The neurocognitive architecture of individual differences in math anxiety in typical children. *Scientific Reports*, *8*(1).
- Hutchison, J., Lyons, I., & Ansari, D. (2017). More similar than different: gender differences in basic numeracy are the exception not the rule. *PsyArXiv*.
- Invalsi. (2018). Rapporto Prove INVALSI 2018.
- Kucian, K., McCaskey, U., Tuura, R. O., & Aster, M. von. (2018). Neurostructural correlate of math anxiety in the brain of children. *Translational Psychiatry*, *8*(1), 273.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: the science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Ma, X., & Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, *27*(2), 165–179.
- Malm, B. (2008). *Being a Montessori teacher. Reflections on life and work*. Malmö: Malmö University.
- Mammarella, I. C., Donolato, E., Caviola, S., & Giofrè, D. (2018). Anxiety profiles and protective factors: A latent profile analysis in children. *Personality and Individual Differences*, *124*, 201–208.
- Montessori, M. (1992). *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti.

- Montessori, M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I) - Excellence and Equity in Education* (Vol. I). Paris: OECD publishing.
- OECD. (2017). *Gender imbalances in the teaching profession*. Paris: OECD publishing.
- Opera Nazionale Montessori. (1993). *Maria Montessori: il pensiero, il metodo* (Vol. 2). Firenze: Giunti & Lisciani.
- Pesci, F. (2010). *Maestri e idee della pedagogia moderna*. Milano: Mondadori Università.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554.
- Rubinsten, O., Marciano, H., Levy, H. E., & Cohen, L. D. (2018). A framework for studying the heterogeneity of risk factors in math anxiety. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12.
- Skagerlund, K., Östergren, R., Västfjäll, D., & Träff, U. (2019). How does mathematics anxiety impair mathematical abilities? Investigating the link between math anxiety, working memory, and number processing. *PLoS ONE*, 14(1).
- Soltanlou, M., Artemenko, C., Dresler, T., Fallgatter, A. J., Ehlis, A.-C., & Nuerk, H.-C. (2019). Math anxiety in combination with low visuospatial memory impairs math learning in children. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Soni, A., & Kumari, S. (2017). The role of parental math anxiety and math attitude in their children's math achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(2), 331–347.
- Wang, Z., Hart, S. A., Kovas, Y., Lukowski, S., Soden, B., Thompson, L. A., ... Petrill, S. A. (2014). Who is afraid of math? Two sources of genetic variance for mathematical anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 55(9), 1056–1064.
- Whitescarver, K., & Cossentino, J. (2007). Montessori and the Mainstream: A Century of Reform on the Margins. *Teachers College Record* 110(12), 2571–2600.



Gli insegnanti italiani e il burnout

Italian teachers and burnout

Luisa Vianello

Università Ca' Foscari, Venezia - luisa.vianello@unive.it

ABSTRACT

The research has as its object the study of teachers' burnout. In particular, has been planned an in-depth study of the syndrome in Italy. The research took place in 2014 through an online questionnaire that included 5 thematic areas: background data for collecting teachers personal and school information; Copenhagen Burnout Inventory; Self-Efficacy; School-Level Environment; open questions on the perception of discomfort in the management of the class, colleagues, parents, administration and further proposals to improve their work. There was a response rate of 68% on 1541 submissions. From the collected data, regarding burnout, it emerged that 42% of the sample has a level 0 of burnout, ie a low score, while 31% has a level 3, with a high score in all 3 investigated areas (personal, work, users).

Il lavoro di ricerca ha come oggetto di studio la sindrome del burnout negli insegnanti. In particolare è stato previsto uno studio approfondito della sindrome nel territorio italiano. La ricerca si è svolta nel 2014 attraverso un questionario online che comprendeva 5 aree tematiche: dati di sfondo per la raccolta di informazioni personali e sulla scuola dei docenti; Copenhagen Burnout Inventory; Self-Efficacy; Clima di scuola; domande aperte sulla percezione del disagio nella gestione della classe, dei colleghi, dei genitori, dell'amministrazione e ulteriori proposte per migliorare il proprio lavoro. Su 1541 inviti di compilazione c'è stato un tasso di risposta del 68%. Dai dati raccolti, per quanto riguarda il burnout, è emerso che il 42% del campione ha un livello 0 di burnout, ossia un punteggio basso, mentre il 31% ha un livello 3, con un punteggio alto in tutti e 3 gli ambiti indagati (personale, lavoro, utenza).

KEYWORDS

Burnout; Teachers; Self-Efficacy; Online; Risk.
Burnout; Insegnanti; Autoefficacia; Online; Rischio.

1. Le politiche educative di riferimento

Il burnout è un fenomeno molto studiato dalla letteratura internazionale, molto meno nella letteratura italiana fino al 2013.

Il contesto della ricerca nasce dalle indicazioni da seguire per la politica educativa dell'Italia esposta dal Consiglio Europeo per Europa 2020.

Nello specifico è stato dichiarato: "Sussiste l'esigenza di garantire un insegnamento di qualità elevata, offrire un'istruzione iniziale adeguata ai docenti e uno sviluppo professionale continuo agli insegnanti e ai formatori e rendere l'insegnamento una scelta di carriera allettante" (Europeo, 2009, p. 28). Ogni Stato ha avuto l'obbligo di indirizzarsi verso il miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione e della formazione.

L'Italia, purtroppo, spicca per negligenza, non riuscendo ad occuparsi in maniera conforme dei problemi educativi del nostro paese. L'insegnamento non è una carriera allettante, è caratterizzato da numerosi elementi stressanti come il carico di lavoro, la percezione della caduta di prestigio, l'eccessiva femminilizzazione della categoria, i continui e repentini cambiamenti legislativi a cui il personale docente deve attenersi (Cavalli & Argentin, 2010).

La professione insegnante è considerata una "helping profession" (come ad esempio gli psicologi o gli infermieri in campo medico), per cui i docenti sono a strettissimo contatto con gli studenti, ma è l'unica in cui si sta con gli stessi studenti per almeno 4 ore al giorno, per 5 giorni a settimana, per cicli che vanno anche fino a 5 anni. Nessun professionista accoglie per così tanto tempo i suoi utenti a gruppi di 20 o 30 contemporaneamente (Lodolo D'Oria, 2009).

Il burnout si inserisce in questo contesto, ma non come stress, bensì come una sindrome vera e propria che coinvolge l'intera persona sia dal punto di vista fisico che emotivo.

2. Il costrutto del burnout

La sindrome del burnout è una condizione di disadattamento particolare che capita nelle professioni di aiuto a causa di un intenso coinvolgimento emotivo e motivazionale. Lo squilibrio porta ad un esaurimento emozionale, a frustrazioni e stanchezza. Le conseguenze sono negative sia per la persona che per tutte quelle con cui si relaziona. La massima esperta mondiale è Cristina Maslach, la quale lo ha teorizzato per prima, definendolo un esaurimento emozionale che "può presentarsi in soggetti i quali, per professione, si occupano della gente" (Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli, & Schwab, 1976). I fattori principali sono tre: l'esaurimento emotivo, inteso come risposta adattiva disfunzionale dinanzi alle eccessive richieste dovute al contatto con la gente, in cui l'individuo si stente sopraffatto e non riesce a ricaricarsi emotivamente; la depersonalizzazione, caratterizzata da atteggiamenti di rifiuto nei confronti delle persone che si rivolgono all'operatore e da una fredda indifferenza anche verso il lavoro stesso; la ridotta realizzazione personale, riferita alla ridotta motivazione al successo, ad un senso di inadeguatezza in cui decade la stima di sé.

Nella ricerca è stato utilizzato il modello proposto da Kristensen (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005), il quale ha ideato anche un nuovo strumento idoneo al rilevamento dati. Il costrutto di riferimento si basa sulle stesse dimensioni proposte dalla Maslach ma propone l'esaurimento emotivo e fisico come unico e fondamentale rispetto agli altri due, che si caratterizza in tre ambiti: quello personale (considerato anche per i non lavoratori), uno specifico legato al lavoro e uno legato all'utenza.

Quando si viene colpiti dal burnout - e la particolarità è che difficilmente ci si accorge di esserne colpiti - lo stress raggiunge livelli così alti che si “scoppia”. È un crescendo in cui ci si sente completamente esauriti, sia fisicamente che emotivamente, non si ha alcun interesse per il proprio lavoro e si tende a non organizzare quello che si deve fare.

3. Definizione delle ipotesi

La categoria dei docenti risulta essere in difficoltà, scarsamente informata sui rischi di salute e del lavoro stesso, sfiduciata nei confronti delle istituzioni, dei sindacati e dei mass media. La scelta di indagare più a fondo il burnout nasce proprio dalla necessità di una maggiore chiarezza sull'argomento e di dati oggettivi soprattutto in vista del riconoscimento della professione come usurante.

Sono state proposte le seguenti ipotesi di ricerca:

1. Tra gli insegnanti con un elevato livello di burnout non ci sono differenze di genere;
2. I docenti che hanno un alto livello di burnout appartengono a tutti gli ordini di scuola;
3. I docenti che insegnano da un maggiore numero di anni hanno un livello più elevato di burnout.

Oltre al Copenhagen Burnout Inventory (Kristensen et al., 2005) lo strumento predisposto per la ricerca ha considerato altre 4 aree, per verificare le diverse dimensioni del disagio degli insegnanti (Simbula & Guglielmi, 2010), ed in particolare il rapporto tra burnout e autoefficacia (Friedman, 2003).

Lo strumento risulta pertanto così composto: Dati di sfondo con una raccolta di informazioni personali e sulla scuola dei docenti; Copenhagen Burnout Inventory (Avanzi, Balducci, & Fraccaroli, 2013); Teacher Self-Efficacy scale, (Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010); Clima di scuola (Fischer & Fraser, 1990). Infine sono state inserite 5 domande aperte sulla percezione del disagio nella gestione della classe, nei rapporti con i colleghi, con i genitori, con l'amministrazione e una domanda finale per proposte di miglioramento del proprio lavoro.

La compilazione del questionario è stata individuale, tramite invio per mail nella casella di posta elettronica personale. È stata usata la piattaforma Limesurvey che ha permesso la costruzione e successiva compilazione online, raccolta e salvataggio di tutti i dati.

4. Verifica delle ipotesi

Sono stati inviati un totale di 1541 inviti. Di questi 950 insegnanti hanno risposto completamente al questionario. Ne sono stati raccolti altri 131 mancanti solo dell'ultima parte di domande aperte, raggiungendo un totale di 1081 questionari utili (70%) per le analisi delle scale di riferimento.

Il campione raggiunto risulta essere formato dall'82,5% di donne, con età superiore ai 45 anni (61%). Per quanto riguarda gli ordini di scuola: 6% scuola dell'infanzia, 22% scuola primaria; 29% scuola secondaria di primo grado e 43% scuola secondaria di secondo grado. Il 77% risulta essere di ruolo. Si è ottenuta una rappresentanza di ogni provincia italiana con eccezione solo di Aosta, Bolzano, Isernia, Nuoro, Sondrio e Teramo.

Per quanto riguarda il livello di burnout è necessario precisare che nel questionario CBI vengono considerati tre livelli: il livello 0 corrisponde a nessuna delle tre scale con punteggio superiore a 50; il livello 1 corrisponde ad una scala con livello superiore a 50; il livello 2 corrisponde a due scale con punteggio superiore a 50; il livello 3 con tutte e tre le scale con punteggio superiore a 50.

Il livello di burnout del campione è stato rilevato ad un livello 0 per il 42%, ad un livello 1 per il 14,8%, ad un livello 2 per il 12,2% e ad un livello 3 per il 31% del campione. Il profilo dei 327 casi di docenti con livello 3 è rappresentato principalmente da docenti della scuola secondaria di secondo grado che lavora con più di 25 alunni per classe.

Per quanto riguarda la verifica delle ipotesi (analisi eseguite con il supporto del programma SPSS) si conferma che: in nessun livello di burnout risulta essere significativa la differenza di genere; c'è una distribuzione equa di burnout in tutti gli ordini di scuola; gli anni di insegnamento risultano essere collegati in modo significativo al burnout, più aumentano gli anni più il livello sale.

Dai dati di sfondo sono emerse altre realtà interessanti legate al burnout, che è stato messo a confronto con alcune variabili raccolte. Il tempo per arrivare a scuola non rappresenta una variabile significativa; lo svolgimento di ruoli attivi all'interno della scuola risulta essere significativa, poiché chi svolge attivamente queste funzioni risulta essere meno a rischio burnout; la numerosità delle classi impatta notevolmente, per cui chi ha più di 25 alunni rischia direttamente un livello 3 di burnout.

5. Conclusioni

La grande sfida della ricerca era la somministrazione di un questionario online, ma la risposta è stata più che positiva ed ha permesso di raccogliere molti dati di sfondo oltre che i dati strettamente legati al burnout. Le domande di ricerca sono state suggerite proprio dalla situazione mediatica che sta subendo la scuola. La ricerca è comunque antecedente alla stesura della Legge 107 del 2015 sulla Buona Scuola, per cui non tiene in considerazione gli ennesimi cambiamenti portati dalla sua introduzione.

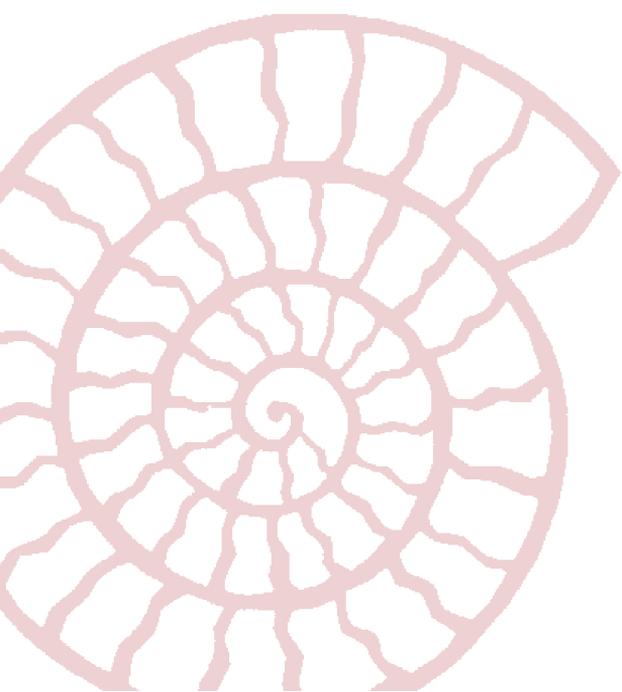
I dati confermano comunque la situazione di difficoltà che sta attraversando in questo momento la scuola italiana per cui continuare ad aumentare gli anni lavorativi non aiuterà gli insegnanti a lavorare meglio, ma anzi potrebbe incrementare il livello di burnout. Lavorare in classi troppo numerose è sicuramente uno svantaggio, non avere un supporto adeguato alle difficoltà che devono affrontare i docenti (come educatori o psicologi o pedagogisti) è una mancanza che continuerà a dare il suo peso a livello di fatica emotiva.

Le prospettive future che possono svilupparsi riguardano: l'aggiornamento dei dati per il livello di burnout, anche ampliando il campione; scendere più nel dettaglio degli ordini di scuola; verificare l'impatto dell'ennesima riforma sugli insegnanti; considerare i numeri delle richieste di pensionamento nonché quelle di inidoneità.

Riferimenti bibliografici

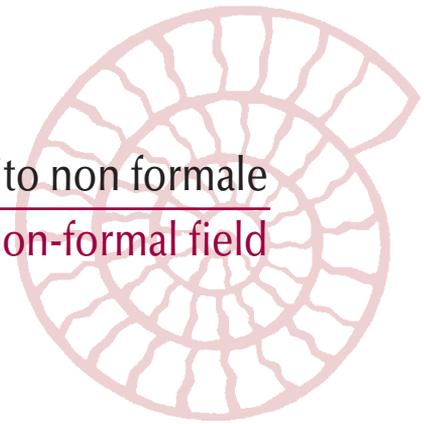
- Avanzi, L., Balducci, C. & Fraccaroli, F. (2013). Contributo alla validazione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI). *Psicologia della salute*, 2, 120-135.
- Cavalli, A. & Argentin G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*.

- Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana.* Bologna: Il Mulino.
- Europeo, C. (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* (C119).
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). Validity and Use of the School-Level Environment Questionnaire (Report No. TM 014 790) East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318 357).
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, pp. 191-215.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
- Lodolo D'Oria, V. (2009). *La Scuola paziente*. Roma: Alpes Edizioni.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.
- Simbula, S. & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization of cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimension of teacher burnout? *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 25, 301-314.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.



Ricerca educativa in ambito non formale

Educational research in non-formal field





La ricerca educativa in ambito *non formale* tra nuovi profili professioni e skills del futuro

Educational research in *non formal area* between new jobs profiles and skills for the future

Claudio Pignalberi

Università degli Studi Roma Tre - claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper aims to lead the reader to explore a dimension of learning to learn little-known: *non-formal learning*. In recent years, pedagogical research has sought to interpret the characteristics of non-formal learning, through researches and publications, to understand in particular the possible effects on education, training and work. Therefore the paper intends to analyze non-formal dimension focusing on jobs and skills required in the near future, then presenting some findings emerged from a focus group that involved PhD students and PhDs from different Universities.

Il contributo intende condurre il lettore ad esplorare una dimensione dell'apprendere ad apprendere poco conosciuta: il *non formal learning*. La ricerca pedagogica, negli ultimi anni, ha cercato di declinare le caratteristiche dell'apprendimento non formale, attraverso ricerche e pubblicazioni, per comprendere in particolar modo le possibili ricadute nell'istruzione, nella formazione e nel lavoro. Il contributo intende quindi analizzare la dimensione del non formale soffermandosi sulle professioni e le competenze richieste nel prossimo futuro, presentando poi alcuni risultati emersi da un focus group che ha coinvolto dottorandi e dottori di ricerca appartenenti a diversi atenei.

KEYWORDS

Non formal learning, Adult education, Social practices, Sustainability, Skills. Apprendimento non formale, Educazione degli adulti, Pratiche sociali, Sostenibilità, Competenze.

1. Non formal learning: a che punto siamo!

Innovazione e velocizzazione dei processi di apprendimento sono le due caratterizzazioni socio-culturali che occupano un “posto in prima fila” nell’epoca postfordista sempre più contraddistinta da profonde trasformazioni e dal predominio tecnologico. La rete è difatti il motore principale di questa innovazione che sta trasformando drasticamente il modo di vivere la “quotidianità” (nel tempo libero, così come negli impegni scolastici, universitari e/o lavorativi) in cui si afferma in maniera concreta da un lato il riconoscimento per l’individuo del diritto all’apprendere ad apprendere e, dall’altro lato, l’applicabilità di strumenti metodologici innovativi orientati a definire nuovi stili di vita, forme di inclusione e di sostenibilità. Secondo Klaus Schwab, fondatore e presidente esecutivo del World Economic Forum che si svolge ogni anno in Svizzera e autore del libro “*La quarta rivoluzione industriale*” del 2016, sono quattro gli ambiti di intervento che aiutano a comprendere la portata di questa rivoluzione, più nota come *Industry 4.0*, centrata sulla flessibilità e ottimizzazione della performance. Il soggetto si trova dunque in uno spazio connettivo dotato di risorse ed artefatti necessari per la progettazione e la coltivazione di specifiche pratiche sociali e creative per generare nuove capacitazioni (Alessandrini 2017; Costa 2016). Al contempo, le strutture interattive flessibili e gli scambi informativi creano le condizioni per generare nuove conoscenze attraverso la combinazione di più domini conoscitivi, la riformulazione di quelle già possedute e la scoperta di soluzioni creative. Il lavoro, l’istruzione e la formazione diventano lo scenario basato su “traiettorie di apprendimento complesse” ed intersezione tra più domini di conoscenze (interdisciplinarietà e multidisciplinarietà) innescando al contempo processi di invenzione e sperimentazione continua che fanno leva sulla dimensione razionale, emozionale e creativa del lavoratore (Rossi 2014).

Come cambia la forma ed il significato del pensiero e dell’apprendere ad apprendere nel contesto del non formal learning? Quali profili professionali vengono richiesti e di conseguenza debbono essere formati? Quali invece le skills per capacitare il soggetto alla generatività di valore nel lavoro così come nella vita quotidiana? E quindi, come creare ambienti di apprendimento abilitanti?

Il tema del non formale sta sempre più richiamando l’interesse ed un’attenzione specifica da parte della comunità pedagogica così come nei rapporti e nelle ricerche redatte dalla Commissione europea, in ultimo la *New Skill Agenda* (2016), e di organismi internazionali quali ILO (2019) ed Ocse (2019). Nel documento *Future-Ready Adult Learning Systems* redatto dall’Ocse nel febbraio 2019, si evidenzia come la richiesta di skills stia cambiando costantemente in risposta alla digitalizzazione, alla globalizzazione e all’invecchiamento della popolazione. Nel rapporto si legge che solo il 40% degli adulti partecipa alla formazione; il 20% dei neofiti invece rifiuta di “allenarsi” per trovare un posto di lavoro; in ultimo, la formazione viene percepita poco adeguata rispetto alla richiesta di nuove skill e profili professionali nei diversi contesti di lavoro. Il rapporto sottolinea inoltre che la disponibilità futura dei sistemi deputati all’apprendimento degli adulti sarà valutata sulla base dei seguenti parametri: a) urgenza; b) copertura; c) inclusività; d) flessibilità e orientamento; e) allineamento con i bisogni di abilità; f) impatto percepito sulla formazione.

Il non formale – che si declina in tutte quelle occasioni non riconosciute formalmente, come corsi di formazione/convegni/seminari, le quali, seppur non indirizzano il soggetto al conseguimento di un titolo, forniscono una serie di conoscenze e di saperi necessari per la costruzione del proprio profilo professionale – potrebbe costituire un ambito dall’indubbia importanza per definire sia

nuove di piste di lavoro e di studio per la ricerca educativa e la responsabilità pedagogica, così come delineò già a suo tempo Delors nel libro verde, sia per definire profili professionali e nuove skills sempre più rispondenti alle richieste della società “complessa” e “liquida”.

2. Non formal learning: il punto di vista pedagogico in alcuni studi

La necessità di ripensare il processo di apprendimento non più come dimensione formativa ed esperienziale prettamente legata al contesto di tipo formale (didattica frontale, pratiche educative e lavorative standardizzate) bensì come processo complesso, ha portato a considerare la necessità di pianificare dei “percorsi non formali” in cui il soggetto possa mettere in pratica le conoscenze acquisite. La ricerca pedagogica si interroga da tempo in merito ai principali modelli che possano facilitare dinamiche apprenditive entro cui sviluppare le capabilities e l’agire pratico a partire da esperienze di apprendistato cognitivo. Riferimenti sono rinvenibili ad esempio al modello della comunità di pratica (Alessandrini 2007) e delle comunità di apprendimento (Wenger 1998), alla definizione di ambienti scolastici (Ellerani 2017) e lavorativi (Alessandrini 2017) quali “ecosistemi” in grado di favorire processi di generazione di valore. Altri studi (Alessandrini 2017; Mortari 2003), rifacendosi a J. Dewey¹ e poi a J.M. Barbier², sottolineano che *orientare le scelte* – dell’azione e sull’azione – non è un sapere tecnico disponibile in anticipo e quindi si può apprendere attraverso un processo di insegnamento strutturato; bensì, è un’azione riflessiva sul campo supportata da un sapere che si viene modulando dall’esperienza che consente la coltivazione delle capabilities e, pertanto, la strutturazione e la valorizzazione del proprio talento (Margiotta 2018).

Il non formal learning, ed il valore della pratica agentiva, si traducono in un processo dell’*apprendere ad apprendere* che deve essere analizzato e modellizzato; un modello per osservare e comprendere il sapere teorico e pratico sia nella prospettiva derivante dal contesto sociale quanto da schemi specifici di attività; un modello, inoltre, per formulare e coltivare nuove strategie di apprendimento al fine di favorire la definizione e conseguente “fioritura” dell’identità in ottica inclusiva e sostenibile (Pignatelli 2015). Per analizzare la dimensione del non formale nei diversi contesti/ambienti e nelle pratiche disponibili, dunque, occorre far riferimento – in campo pedagogico – agli studi sull’espansionismo di Engeström ed all’incidenza del deuterapprendimento di Bateson.

Engeström (1987; 2007) sostiene che la concettualizzazione delle prassi sia individuali che collettive vengono considerate come processi di sviluppo del contesto dove l’attività umana normalmente ha luogo e che al contempo può generare quattro tipi di *contraddizioni*. Egli intese coniare il termine «incapsulamento dell’apprendimento scolastico»³ per spiegare la criticità di una forma di

- 1 Per il pragmatista americano J. Dewey (1925), l’interazione costante ed effettiva tra la conoscenza e la pratica è qualcosa di differente da un’esaltazione della pratica per se stessa. La subordinazione dell’azione e dei saperi pratici a quelli prettamente teorici è per lo studioso rinvenibile nella relazione tra *pensiero, azione ed esperienza* senza la quale anche i concetti riferibili all’apprendimento non formale rischiano di essere parziali.
- 2 J.M. Barbier (1996) propone il superamento tra saperi teorici e saperi d’azione nella logica di una teoria della pratica che interessa sia l’ambito professionale quanto quello sociale.
- 3 La rottura dell’*incapsulamento scolastico* – in quanto non funzionale e guidato da elementi contraddittori – può essere incentivata attraverso una logica di ricerca riflessiva in

conoscenza che non riesce a rendersi utile e fruibile per i soggetti, e usabile unicamente per la promozione e continuità all'interno del sistema. L'espansione propone il superamento di un sapere nozionistico a favore dell'affermarsi dei processi apprenditivi non formali fondati sul significato dei saperi acquisiti dalla pratica. Si verifica, quindi, in numerosi contesti di pratica sociale (la mobilità, il viaggio, la partecipazione in ambienti internazionali di apprendimento) che racchiudono transizioni legate ad uno sviluppo personale/umano/comunitario dove si procede per espansione verso nuove pratiche di agency. Il secondo riferimento si collega al deuteroapprendimento (o *apprendimento 2*), definito da Bateson (1984) come «un cambiamento correttivo dell'insieme di alternative entro il quale si effettua la scelta, o un cambiamento nella segmentazione della sequenza di esperienze» (p. 319). Il deuteroapprendimento⁴ consiste nell'elaborazione di procedure risolutorie applicabili a intere classi di problemi in cui il soggetto acquisisce *pattern* e strutture cognitive attraverso l'esperienza e l'errore. In questo caso l'apprendimento è generalizzato in un'abitudine risolutoria che viene applicata dopo aver individuato il tipo di problema, cioè dopo averlo classificato in una determinata classe. A questo livello non solo si risolvono problemi specifici, ma ci si forma delle abitudini pratiche che si applicano alla soluzione di classi di problemi generando, come direbbe Baldacci (2014), degli *abiti mentali*. È, in sostanza, un processo sintetizzabile nella formula dell'"apprendere ad apprendere".

Le teorizzazioni dell'apprendimento espansivo ed ecologico hanno contribuito con grande attenzione a trovare una soluzione al problema della complessità crescente della società dell'apprendimento attraverso il ricorso a sistemi di attività visti come entità cambianti ed interrelazionali (teoria dei nodi o *knotworking* di Tuomi-Gröhn) – e non come aspetti isolati o perfetti in sé –, e quindi come molteplici sistemi di attività focalizzati sul valore dell'agency e della pratica sociale, delle competenze metacognitive e critiche nella dimensione non formale dell'apprendere. In questa visione, il *non formal learning* si caratterizza per l'*intenzionalità* dell'atto/dell'azione pratica; per la capacità del soggetto di apprendere in maniera *autodiretta*, *incidentale* o *per il tramite della socializzazione*; come conoscenza innovativa rispetto ad una situazione presente e futura; per la *dimensione sociale praticata* in cui centrale è il valore dell'agency. L'attenzione viene posta, quindi, non tanto alle capacità di auto-organizzare il proprio apprendimento, quanto alle capacità del soggetto di esercitare una auto-direzionalità (*self-directing learning*) intesa come concreta possibilità di coltivare un set di competenze

cui i soggetti – i protagonisti del sistema delle attività di insegnamento e di apprendimento – partecipano alla scoperta delle contraddizioni, elaborano delle loro argomentazioni critiche e sono invitati ad usare nuovi strumenti concettuali per analizzare e ridisegnare le proprie prassi sulla base delle linee di ricerca proposte dalla terza contraddizione della teoria dell'attività. La *terza contraddizione* fa riferimento ai rappresentanti di una cultura (come gli insegnanti o *soggetti esperti*) che introducono un oggetto e/o motivazione proveniente da una forma culturale cosiddetta "superiore" puntando a dominare l'intero sistema di attività.

- 4 È una rottura – o un *salto logico* – dal momento che permette di mutare le abitudini elementari (il sapere teorico) e di sperimentare un contesto di conoscenze, esperienze e relazioni più ampio (il sapere pratico). Si tratta di un processo inconsapevole, raramente portato alla luce da chi vi partecipa e, allo stesso tempo, solo indirettamente e limitatamente controllabile dagli educatori professionali, dagli insegnanti, da chi progetta percorsi e programmi di formazione professionale. È proprio durante il deuteroapprendimento che i destinatari dell'intervento formativo acquisiscono competenze fondamentali per la loro vita ben più importanti di quell'insieme di conoscenze che sono state ritenute utili e necessarie da chi ha progettato i programmi di formazione sia formali che non formali.

soft per generare nuovi “abiti professionali” e come “cornice” di esperienze e culture caratterizzanti i diversi contesti di vita quotidiana.

3. Abiti professionali e nuove skills a partire dalla formazione

Il *mismatch* tra domanda e offerta di nuovi bisogni formativi è stato studiato fin dall'inizio degli anni '80 relativamente alla scarsa mobilità spaziale dei soggetti ed alla mancata corrispondenza tra qualifiche professionali possedute e quelle richieste da parte delle organizzazioni. Le analisi sui fabbisogni formativi mirano proprio a ridurre questo secondo tipo di mismatch, ovvero di analizzare le esigenze formative per la riqualificazione e la riconversione delle risorse umane impiegate.

È in questa cornice di problematiche che la formazione professionale ha assunto un'importanza strategica quale fattore di crescita. Gli elementi oggetto di indagine possono essere figure professionali, conoscenze e capacità tecniche o professionali, abilità comportamentali o tutti questi aspetti insieme. Rilevare la domanda di lavoro in termini di figure professionali significa mirare a conoscere l'insieme di tipologie formative che identificano alcune caratteristiche generali come il livello di autonomia e responsabilità, l'area di specializzazione, la funzione svolta, ecc.

C'è inoltre da rilevare che il diffondersi di concetti e pratiche sociali-lavorative, come quelli ispirati alla *learning organization*, ha prodotto importanti trasformazioni nei criteri di valutazione dell'efficacia e dell'efficienza dei learning outcomes conseguiti dai soggetti rispetto al compito di apprendimento. L'oggetto di indagine per rilevare i fabbisogni di formazione non può che essere quello dei contenuti delle professioni, siano essi mansioni/conoscenze di base, quanto la definizione e la coltivazione di soft skills da rendere spendibili nei diversi contesti della vita quotidiana. Questo aspetto richiama indubbiamente la necessità per il soggetto di *apprendere per formarsi*, di sviluppare un set di competenze necessario alla definizione del proprio abito professionale e per essere rispondente alle richieste provenienti dall'esterno.

Definire un proprio *abito professionale*, da un lato, e sviluppare le *soft skill* nei contesti non formali a partire dal contributo della formazione, dall'altro lato.

Per quanto riguarda il primo aspetto, definire un proprio abito professionale, occorre tener conto del quadro di esperienze, conoscenze e competenze acquisite nei diversi contesti sia a livello individuale sia a livello di learning community:

- Definire l'*abito professionale nei contesti non formali di lavoro*. È indubbio che con l'affermarsi di nuove pratiche (smart working, coworking, ecc.), di modelli (gig economy) e di ambienti di lavoro (reti, autostrade digitali) si richiedono profili professionali multitask. Ciò induce a riflettere su tre questioni apicali: 1) la trasformazione dei lavori esistenti in quanto molte mansioni diventeranno più complesse e richiederanno competenze più elevate e sofisticate; 2) la creazione di nuovi posti di lavoro (ad esempio la cybersecurity, i social media). Nel 2017, il World Economic Forum ha stimato che il 65% dei bambini che frequentano attualmente la scuola primaria svolgeranno da grandi un lavoro che attualmente non esiste ancora; 3) la potenziale distruzione di posti di lavoro. L'Ocse (2019), riprendendo gli studi condotti negli Stati Uniti da Frey e Osborne, ha analizzato l'importanza e la frequenza delle attività (*task*) all'interno dell'occupazione (cfr. anche l'indagine PIAAC). Le stime a cui giunge questo studio indicano che meno del 14% dei lavori sono caratterizzati da un

rischio elevato di automazione. Risultano professioni ad alto rischio quelle *medium skill* confermando la tendenza alla polarizzazione del mercato del lavoro in conseguenza del progresso tecnico.

- Definire *l'abito professionale dei soggetti di apprendimento*. Una delle categorie di soggetti di cui si parla molto è la generazione dei millenials, ossia coloro che sono cresciuti con la tecnologia e con delle caratteristiche del tutto peculiari: apertura al cambiamento; ricerca di una posizione in cui sentirsi gratificati; apertura all'“esterno” con il supporto dei device mobili e dei social network. Prendendo in considerazione i dati Istat, in Italia i millenials ammontano a 8.658.000, ovvero circa il 15% della popolazione totale. Secondo il rapporto MAF (2019), i millenials – e la generazione Z – rappresenteranno più del 50% della forza lavoro nel 2025; il 93% considera lo sviluppo continuo delle abilità una parte importante per la carriera futura; non hanno paura di cambiare il lavoro ed intendono il proprio talento, le proprie competenze e i loro punti di forza per ciò che sanno fare meglio. I millenials, dunque, sono più propensi a costruire un abito professionale corredato dalle esperienze, conoscenze e saperi acquisiti nei contesti non formali attraverso la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.
- Definire *l'abito professionale in rete*. L'Ocse – nell'indagine citata poc'anzi – sottolinea che i giovani sembrano ottimisti riguardo all'utilizzo della tecnologia ed ai possibili benefici che ne possono derivare nei diversi contesti, a partire dal settore educativo (19,3%). Il rapporto Crescita Digitale evidenzia che un aumento del 10% dell'uso attivo della rete potrebbe portare ad un incremento di 1,47 punti dell'occupazione giovanile. Altre ricerche, invece, indicano che i “futuri lavori” saranno quelli legati ai nuovi media ed ai social network in cui si richiederanno figure altamente professionalizzate con competenze di tipo digitale.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, delineare un significato preciso del termine “competenze” è complesso in quanto nelle ricerche empiriche viene “caricato di troppi contenuti e usato come sinonimo di molti altri termini”: le prestazioni lavorative (compiti); la capacità a svolgere un determinato lavoro; atteggiamenti, motivazioni e comportamenti. In letteratura, la competenza viene definita, nella visione di Spencer e Spencer (1995), come caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito; secondo Boyatzis (1982), è la caratteristica personale intrinseca, una motivazione, un tratto, una skill, un aspetto dell'immagine di sé o di un ruolo sociale, o di un corpo di conoscenze usato da una persona; infine, per Pellerrey (2014) è la manifestazione della mobilitazione di risorse interne (conoscenze, abilità e disposizioni stabili) e di risorse esterne (persone, strumenti, materiali) non osservabile direttamente. Nella dimensione non formale, dunque, le skill rivestono un ruolo di primaria importanza e possono tradursi in tre categorie:

- Coltivare la *competenza pratica*. In questa categoria emerge la necessità di investire nella validazione delle esperienze informali e non formali, nell'azione pratica dei saperi formali e nella riconoscibilità di un *sapere in azione* come: a) competenza pratica; b) sapere sommerso (o tacito); c) sapere acquisito e coltivato per il tramite dell'esperienza; d) sapere informale; e) abilità acquisita nell'azione e con l'azione che a sua volta può dar luogo a conoscenze, comportamenti e abilità operative necessarie per il raggiungimento di un traguardo di successo (nel lavoro così come nella vita). Sennett, ad esempio, nell'opera

del 2008 raffigura l'immagine ed il ruolo dell'*uomo-artigiano* come espressione superiore dell'intelligenza pratica. Egli sostiene, infatti, che l'intelligenza pratica è il risultato di uno stile di pensiero e di cognizione che si apprende direttamente dal contesto tanto che «coloro che hanno un'alta intelligenza pratica tendono a sviluppare conoscenze utili facendo e imparando, piuttosto che guardando o leggendo» (p. 33)⁵.

- Coltivare *l'agire capacitante per la generazione di valore*. Le capacitazioni sono le abilità insite negli individui ed anche le opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente educativo, economico e sociale. La Nussbaum (2010; 2012) amplia questo concetto a partire dalla considerazione che i diversi ambiti di azione devono fornire quelle occasioni che consentano al soggetto (giovane, adulto) di fare ed essere ciò che realmente desiderano, e quindi la capacità di funzionare (*capabilities to function*). Le capacitazioni si identificano nei tratti personali, nelle conoscenze acquisite, nelle abitudini cognitive (denominate *interne*) e, dall'altro lato, sono il risultato delle azioni messe in campo in risposta a specifici funzionamenti provenienti dall'esterno (*combinare*). Tendono inoltre a configurare il processo intenzionale tra capacità ed opportunità tanto da permettere alle prime di essere messe in azione⁶.
- Coltivare le *soft skills e le skills intelligence*. Le competenze richieste per "futuri lavori" sono quelle che consentono di promuovere il potenziale del soggetto: dalla capacità di risolvere problemi, l'autonomia, la capacità di lavorare in gruppo e di cooperare per il raggiungimento degli obiettivi, fino a quelle orientate alla realizzazione di sé. Al contempo, le competenze considerate essenziali sono quelle denominate "intelligence": la capacità di comprendere e interagire efficacemente con gli altri, la capacità di comunicare in maniera efficiente, la capacità di comprensione, la capacità metacognitiva e di pensiero critico, la competenza digitale, ovvero un set di skills indirizzate al rafforzamento dell'abito professionale a fronte di un compito di apprendimento.

Il non formal learning, dunque, può costituire la principale traiettoria di apprendimento in cui è possibile coniugare il sapere formale con il sapere pratico, in cui fornire quell'insieme di occasioni formative che investano nel significato interno e combinatorio delle capacità dei soggetti attraverso strategie basate sulla riflessione e, al contempo, genera nuove categorie pedagogiche nelle diverse dimensioni pratiche del lavoro, degli ambienti educativi e formativi, fino ad includere i diversi contesti della vita quotidiana generatrici di opportunità innovative di apprendimento.

- 5 «Il falegname, l'operatrice tecnica e il direttore di orchestra sono tutti artigiani, nel senso che a loro sta a cuore il lavoro ben fatto per se stesso. Svolgono un'attività pratica, ma il loro lavoro non è semplicemente un mezzo per raggiungere un fine di altro ordine» (p. 31).
- 6 Esempi sono rinvenibili nella lista delle capacitazioni come il gioco o *l'immaginazione narrativa*, che consentono al soggetto di riprodurre agentivamente quanto appreso con la propria creatività, oppure la *ragion pratica*, in cui l'agire è il risultato combinatorio tra capacitazione ed esercizio di libertà, fino alla *capacità-libertà di agire per il bene comune*, e quindi l'agency intesa come il risultato della maturazione del "tempo della persona" nella prospettiva del rispetto, della dignità umana e della giustizia sociale.

4. La dimensione non formale per nuovi ambienti di apprendimento: un focus group

Il contesto entro il quale è stato organizzato il focus group è la Summer School della Siref tenutasi nel settembre scorso e che ha visto il coinvolgimento – per il laboratorio dell'apprendimento non formale – di dodici dottorandi/dottori di ricerca di diverse realtà universitarie che hanno presentato i progetti di ricerca operando una riflessione in funzione di tre categorie di ricerca educativa e responsabilità pedagogica: *l'intelligenza collaborativa*, *la formazione dei talenti* e *le tecnologie dell'artificiale*. L'ambito del non formale si declina in quelle dinamiche e processi apprenditivi che mirano all'innovazione educativa e formativa ponendo, pertanto, l'attenzione ai nuovi modelli del lifelong learning. Attraverso il focus group è stato possibile estrapolare una consistente quantità di dati che, nonostante il carattere molto aperto e libero degli scambi comunicativi tra le persone, riesce a trovare un suo rigore metodologico in funzione degli stimoli e delle domande poste in modo costante dal ricercatore. In altre parole, favorire *processi di facilitazione di apprendimento*.

Si è pensato ad un percorso di tipo “pratico-riflessivo”, cioè la possibilità di progettare degli incontri in cui sia possibile anche apprendere in situazioni che non sono guidate da un curriculum formale. Si è proposta pertanto una situazione poco strutturata (*ill-structured situation*) in cui la riflessione è indirizzata a produrre conoscenza (intesa come prodotto). La proposta operativa si rifà al modello di J.A. Moon il quale in un volume del 2004 ha fornito un elenco di attività su come sia possibile usare la riflessione per facilitare l'apprendimento nei diversi contesti, ed in particolare per acquisire nuove skills al fine di generare abiti professionali.

Dal focus group emerge, in prima istanza, la necessità di definire ambienti di apprendimento basati sul valore informale delle esperienze dei soggetti, e quindi ambienti capacitanti basati sull'investimento nella pratica sociale, nella partecipazione, nella produzione e negoziazione di significato. Ambienti educativi e formativi che risultano molto più vicini alla generazione dei millenials, in quanto “abituati” ad apprendere ed agire in situazione, piuttosto che ad altre categorie di soggetti (gli adulti e gli adulti-maturi) i quali prediligono ancora una formazione erogata in modo tradizionale. In questa analisi emerge la rilevanza di un ambiente che facilita: a) la capacità di apprendere, b) di imparare, c) di impegnarsi in nuove sfide ai fini dello sviluppo della propria dimensione professionale. La *capacità di apprendere* perché nell'ottica del cambiamento del modo di lavorare con il sopersedere dell'innovazione tecnologica è evidente il desiderio e la capacità di sviluppare e adattare velocemente le proprie abilità in modo da restare occupabili per tutta la vita lavorativa. La *capacità di imparare* perché consentirà ai soggetti di fare continui progressi nel lavoro come nella vita quotidiana con l'obiettivo di migliorare le proprie abilità, a prescindere dal livello di supporto offerto dai datori di lavoro oppure dalle situazioni apprenditive più variegate. In ultimo, la *possibilità di essere coinvolti in diverse sfide* a ragione del fatto che creare opportunità che consentano loro di lavorare a progetti diversi e con team diversi potrà favorire in primis una crescita personale e al contempo un valore distintivo per l'organizzazione.

La *tab. 1* sintetizza, dunque, le caratteristiche specifiche del non formale rispetto alle tre categorie pedagogiche di riferimento.

Intelligenza collaborativa	Formazione dei talenti	Tecnologia
Interscambio continuo delle abilità in relazione alla contingenza lavorativa Counselling ed empowerment di tipo sociale Capacità di pensare fuori dagli schemi e formarsi ad uno <i>sguardo multiprospettico</i> Formare nuovi apprendimenti e pensieri nell'indirizzo specifico della <i>creatività scientifica</i>	Percorsi esperienziali per una rieducazione in chiave formativa ed educativa Identificazione dei potenziali personali nell'ottica delle capacità agentive Il plusvalore del <i>talento "estremo"</i> La chiave antropologica tra talento/merito	Spazi e momenti in cui promuovere in gruppo le <i>competenze di autoregolazione</i> sul piano qualitativo (motivazione, atteggiamenti, relazioni sociali) e quantitativo (frequenza e flessibilità nella conduzione del percorso di crescita per la definizione dell'identità personale e professionale)

Tab. 1 – Le caratteristiche del non formal learning

Fonte: Rielaborazione dell'autore

Pensando, quindi, alle situazioni pratiche in cui è possibile facilitare l'apprendimento emerge che l'intensità del dinamismo processuale dipende dalla presenza del *setting* – caratteristico nel contesto formale – di pratiche formative proprie del contesto non formale o di esperienze educative derivanti da quello informale. In tale ordine di riflessioni, il non formale si delinea come nuova prospettiva di significazione del sapere pratico attraverso:

- categoria *Intelligenza collaborativa* – a) la partecipazione e appartenenza sociale (58,3%), b) la dimensione autobiografica ed una visione legata alla prospettiva del deuteroapprendimento per la definizione del sé (25,8%);
- categoria *Formazione dei talenti* – a) la correlazione tra significato dell'appartenenza e dell'appartenere e il senso di identità nella dimensione sociale e socializzante (24,3%), b) il raggiungimento del migliore standard personale attraverso situazioni in cui far emergere la pratica sociale (63,6%);
- categoria *Intelligenza tecnologica* – a) agire in maniera trasformativa e promuovere la motivazione all'apprendimento (71,4%), b) promuovere scenari artificiali come forma di distacco dalla "realtà" (21,3%).

È indubbio che il non formal learning costituisca il principale fattore che può generare ambienti educativi integrati fondati sul riconoscimento e valorizzazione dell'agency, nel suo significato di capacità di azione della persona, attraverso un progetto di formazione ed educazione fondato sul principio delle capacitazioni. Ma i quesiti sollevati aprono in qualche modo un ulteriore spazio di riflessione in merito al rapporto tra le categorie pedagogiche/pratiche apprenditive sviluppate nei processi e nei contesti non formali e skills/abiti professionali per il futuro.

Come mostra la *tab. 2*, a partire da un disegno di analisi della distribuzione dei dati rispetto alle categorie di ricerca educativa (*intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e intelligenza artificiale*), gli abiti professionali (*nei contesti non formali di lavoro, dei soggetti di apprendimento e in rete*) e delle skills richieste (*la competenza pratica, l'agire capacitante per la generazione di valore, le soft skills*

e le *skills intelligence*), analizzando poi le possibili criticità⁷, emerge chiaramente quanto il non formal learning (nei contesti del vivere quotidiano) costituisca un ambiente di apprendimento per investire nelle azioni pratiche del soggetto.

	Intelligenza collaborativa	Formazione dei talenti	Intelligenza artificiale
<i>Abiti professionali</i>	Contesti formali di lavoro (A1)	Soggetti in apprendimento (A2)	Soggetti in apprendimento (A2) In rete (A3)
<i>Skills per il futuro</i>	Competenza pratica dei soggetti (B1) Soft skills e skills intelligence (B3)	Agire capacitante per la generazione di valore (B2) Soft skills e skills intelligence (B3)	Soft skills e skills intelligence (B3)
Non formal learning	A1+B1+B3=,003	A2+B2+B3=,000	A2+A3+B3=,007
Sig.	,0032	,000	,0088

Tab. 2 – La significatività nella dimensione del non formal learning

Fonte: Rielaborazione dell'autore

Le pratiche informali devono, dunque, “capacitare” i soggetti ad essere “agentivi” in quanto “*capacità di azione orientata all’assunzione di un maggiore controllo sulla propria attività*”, basate sulla co-costruzione (definire le soft ed intelligence skills), interazione (sostenere l’apprendimento) ed esternalizzazione (investire nel proprio abito professionale). Costruire ambienti abilitanti per generare capacitazioni significa, in sintesi, riconoscere nel soggetto l’opportunità di *apprendere ad apprendere lifelong* e di vedere riconosciuta la propria capacità agentiva in qualsiasi situazione in cui si investa nella pratica sociale.

5. Le dimensioni emergenti: verso cosa e dove?

La domanda “verso cosa e dove si dirige l’apprendimento non formale” vuole sottolineare la necessità di definire, nei tavoli di lavoro delle società scientifiche, strumenti metodologici rispondenti ai quesiti educativo-formativi e nuove responsabilità per generare ambienti di apprendimento sempre più adattabili al vivere quotidiano. Emergono altresì direzioni di ricerca sempre più innovative – dalle ricerche pedagogiche orientate alla dimensione trasformativa ed esperienziale, alla prospettiva delle capacitazioni/pratiche agentive ed alla libertà di scelta, fino alla formazione professione VET – che fanno emergere nuove dimensioni nell’ambito della responsabilità pedagogica.

Nella dimensione dell’*intelligenza collaborativa*, è necessario attivare strategie

7 Per quanto riguarda gli ambiti di intervento: *Intelligenza collaborativa* – a) attenzione alla dimensione della “pedagogia clinica” e della “clinica della formazione”, b) promuovere modalità e situazioni che facilitino il *pensiero controfattuale* come pratica sociale di riferimento; *Formazione dei talenti* – a) pianificare interventi formativi e nuovo valore alla formatività nei diversi contesti; *Intelligenza artificiale* – a) l’azione ripensata nella *dimensione dell’azione*, e quindi pianificare un’azione sociale con il supporto della rete in cui emergono reti cognitive, affettive e di tipo relazionale proprio perché “*durante l’azione il sistema co-evolve insieme alle traiettorie dei singoli soggetti*”.

e policy di intervento nei contesti non formali a partire dal riconoscimento delle esperienze e delle competenze proprie della cura, della dimensione autobiografica e la narrazione del sé.

Nella dimensione della *formazione al talento*, è importante acquisire maggiore consapevolezza dell'incontro tra "ricerca del talento" e "decisioni politiche" e, dunque, sviluppare un approccio metodologico a partire da una riflessione critica del reale, passare poi al meta-commento sociale fino alla necessità di investire nel valore delle capacitazioni come parametro formativo per il "riconoscimento del potenziale".

Nella dimensione dell'*intelligenza artificiale*, la direzione da intraprendere consiste nella proposta di itinerari ed artefatti necessari per la coltivazione di abitudini mentali a partire dal contributo epistemologico delle pratiche in rete.

E, in questo specifico ambito, l'agency nella dimensione propria del non formal learning incoraggia il soggetto verso percorsi autodirezionali sia nella formazione delle capacità interne (organizzate per il percorso di crescita e per l'esperienza professionale) e delle capacità combinate (operare scelte ponderate, critiche e riflessive in funzione delle richieste provenienti dal contesto) sia nella dimensione più specifica dei funzionamenti (promuovere forme di apprendimento sociale orientate all'attivazione di processi partecipativi e democratici). È altrettanto importante sottolineare che la categoria più vicina è quella dei giovani in quanto sono in grado tacitamente di saper tradurre il sapere teorico erogato nei momenti formali – dentro l'aula – in sapere pratico – *oltre l'aula* – riuscendo a convivere, pertanto, in un ambiente formativo integrato in cui confluiscono dimensioni diverse, ma comuni nei processi di apprendimento, e in cui si afferma il significato di multiappartenenza nella prospettiva personal-professionale e si definiscono nuove abilità capacitanti basate sull'agency sociale e culturale, determinando così una nuova prospettiva di significato.

Per rispondere allora al quesito "*verso cosa e dove*", è opportuno definire un modello formativo che prevede la contemporanea partecipazione a più "situazioni" (*situated learning*) al fine di generare una competenza agentiva che consenta di "disegnare" un profilo sempre più rispondente alle offerte provenienti dal settore del lavoro (*modalità con cui si sviluppa apprendimento*). In seconda istanza, proporre situazioni che facilitino pratiche apprenditive non formali centrate sulle competenze metacognitive, le soft ed intelligence skills, ed il pensiero critico (*sviluppare e monitorare nuove competenze*). Alla base è importante ridefinire però il "metodo" che consente di problematizzare la situazione (l'analisi del problema, le domande di ricerca) per individuare poi quello più adatto alla validazione non formale degli apprendimenti (*la scelta del metodo*), e quindi per disegnare i profili professionali e le skills che saranno richieste nel prossimo futuro.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs theoriques et savoirs d'action*. Paris: Puf.
- Bateson, G. (1984). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*. New York: Wiley Interscience.

- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1925). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P.G. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Engeström, Y. (2007). From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational Learning. *Management Learning*, 38, pp. 271-275.
- European Commission (2016). *A new skills Agenda for Europe*. Brussels, SWD(2016), 195 final.
- ILO (2019). *World Employment Social Outlook*. Geneva.
- MAF (2019). *Outlook Millennials 2019. Alla ricerca della felicità*.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Moon, J.A. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per il 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.
- OECD (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris.
- Pellerey, M. (2014). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pignalberi, C. (2015). Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach. *Metis*, V, 1/6.
- Rossi, B. (2014). *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*. Brescia: La Scuola.
- Schwab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1995). *Competenze nel lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- WEF (2018). *Global Shapers Survey. Annual Survey 2017*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.



Il processo storico di mondializzazione e le idee unificanti che conducono alla cittadinanza planetaria

The historical process of globalization and the unifying ideas that lead to planetary citizenship

Guglielmo Borgia

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - borgia.guglielmo79@gmail.com

ABSTRACT

Today we live in a complex society, where social, ethical and political dynamism bring out various difficulties in the management of educational and relational dynamics. The phenomenon of globalization brings into being various questions related to social, political and educational dynamics. First to emerge is the question of the relationship between people and political institutions, whereby experts ask themselves whether the ongoing process of globalization is truly realizing the cosmopolitan ideal sustained by the Enlightenment intellectuals pre and post-World War II. Globalization, the theme of citizenship, the sense of belonging and active participation in society resonates strongly. One wonders if we can really consider ourselves as full citizens of the world. “Planetary” citizenship is such because as a member of a community, not only for moral connotations but also for what concerns the rights of the human being; first of all, the right to well-being, and access to all that allows man to emancipate himself and to live in the world with dignity. Today, globalization highlights an idea of citizenship and that of a person tending to take on new forms within the changing scenarios of the world. Everything seems to revolve around a global thought. It is in this context that education is required to meet the challenges of forming citizens of a new world. According to the prospect of globalization that therefore requires a new *Paideia* (Salmeri 2015) for authentic planetary citizenship.

Oggi viviamo in una società complessa, dove il dinamismo sociale, etico e politico fanno emergere diverse difficoltà nella gestione delle dinamiche educative e relazionali. Il fenomeno della mondializzazione pone in essere diverse questioni relative alle dinamiche sociali, politiche, educative. Emerge prima di tutto la questione delle relazioni tra le persone e tra le istituzioni politiche, per cui gli esperti si chiedono se il processo di globalizzazione in atto sta realizzando veramente l'ideale cosmopolita sostenuto dagli intellettuali illuministi e da quelli del secondo dopoguerra. Nell'essere della mondializzazione torna con forza il tema della cittadinanza, dell'appartenenza e della partecipazione attiva, ci si chiede se realmente possiamo ritenerci a pieno titolo cittadini del mondo. Il cittadino “planetario” è tale in quanto membro di una comunità, non solo per i connotati morali ma anche per ciò che attiene ai diritti dell'essere umano; diritto al benessere, prima di tutto, e all'accesso a tutto ciò che gli consente di emanciparsi per vivere con dignità il suo essere al mondo. Oggi la mondializzazione evidenzia un'idea di cittadinanza e di persona tendenti ad assumere nuove forme all'interno dei mutevoli scenari del globo. Tutto sembra ruotare attorno un *pensiero globale*, è in quest'ambito che l'educazione è interpellata per raccogliere la sfida di formare cittadini di un nuovo mondo, secondo la prospettiva di una nuova mondializzazione che richiede pertanto una nuova *Paideia* (Salmeri 2015) per un'autentica cittadinanza planetaria.

KEYWORDS

Globalization, Citizenship, Education, Complexity, Development, Sustainability. Mondializzazione, Cittadinanza, Educazione, Complessità, Sviluppo, Sostenibilità.

Introduzione

Il secolo scorso si era aperto con l'annuncio della "Morte di Dio" e l'avvento del "Superuomo", un uomo, secondo Nietzsche, che avrebbe dovuto ristabilire un nuovo ordine etico, sociale, civile e politico. Sappiamo benissimo che questa idea estremizzata portò a un nazionalismo esagerato, che dapprima si diresse verso una selvaggia colonizzazione e poi generò all'interno degli stati forme diverse di regimi dittatoriali. Quindi, questo agognato "uomo nuovo" forte del suo potere scientifico sembra abbia fatto di tutto per auto-annientarsi, fallendo nel suo intento di stabilire un nuovo ordine etico e politico. Oggi ci troviamo immersi nella complessità di una società che stenta a indicare punti fermi, valori, orizzonti di senso e di speranza. Tutto si consuma nell'attimo effimero di una felicità narcisistica. Ha preso piede un'etica che si ispira ai paradigmi del "relativismo" e della "liquidità". L'azione educativa di una società civile si concretizza nell'ambito delle relazioni fondamentali della quotidianità, è in questa dimensione che emerge con forza l'importanza della testimonianza di adulti significativi, educatori dell'essere e non dell'apparire, in grado di educare all'etica dei valori, al fine di poter implementare i principi di una cittadinanza partecipata a livello locale e mondiale. La contemporaneità si presenta pregna di complessità e problematicità, al tal punto che oggi da più parti si riscontra la difficoltà a educare secondo i tradizionali modelli etici. Pertanto, è necessario ipotizzare un «nuovo modello di socializzazione» (Minello 2012,13) per la promozione di una cittadinanza planetaria che sia reale e che non banalizzi il processo di mondializzazione in atto. Dunque, la sfida riguarda, soprattutto, il come educare in una società in continuo cambiamento, nella fattispecie come educare alla cittadinanza planetaria in una realtà sociale proiettata verso la concretizzazione del processo di mondializzazione, dove i paradigmi antropologici, dell'educazione e dell'apprendimento sono continuamente cangianti. Dunque, l'ambito primo con il quale rapportarci è quello di un'antropologia culturale che ha cambiato i paradigmi di riferimento e, di conseguenza, anche una certa concezione dell'uomo e delle relazioni sociali all'interno di una società sempre più tecnologizzata e robotizzata, dove le distanze si sono enormemente accorciate grazie alla possibilità di fruire con molta facilità del cosiddetto cyberspazio, abitandolo a volte anche in maniera selvaggia, secondo l'etica dei cowboys. Se nel secolo scorso si parlava di *morte di Dio*, in questo inizio secolo si comincia a discutere di *morte dell'uomo*, le due espressioni sono entrambe infelici e inopportune. In questa prima parte di secolo si assiste, comunque, a un disorientamento della persona che sembra aver perso la propria identità. L'uomo di oggi sembra frastornato, annichilito, sta rimanendo schiacciato dal suo egocentrismo e dalla sua fame di profitto. Egli non è capace di voltarsi indietro e guardare la scia di aridità che ha lasciato, non è capace di ritrovare la sua umanità, tanto invocata subito dopo il secondo conflitto mondiale. Un'umanità smarrita nel periodo dei nazionalismi, da poter ritrovare, secondo gli uomini di quel tempo, nell'avvio di un processo di mondializzazione da fondarsi sui principi di cittadinanza planetaria e sull'etica dei diritti dell'uomo. Solo una fratellanza cosmica avrebbe potuto restituire l'uomo all'uomo, solo così si sarebbero potute gettare le basi per un benessere sociale a beneficio dell'intera umanità e realizzare una pace cosmica segno di una ritrovata umanità. Purtroppo, nonostante si sia fatto tanto nella seconda metà del novecento, non sempre abbiamo assistito alla realizzazione di quanto auspicato nella *Dichiarazione dei diritti dell'uomo*, quindi, oggi la generazione del potere tecnocratico sta consegnando alle nuove generazioni una società deturpata e modelli antropologici che invece di emancipare e orientare, involgono verso una materialità grezza e narcisistica, generando condizioni di smarrimento, di liquidità, di una vita senza etica, incapace di creare condizioni di

benessere, di emancipazione, di sviluppo sostenibile e di significativa educazione. «Oggi, più che mai, nelle società opulente e altamente tecnologizzate dove la ricchezza materiale nasconde un'estrema miseria morale, dove l'artificiale ha sopraffatto il naturale, dove il *paraître* ha divorato l'*être* – c'è un grande bisogno etico di autenticità, di umanità, di civiltà» (Romeo 2016,10). Dunque, alla luce di quanto afferma la Romeo, bisogna ripartire dai principi etici, dal bisogno di ritrovare la solidità dei diritti e della dignità della persona umana che si sono liquefatti e trasformati nella società globalizzata e tecnologizzata di fine Novecento, da cui ne consegue una forte impronta di provvisorietà e mutabilità che fanno perdere il senso della connotazione di appartenenza a una comunità umana, civile e planetaria. Dunque, a partire dalla fine del secondo conflitto mondiale, comincia a farsi strada l'idea di un processo di mondializzazione come argine alle intenzioni di imperialismo che avevano caratterizzato gli anni prima del conflitto. Le idee unificanti erano diverse, fra le più significative troviamo quelle della salvaguardia della dignità della persona umana e della libertà, si prospetta pure l'idea di una lingua comune e di un processo di sviluppo tecnologico ed economico a livello mondiale come garanzia di benessere sociale, a livello locale e planetario. L'evoluzione dei cicli economici e il susseguirsi delle congiunture favorevoli e sfavorevoli si riverberavano incessantemente dal centro alle periferie del sistema economico con il risultato di rendere omogenee le tendenze economiche in ogni paese.

1. L'occidentalizzazione del mondo fino all'avvento della globalizzazione, il ruolo dei mezzi di comunicazione e gli apparati satellitari nel processo di mondializzazione

Il secondo conflitto mondiale è stato considerato come uno spartiacque storico nello scenario internazionale, al quale sono riconducibili molte cause delle trasformazioni, delle tensioni e dei conflitti della società contemporanea. La seconda grande guerra non solo segnò la liquidazione dei regimi nazifascisti e il trionfo delle democrazie ma mise in essere il processo di mondializzazione sotto il segno del mito americano ed occidentale. Nell'immediato si ponevano due esigenze fondamentali, ricostruire interi paesi e rilanciare l'economia di un'Europa in ginocchio, al raggiungimento di questi obiettivi contribuì il massiccio flusso di aiuti americani. L'effetto fu quello di permettere la ricostruzione, ma anche un forte rilancio dell'economia dell'Europa occidentale. Si avviava lentamente quel processo di occidentalizzazione che avrebbe condotto alla realizzazione di un'economia mondiale di tipo globale, infatti contemporaneamente si stabilivano degli accordi internazionali che si improntavano alla filosofia di fondo e agli interessi del capitalismo americano, che procedevano nel senso di un'economia mondiale in regime di libera concorrenza. Gli accordi di Bretton Woods, del luglio del 1944, portarono alla creazione del Fondo Monetario Internazionale, con lo scopo di costituire un adeguato fondo di riserve valutarie mondiali e di assicurare la stabilità dei cambi fra le monete, ancorandole non solo all'oro, ma anche al dollaro. A livello commerciale fu creato un sistema liberoscambista. L'insieme di queste riforme portò gli Stati Uniti e, più tardi, l'intera organizzazione occidentale ad aumentare il loro potere decisionale sulle economie mondiali, quando i tempi furono maturi fu facile globalizzare l'economia e i rapporti fra le nazioni, un processo che fu agevolato, soprattutto, dall'evoluzione tecnologica. In altri termini, comincia lentamente quel processo lento di interdipendenza delle economie, tipico della globalizzazione, soprattutto determinando un dinamismo nel commercio e nei flussi finanziari, generando situazioni di benefici, ma anche di significativi rischi per gli stati nazionali.

Negli anni '50 comincia una fase inarrestabile d'ascesa dell'economia capitalistica che attraversò un periodo di crescita e sviluppo senza precedenti per intensità, durata e ampiezza nell'occidente. L'espansione fu caratterizzata da una maggiore continuità, tanto da far apparire come prototipo dello sviluppo economico e del benessere la civiltà occidentale. Lo sviluppo interessò, principalmente, l'industria tecnologica più avanzata che raggiunse in pochi anni livelli inimmaginabili. Le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche furono le componenti fondamentali dello sviluppo economico postbellico. I governi destinarono quote altissime d'investimento nella ricerca scientifica e tecnologica che porteranno ad una nuova forma di imperialismo, la conquista dell'etere e dello spazio. Negli anni del dopoguerra si è assistito a un crescente sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa, in particolare la radio e la televisione, con le trasmissioni satellitari finalmente si poteva comunicare non solo per via voce, ma anche con le immagini. Si realizzava il sogno di Marconi che aveva scoperto le voci dell'aria, ma era convinto che in quelle frequenze vi fossero nascoste oltre alle voci anche i volti di coloro che li emettevano. L'avvento della televisione ha avuto effetti rivoluzionari in molti campi, ha trasformato il mondo dell'informazione, ha portato il mondo a casa e le culture a spasso per il mondo, ha creato i presupposti per la realizzazione del *villaggio globale*. Infine, internet ha tessuto la ragnatela dei rapporti fra i popoli, dando la possibilità di una comunicazione in tempo reale e creando i presupposti di una interdipendenza planetaria reticolare attraverso una connessione continua, all'interno di un *cyberspazio* che si va sempre più connotando come spazio sociale a distanza.

2. La decolonizzazione del mondo: il modello francese e il modello anglosassone

La fine del colonialismo europeo in Africa fu un processo relativamente rapido che, fra la fine della Seconda guerra mondiale e l'inizio degli anni Sessanta, condusse all'indipendenza di gran parte del continente, dando vita a stati per lo più coincidenti con i territori delle precedenti colonie. Le istanze di liberazione legate alla lotta contro il nazifascismo e, in seguito, i principi della Carta Atlantica antica ebbero un forte impatto sul nazionalismo anticoloniale. Inoltre, l'apparire sulla scena politica mondiale delle due nuove superpotenze di Usa e Urss, estranee per storia e per ideologia alle forme del colonialismo europeo, favorì l'instaurarsi di un nuovo tipo di supremazia, basato sull'influenza nella politica interna dei nuovi stati e sulla loro sudditanza economica, in cambio dell'appoggio finanziario e militare ai nuovi capi per il mantenimento dei delicati equilibri interni. Le colonie degli altri paesi europei giunsero ad affrancarsi dalla dominazione straniera attraverso lo sviluppo di movimenti anticoloniali che portarono in molti casi a vere e proprie lotte per l'indipendenza. Negli anni Cinquanta maturò un movimento anticoloniale ormai orientato verso l'autogoverno o l'indipendenza vera e propria, condotto da una nuova generazione di intellettuali e politici sovente formati in Europa o negli Stati Uniti e fortemente influenzati dalle dottrine di liberazione e autodeterminazione emerse specialmente nelle lotte antimperialistiche dell'India e dell'Asia orientale. L'indipendenza di vari paesi dell'Africa settentrionale (Libia, Sudan, Marocco e Tunisia) fra il 1952 e il 1956 aprirono la via all'emancipazione dell'Africa nera. In molti paesi essa fu guidata da partiti politici che si ispiravano ai principi di un "socialismo africano" teso a sottolineare, rispetto alla tradizione dottrinale del socialismo di matrice occidentale, le peculiarità della situazione locale e le radici culturali profonde di un comunitarismo e di un egualitarismo con-

siderati propri della tradizione precoloniale rurale africana. La Gran Bretagna, invece, procedette ad una graduale abdicazione al proprio dominio, preparando i popoli soggetti all'indipendenza, mediante la concessione di costituzioni e di organismi rappresentativi, cercando di trasformare l'Impero in una comunità di nazioni sovrane, liberamente associate nel cosiddetto Commonwealth.

3. Convivenza democratica e cittadinanza attiva nella società contemporanea

La storia ci insegna che le civiltà, i popoli, le nazioni nascono, si sviluppano e tramontano, però questo susseguirsi non è un evento superficiale e caduco. L'uomo nel suo essere nel mondo è chiamato a sorreggere e a spingere in avanti le nuove generazioni, quest'ultime sono chiamate a valorizzare il passato e i traguardi raggiunti da coloro che li hanno preceduti per andare oltre. Solo così si potrà assicurare una convivenza migliore in un mondo in continuo cambiamento, sempre più complicato da capire, al fine di poter interpretare la realtà sociale che si dipana ai nostri occhi e attivare un vero processo educativo per la sostenibilità di una cittadinanza attiva. Oggi la vera sfida educativa consiste nell'educare i giovani alla consapevolezza che «comprendere il nostro tempo significa comprendere la mondializzazione che trascina l'avventura umana, divenuta planetariamente interdipendente, fatta di azioni e reazioni...significa interrogare il divenire dell'umanità.» (Morin in Ceruti 2018,7) In questo essere nel mondo, in questo contribuire all'incivilimento, alla socializzazione, alla democratizzazione dei popoli, viene invocata l'opera dell'educazione. Ovviamente però c'è bisogno di un'inversione di rotta e assumere un nuovo paradigma educativo, sociale, ideologico. (Ceruti 2018, 79) In altri termini, Ceruti sostiene che essendo cambiata la condizione dell'umanità si impone un nuovo modo di interpretare il mondo e le relazioni all'interno della comunità umana, quindi «Bisogna ripensare le idee di progresso, di crescita, di globalizzazione all'interno di una prospettiva complessa». (Ceruti 2018,79) Il nostro tempo ci presenta una società più complessa rispetto alle epoche precedenti, in quanto l'uomo vive e si sviluppa non in base agli istinti primari ma alle sue capacità di elaborare una cultura. Pertanto, oggi, ci troviamo di fronte alle tendenze di una società contemporanea che mostra i tratti di una complessità tanto problematica e polivalente da non riuscire più a trovare la propria identità, rifugiandosi, spesso, nell'affermazione di un universalismo dei diritti umani che tutto norma e tutto relativizza. Così finisce per soffocare i suoi membri in una parvenza democratica che rischia di svuotare di ogni significato oggettivo la dignità della persona umana. La società odierna sembra aver contezza di una democrazia identificata in un sistema di regole e di meccanismi da rispettare, ma senza un riferimento a valori oggettivi e contenuti sostanziali che fungano da sfondo orientativo. Senza il necessario riferimento al bene comune e al rispetto della dignità della persona umana si naviga nel mare della complessità senza bussola. Negli ultimi trent'anni il tema della cittadinanza, della democrazia, così pure la relativa concezione della convivenza democratica ha trovato un rinnovato interesse. A questo concetto sono state collegate rilevanti questioni di natura filosofico-politica e sociologica, attinenti sia alle problematiche specifiche dello Stato sociale (il contrattualismo, i diritti, la società giusta, l'etica pubblica), sia a quelle concernenti il futuro della nostra società come società multiculturale (l'immigrazione, il riconoscimento delle diversità, l'identità nazionale) e come società mondiale. A livello generale, la discussione contemporanea ha trasformato la cittadinanza e la convivenza democratica da problema di natura schiettamente politica, in una questione anche eminentemente sociale che deve interpellare la pedagogia e

interessare la sfera educativa. Essa, infatti, ha dato per acquisito che la figura del cittadino si caratterizza per la partecipazione attiva alla vita politica dello Stato, e, da qui, ha puntato soprattutto a rivalutare, in senso materiale, l'aspetto egualitario ed emancipativo della cittadinanza. In questa sede, in cui si intende far emergere le categorie e i valori che caratterizzano la concezione contemporanea di democrazia e di convivenza democratica, non è agevole ricostruire il complesso dibattito che attualmente si svolge intorno ai suddetti concetti. Per altro, esso si sovrappone parzialmente con la disputa tra filosofi propensi ad un nuovo liberal-individualismo e quelli che, invece propendono per una concezione più comunitaria, entrambi incentrano la discussione intorno alla ridefinizione in senso etico della cittadinanza. Pertanto, risulta fondamentale l'educazione ai diritti e alla partecipazione responsabile nella dimensione costitutiva della formazione integrale per una partecipazione attiva al processo di mondializzazione, in prospettiva della formazione di una coscienza etica che sostenga la piena emancipazione e il totale benessere della persona umana.

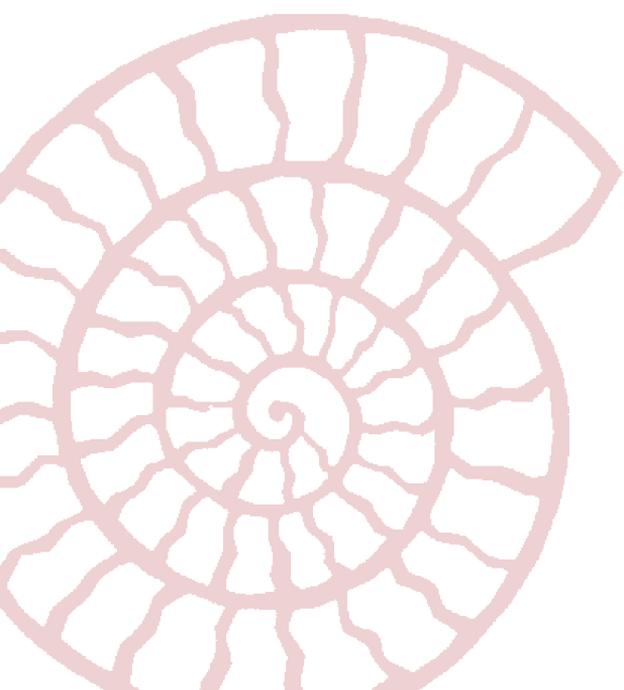
Conclusione

L'uomo del Novecento, annientando Dio dalla propria vita, pensava di poter diventare onnipotente grazie al progresso scientifico e tecnologico. L'uomo di oggi sembra aver perso la sua identità, è frastornato, annichilito, sta rimanendo schiacciato dal suo egocentrismo e dalla sua fame di profitto. Egli non è capace di voltarsi indietro e guardare la scia di aridità che ha lasciato, non è capace di ritrovare la sua identità e vivere pienamente la sua naturalità che lo renderebbe ancora desideroso di essere un seminatore di speranza, un essere capace di guardare il futuro come prospettiva di emancipazione, una persona con la passione di essere uomo e sentirsi parte della grande famiglia dell'umanità. «Oggi la sfida è proprio quella di iniziare a concepire e vivere la comunità planetaria in positivo bisogna concepire l'appartenenza comune a un intreccio globale di interdipendenze come l'unica condizione adeguata per garantire e migliorare la qualità della vita dei popoli e delle persone; si impone di trasformare il dato dell'interdipendenza planetaria nel compito etico e politico di costruire una "civiltà della Terra", di promuovere un'evoluzione antropologica verso la convivenza e la pace». (Ceruti 2018, 82) In altri termini, sembra quasi che la società *post-moderna* e *post-umana* abbia lanciato "una sfida educativa" agli educatori. Quindi, bisogna raccogliere il "guanto" e prospettare percorsi educativi in direzione di un cambiamento che porti la persona ad uscire dalla condizione di minorità, dunque ad emanciparsi per ritrovare la sua umanità all'interno di un contesto sociale globalizzato, dal quale non sarà mai opportuno tornare indietro, perché la soluzione per vivere condizioni di benessere è quella di costruire una nuova civiltà cosmica, attraverso una nuova "paideia" (Salmeri 2015) che renda possibile e concreta l'educazione allo sviluppo sostenibile per una nuova "città dell'uomo". Quindi, è importante esaltare la ricchezza delle diversità umane e non appiattirsi in uno sterile ed arido etnocentrismo di ritorno. Solo all'interno della dimensione dialogica-relazionale tra il soggetto e l'intersoggettività si può educare allo sviluppo sostenibile, in quanto è all'interno di questa comunità sociale ormai mondializzata fatta di interdipendenza tra soggetto e l'intersoggettività che si può implementare la cittadinanza planetaria, condizione prima per il benessere delle persone e la promozione dello stato sociale, fondato sul bene comune, espressione di democrazia ed emancipazione culturale. L'uomo nella crescente tensione che lo porta a diventare cittadino del mondo è confuso, ma non può perdere le sue radici,

deve cercare di continuare a svolgere una parte attiva nella vita della propria nazione e della comunità locale per tracciare direttrici di senso e prospettive socio-politiche verso una vera mondializzazione.

Riferimenti bibliografici

- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
Romeo, V. R. (2016). *Quando vedo i tuoi cieli, opera delle tue dita*. Catania: CUECM.
Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.





Mens sana in digital disruption: una ricerca dottorale per una tassonomia del pensiero critico dei nativi digitali

Mens sana in digital disruption: a doctoral research for a taxonomy of digital natives' critical thinking

Maria Caterina De Blasis

Università degli Studi Roma Tre - mariacaterina.deblasis@uniroma3.it

ABSTRACT

The fourth industrial revolution's transformations, with its critical issues and opportunities, involve both production and education systems. The latter have to face important changes that can become challenges in order to govern the digital disruption and not to suffer it. The key competence of critical thinking is essential to face these challenges, especially for the "digital generations", and to interpret, to analyse and, where necessary, to resolve environment's problems, in a continuous changing world. The paper presents a doctoral research project, still underway, aimed at investigating the critical thinking of digital natives.

Le trasformazioni introdotte dalla quarta rivoluzione industriale, con le sue criticità e opportunità, coinvolgono non solo i sistemi produttivi, ma anche il mondo della formazione che deve confrontarsi con importanti cambiamenti che possono divenire sfide per non subire la rivoluzione digitale, bensì governarla. Per affrontare queste sfide è necessaria, soprattutto per le "generazioni digitali", la *key competence* del pensiero critico, indispensabile per interpretare, analizzare e, dove necessario, risolvere le problematiche dell'ambiente in un mondo in continua evoluzione. In questo contributo viene presentato un progetto di ricerca dottorale, ancora in corso, volto proprio ad indagare il pensiero critico dei nativi digitali.

KEYWORDS

Critical thinking, Digital natives, Philosophy, Capability approach, Agency. Pensiero critico, Nativi digitali, Filosofia, Capability approach, Agency.

1. Introduzione

«Ricordo che il vecchio Adriano Olivetti, quando si stava non solo costruendo (ancora) delle macchine da scrivere, ma già si lavorava ai primi grandi computer [...] assumeva certamente dei bravi ingegneri, [...] ma non aveva esitazioni ad assumere un laureato che avesse fatto una tesi eccellente sui dialetti omerici. Lo mandava a farsi pratica in fabbrica per sei mesi, lavorando da operaio (più che altro per fargli capire cos'era una industria), ma poi lo metteva a lavorare ai grandi progetti [...]. Ricordo che aveva così formato un futuro grande manager che aveva fatto una tesi su Hegel. Perché Olivetti faceva così? Perché aveva già capito che una buona educazione (media e universitaria) non insegna solo a fare quello che si sa già [...], ma a essere abbastanza immaginativi per capire dove va a parare il futuro» (Eco, 2013).

Con queste parole Umberto Eco, nella sua rubrica per l'Espresso "La bustina di Minerva", argomentava il suo "Elogio del classico" inteso non solo come Liceo, ma anche come studio *tout court*. Un elogio che derivava dalla consapevolezza di una necessità, sempre crescente, di menti pronte ad affrontare il futuro. "Menti sane", quindi, allenate e agili, preparate agli scenari in continua (e veloce) evoluzione, influenzati, oggi, soprattutto dalla tecnologia e dal digitale. I giovani cresciuti nell'era della *digital disruption*, con una grande varietà di dispositivi tecnologici sin dalla prima infanzia, quelli che Prensky nel 2001 ha definito "nativi digitali", sono pronti per affrontare questi cambiamenti?

2. Nativi (consapevolmente) digitali?

I media digitali non sono più solo strumenti, ma veri e propri ambienti, oltre che canali e linguaggi, come da metafore descritte da Meyrowitz già nel 1993. Una interpretazione che oggi appare ancor più corroborata dai nuovi scenari che mostrano tecnologie sempre più pervasive e con la connettività "onnipresente", considerata come nuova normalità (European Commission, 2017). Il web è divenuto un vero e proprio "spazio sociale" (Rivoltella & Ferrari, 2010), soprattutto per le giovani generazioni *always on* (Eurispes, 2018), per le quali gli strumenti digitali non rappresentano solo schermi da guardare, ma veri e propri luoghi da abitare e in cui il confine tra reale e virtuale si fa sempre più labile. Ibridazioni di luoghi, quindi, ma anche di codici e linguaggi che fanno diventare la rete (e con essa la tecnologia) «orizzonte di un mondo vivo, dinamico, in continuo divenire, aperto, eterogeneo, alla cui costruzione ciascun soggetto può contribuire grazie all'interattività che proprio il digitale ha reso possibile» (Falcinelli & Limone, 2014, p.13). Le nuove tecnologie, però, non portano solo nuovi strumenti e dunque nuove possibilità, ma realizzano anche cambiamenti "antropologici", più profondi e radicali. Dopo una ricerca su oltre 8000 giovani di 18 regioni italiane, l'Osservatorio Nazionale Adolescenza (2017) ha evidenziato l'emergere di nuove patologie legate all'abuso dello smartphone come, per esempio, la *fear of missing out*¹. Atteggiamenti che influenzano negativamente le attività quotidiane, fino a causare diffi-

1 Con l'acronimo "FOMO" (*fear of missing out*) viene identificata la tendenza, che accomuna la maggior parte dei giovani, a tenere il cellulare a portata di mano quasi tutto il giorno, notte compresa. Il 15% degli intervistati dall'Osservatorio Nazionale Adolescenza rivela di svegliarsi quasi tutte le notti per leggere notifiche e messaggi per non rischiare di "essere tagliato fuori".

coltà di concentrazione e di attenzione che possono evidentemente condizionare il rendimento scolastico, oltre che favorire l'insorgenza di stati ansiosi, intaccando l'umore e gli impulsi. I nativi digitali, sovraesposti ai *device*, svilupperebbero anche una propensione ad essere multitasking: studiano con lo smartphone a portata di mano, mentre ascoltano musica, chattano e "postano" foto sui social network. Il consumo degli strumenti digitali, quindi, diviene un circuito complesso che se da un lato accresce la capacità di fare più cose contemporaneamente, aspetto che può essere assunto come risolto positivo, dall'altro non assicura che l'attenzione sia interamente dedicata a una singola attività (Rivoltella, 2008). I giovani "iGen", infatti, hanno una differente gestione dell'attenzione, contratta nel tempo e discontinua, che è valsa loro l'appellativo di *grasshopper minds* (Pedró, 2009), "menti cavallette", inclini a saltare rapidamente da un tema a un altro, non costanti e impazienti se le fonti di informazione non sono immediatamente a portata di mano. Trovano difficoltà a riflettere a lungo su un medesimo argomento e propendono a dare priorità alle immagini, ai video e ai suoni piuttosto che ad un testo scritto. Mostrano, quindi, una «discontinuità che è nemica della riflessione e dell'approfondimento» (Rivoltella, 2008).

Ovviamente gli strumenti digitali e, di conseguenza, gli alfabeti a essi legati entrano anche nelle aule scolastiche al punto che si è iniziato a parlare di un apprendimento *across spaces* (Looi, 2009) il quale, grazie alle tecnologie di nuova generazione (si pensi alle *wearable technologies*, i dispositivi "indossabili" quali *smartwatch* o visori di realtà aumentata), schiude a esperienze formative non più soggette a limiti e vincoli di spazio e tempo. Sono diverse le ricerche che, però, mostrano dati che sembrano confutare l'esistenza di una generazione digitale e multitasking. Una delle più recenti, elaborata da Paul A. Kirschner e Pedro De Bruyckere (2017), anche attraverso l'analisi critica di molti contributi internazionali, evidenzia come i giovani studenti utilizzino la tecnologia soprattutto come *pasatempo* ed *empowerment* personale (p. 136): comunicano, rimangono in contatto con i propri amici e interagiscono con il mondo che li circonda, ma non sempre sono digitalmente "alfabetizzati" a usare i dispositivi per supportare il proprio apprendimento. I due ricercatori sostengono, quindi, che quello dei nativi digitali sia in realtà solo un mito, tanto quanto il loro essere multitasking. In realtà si potrebbe parlare di *task-switching*, poiché passano rapidamente e senza interruzioni da un'attività o da un "medium" ad un altro, ma, anche in questo caso, sarebbe un'abilità solo apparente (p. 138) e, soprattutto, sarebbe fonte di distrazione, nonché di rendimento scolastico e universitario più basso. In definitiva l'essere multitasking o *task-switching* comprometterebbe oltre alla capacità di concentrarsi anche le prestazioni, l'apprendimento e il pensare (pp. 138-140).

La conoscenza del mondo digitale da parte degli studenti *always on*, perciò, non sarebbe innata, oltre a non essere evidentemente omogenea, perché il loro utilizzo degli strumenti digitali è perlopiù passivo e "opportunistico". Dimostrano sì di saper usare la tecnologia, ma senza una reale cognizione di causa per sostenere il proprio apprendimento. Hanno quindi una confidenza e non una consapevolezza tecnologica. Un'evidenza, questa, che appare confermata dalle indagini OCSE-PISA riguardanti gli studenti italiani, al di sotto dei punteggi della media OCSE per le attività di "navigazione orientata". Commentando i dati, il MIUR li definisce *lost in navigation* in quanto dispongono sì delle chiavi di accesso per navigare su internet, ma non sono in grado di farlo in maniera intelligente e proficua per il loro apprendimento. «Molti ragazzi [...] non hanno la capacità di dirigere la propria lettura, di dare giudizi sulla pertinenza di una pagina, sulla qualità di un'argomentazione. Cliccano su quello che si muove e non sono selettivi [...], non vanno in modo diretto verso l'informazione che cercano e dovrebbero poi mo-

strarsi consumatori critici dell'informazione online, la cui qualità è lungi dall'essere uniforme» (MIUR, 2016, p. 11).

3. Lo spirito critico della “mente sana”

Il syllabo “Educazione Civica Digitale” elaborato dal MIUR² propone due parole chiave per questa nuova materia: responsabilità e spirito critico. La prima ricorda che i media digitali sono anche strumento di produzione e pubblicazione di messaggi e, quindi, chi li utilizza ha il dovere di considerare gli effetti di ciò che scrive e condivide. La seconda – che maggiormente ci interessa in questo contesto – evidenzia quanto sia fondamentale per gli studenti «essere pienamente consapevoli che dietro a straordinarie potenzialità per il genere umano legate alla tecnologia si celano profonde implicazioni sociali, culturali ed etiche». La *digital disruption* va pertanto affrontata con una “mente sana” che sappia governarla con spirito critico e orientarla verso obiettivi di rispetto e sostenibilità, potenziandone gli aspetti positivi e di sviluppo e minimizzandone quelli negativi.

Le situazioni articolate e in parte imprevedibili che la quarta rivoluzione industriale ci pone di fronte richiedono, dunque, un'attenzione profonda, un ragionamento complesso e un pensiero attento. È essenziale che proprio il pensiero, soprattutto nelle giovani generazioni, sia “educato” e “disciplinato” affinché gli studenti riescano a mettere in discussione la validità di un argomento o l'attendibilità di una fonte, siano in grado di valutare e correggere eventuali errori di ragionamento o di logica, sappiano identificare le priorità, affrontare i problemi cercando di risolverli con intraprendenza e responsabilità, analizzare le situazioni e i presupposti impliciti o espliciti di un'argomentazione. Sono questi gli elementi che caratterizzano il “pensiero critico”, sebbene sia difficile darne una definizione unanime ed esaustiva. Se si va ad esaminare la letteratura dedicata, infatti, ci si imbatte in molteplici classificazioni³. Senz'altro, però, possiamo affermare che, almeno per quanto concerne la cultura occidentale, il pensiero critico affonda le sue radici nella pratica socratica del dialogo e della maieutica, finalizzata a “far partorire”, nell'interlocutore, la ricerca della conoscenza, della verità e del giusto sapere. Una ricerca necessaria che scaturisce dalla convinzione che il pensiero “acritico” (nei limiti in cui questo accostamento possa non essere considerato un ossimoro) renda gli essere umani influenzabili, dalla tradizione o da un'autorità, prevenuti e disinformati. Chi non ragiona criticamente può auto-ingannarsi quanto essere ingannato e cadere più facilmente nell'errore, nei pregiudizi o nelle generalizzazioni. L'insegnamento socratico tramandato da Platone ci fa quindi comprendere quanto fosse necessario un «pensiero che potesse imporsi per sé, in virtù delle sue caratteristiche formali e non in virtù dell'autorità di colui che lo propone o per la sua forza evocativa» (Colasanti, 2012, p. 21). L'esercizio del pen-

- 2 Un progetto nato con lo scopo di inquadrare il corpus dei temi e dei contenuti che sono alla base dello sviluppo di una piena cittadinanza digitale degli studenti. Con il termine “educazione civica digitale” non si intende una riconversione dell'educazione civica ai tempi della rivoluzione digitale, ma «una nuova dimensione che aggiorna e integra l'educazione civica, finalizzata a consolidare ulteriormente il ruolo della scuola nella formazione di cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita democratica» (<https://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/>).
- 3 Cfr. Lai, E.R. (2011). *Critical Thinking: a literature review. Research report*. London: Pearson.

siero critico, quindi, fa ridurre errori e distorsioni, consente di porsi le giuste domande e di elaborare ragionamenti autonomi, pertinenti e coerenti, permette di presentare una posizione in modo chiaro e onesto, anche tenendo conto dei pensieri altrui.

Nell'ambito della pedagogia moderna, la spinta propulsiva all'attitudine al pensiero critico è senz'altro riconducibile al lavoro di Dewey il quale, come sostiene Lipman (2005, p. 47), «è stato, grazie all'enfasi conferita al pensiero riflessivo, il vero precursore del pensiero critico del nostro secolo». Il pensiero, infatti, secondo il filosofo-pedagogista statunitense, è interrogazione, ricerca, riesame. Si nutre di quelle operazioni che tendono a trovare qualcosa di nuovo o a vedere in un'ottica nuova ciò che già si conosce (Dewey, trad. it. 1961). Il pensiero, così inteso, può essere considerato una "prassi" e un obiettivo da raggiungere attraverso un'"intelligenza liberata" (Ivi, p.48), capace anche di auto correggersi, auto monitorarsi e auto dirigersi, riflettendo sull'esperienza, elaborandola e permettendo, a chi pensa criticamente, di avere padronanza di sé. Dewey, infatti, riteneva che, vista la difficoltà di "predire" con precisione gli sviluppi futuri della civiltà, non sarebbe stato possibile preparare gli studenti a un ordine preciso di condizioni. Prepararli alla vita futura, dunque, significava dar loro la padronanza di se stessi (Dewey, trad. it. 2004, p. 6).

3.1. Il pensiero critico nell'età del 4.0

Quanto Dewey scriveva nel 1897 si fa ancora più evidente nell'ambito della quarta rivoluzione industriale con le sue criticità e i suoi continui e accelerati mutamenti. Non è un caso, quindi, che il pensiero critico occupi una posizione centrale nei report che analizzano le *skill* del futuro. Uno dei più recenti, "Towards a Reskilling Revolution. Industry-Led Action for the Future of Work" del World Economic Forum (2019), inserisce il *critical thinking* nella "top ten" delle competenze la cui richiesta è destinata a crescere nel mercato del lavoro dei prossimi anni. Secondo il WEF, infatti, il pensiero critico rientra tra quelle *human skills* che non verranno automatizzate nel futuro. Anche l'OECD (2018) evidenzia come le nuove generazioni dovranno applicare le loro conoscenze in ambienti in evoluzione e per lo più sconosciuti. Il pensiero critico può allora aiutare a prevedere non solo ciò che potrebbe essere necessario nel domani, ma anche a cercare di determinare le possibili conseguenze delle decisioni prese oggi, proprio perché riflessione e anticipazione sono precursori di azioni responsabili.

Il *critical thinking* viene considerato quale *key competence*, sempre in relazione ai cambiamenti in atto, anche dal Consiglio Europeo che, nella "Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente", scrive:

«Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico [...] sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze» (Consiglio Europeo, 2018, p.2).

E ancora: «Elementi quali il pensiero critico [...] sottendono a tutte le competenze chiave» (Ivi, p. 7).

Sebbene la capacità di pensare e ragionare autonomamente possa apparire

superflua se tutto ciò che cerchiamo sono risultati quantificabili in termini “commerciali” (Nussbaum, 2011), anche l’economia e il mondo del lavoro hanno dunque bisogno di “pensatori critici”. Chi oggi siede tra i banchi di scuola, con la guida dei propri educatori, è pertanto chiamato a sviluppare competenze trasversali utilizzabili in un mercato del lavoro che, in questo momento, appare solo ipotizzabile. Il pensiero critico, oltre a essere garante di un corretto processo di sviluppo che salvaguardi i principi della democrazia e della giustizia sociale, può aiutare i lavoratori del futuro ad affrontare le sfide di un ambiente che sta cambiando velocemente e, altrettanto velocemente, richiede nuovi saperi e nuove abilità a persone in grado di adattarsi e affrontare in maniera competente situazioni molto diversificate.

5. Una ricerca dottorale sul pensiero critico dei nativi digitali

Considerato il ruolo fondamentale che il pensiero critico riveste per gli studenti della IV rivoluzione industriale, a prescindere se siano nativi digitali oppure no, abbiamo deciso di sviluppare un progetto di ricerca dottorale con due macro obiettivi: a) studiare i nativi digitali nei loro ambienti formativi, esaminando se utilizzino il pensiero critico sia nell’apprendimento sia nell’uso dei dispositivi digitali; b) verificare se il pensiero critico sia maggiormente sviluppato e incentivato attraverso lo studio della filosofia. Il campione della ricerca empirica attualmente in corso, infatti, è composto da studenti di Licei (quindi con l’insegnamento della filosofia) e di Istituti Tecnici (senza tale insegnamento).

La disciplina della filosofia viene qui interpretata come strumento che possa allenare la capacità degli studenti a immaginare altri mondi possibili e trovare soluzioni a problemi, concreti o astratti, seguendo un percorso che parta dalla riflessione e arrivi a prospettare spiegazioni e alternative, attraverso la discussione e l’esposizione delle proprie motivazioni. L’“attività filosofica” viene quindi fatta coincidere con quella del “domandare” e del “ricercare”, in un processo personale e individuale – che però non dimentica l’“altro” – di messa in discussione delle informazioni date e di rielaborazione, attraverso l’interrogazione dell’esperienza, di propri orizzonti di senso (Mortari, 2003). Non si ha comunque la pretesa di considerare il pensiero critico legato esclusivamente alla filosofia, anzi lo si ritiene attitudine e metodo di apprendimento necessario per ogni materia e argomento, ma si conviene con Lipman che «non vi sia nulla della pratica del pensiero critico che non esista già, in una forma o nell’altra, nella pratica della filosofia» (2005, p.249).

Dal momento che risulta difficile rintracciare una descrizione univoca di pensiero critico che, in quanto tale, è anche pensiero libero e “svincolato” dai confini, a volte limitanti, di una definizione, si è deciso di elaborare una tassonomia delle aree di maggiore rilevanza descrittive del pensiero critico. A seguito di un’analisi della letteratura esistente e delle ricerche internazionali, sono stati scelti 10 indicatori (Analisi; Approccio dialettico; Attenzione alle fonti; Auto-correzione; Auto-regolazione cognitiva ed emotiva; Curiosità; Empatia; Immaginazione e mente aperta; Riflessività; Rispetto) che rappresentano una visione di insieme del pensiero critico nella IV rivoluzione industriale e sono trasversali agli ambiti di scuola, lavoro e società civile. La tassonomia è stata utilizzata come *road map* per la realizzazione di un questionario somministrato al campione (non significativo) di nativi digitali, insieme al QPCS (Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche, Pellerey et al., 2010) e allo ZTPI (Zimbardo Time Prospective Inventory, Zimbardo & Boyd, 1999). Oltre ad indagare le dotazioni e le abitudini digitali degli studenti “iGen”, i tempi dedicati alla fruizione di contenuti

mediali, l'integrazione tra dispositivi digitali e il metodo di apprendimento, la creatività e la partecipazione in rete, l'uso critico o acritico dei *digital device*, si intendono quindi analizzare anche alcune specifiche competenze che hanno radice in qualità personali collegate con l'essere in grado di dare senso e prospettiva (anche temporale) alla propria esperienza e attività.

L'ipotesi guida che sottende la ricerca qui presentata è che il pensiero critico possa aiutare le giovani generazioni a promuovere una propria *agency* (Sen 1998; 2001; Nussbaum, 2012) che consenta loro di modificare, ripensare e riqualificare il proprio talento a partire dalla libertà di azione e scelta e di muoversi con altrettanta libertà, autonomia e autodeterminazione negli ambienti (scolastici e non) in continua evoluzione. Gli studenti potrebbero allora sviluppare un'indispensabile flessibilità cognitiva con la spinta ad apprendere coniugando pensiero e azione e combinando il fare con il pensare come fare al meglio (Costa, 2017). Punto di riferimento essenziale è, infine, il *framework* teorico del *capability approach* (Nussbaum, 2012) che promuove, per ogni individuo, le condizioni necessarie per sviluppare interamente le proprie potenzialità e avere ragionevoli probabilità di condurre una vita piena e creativa (Alessandrini, 2014). La "pedagogia implicita" di Nussbaum, infatti, è strettamente correlata alla responsabilità sociale e politica della pedagogia che deve favorire il "fiorire" dei talenti degli individui e sostenere «processi educativi centrati sulla formazione integrale della persona al giudizio critico, all'apertura mentale, alla dignità e al rispetto dei diritti democratici» (Ivi, p. 28).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Colasanti, L. (2012). *Pensiero. Che cosa significa pensare?* Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Costa, M. (2017). *Liquidità vs Generatività: riqualificare e ripersonalizzare il lavoro ai tempi di Industry 4.0*. MeTis, 7(1).
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Trad. it. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (2004). *Il mio credo pedagogico*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Eco, U. (2013). *Elogio del classico*. L'Espresso, 3 ottobre 2013.
- Eurispes (2018). *30° rapporto Italia*. Bologna: Minerva.
- European Commission (2017). *10 trends. Transforming education as we know it*.
- Falcinelli, F. & Limone, P. (2014). *La "scuola digitale": a che punto siamo?* in Rivoltella, P.C. (a cura di), *Smart future. Didattica, media digitali e inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Kirschner, P.A. & De Bruyckere, P. (2017). *The myths of the digital native and the multitasker*. Teaching and Teacher Education, 67, 135-142.
- Lai, E.R. (2011). *Critical Thinking: a literature review. Research report*. London: Pearson.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Looi, C.K., Wong, L.H., So, H.J. et al. (2009). *Anatomy of a mobilized lesson: Learning my way*. Computers & Education, 53(4), 1120-1132.
- Meyrowitz, J. (1993). *Images of Media: Hidden Ferment – and Harmony – in the Field*. Journal of Communication, 43(3), 55-66.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- 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.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*.

- Osservatorio Nazionale Adolescenza (2017). *Adolescenti iperconnessi. Qual è l'impatto nella vita dei ragazzi e quali sono le nuove patologie?*
- Pedró, F. (2009). *New millennium learners in higher education: evidence and policy implications*. Paris: OECD- CERI.
- Pellerey, M. et al. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. Roma: Cnos-Fap.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9(6), 15-24.
- Rivoltella, P.C. & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2008). *La comunicazione nell'era digitale. Prospettive di intervento formativo. Relazione all'Incontro Mondiale delle Facoltà di Comunicazione delle Università Cattoliche*, <http://images.comune.savona.it/IT/f/ServiziSociali/la/comunicazionedigitale.pdf>
- Sen, A.K. (1998). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio Editore.
- Sen, A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- World Economic Forum (2019). *Towards a Reskilling Revolution. Industry-Led Action for the Future of Work*.
- Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. (1999). *Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.



La fase di try-out di un modello ludiforme di supporto alla didattica universitaria

The try-out phase of a game-based model of didactic support at university

Martina Marsano

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

ABSTRACT

The contribution illustrates the try-out phase carried out within a doctoral research which envisages the creation of a game-based model of didactic support and the adoption of this model by undergraduate students of the Degree Courses in Primary Teacher Education and Educational Sciences of the University of Roma Tre which have some critical issues in their studies. Through the activities of the game-based model we intend to enhance the learning strategies of these students, using a system with characteristics derived from games and video games. Specifically, the try-out carried out in the Workshop of Educational Technologies of the Degree Course in Primary Teacher Education at the University of Roma Tre, had as its central topic the use of the conceptual framework of serious games, video games that have well-defined educational objectives, in order to promote in the students, on the one hand, the acquisition of knowledge related to these tools, on the other, the ability to design, work in groups and use the knowledge acquired through the use of the typical structure of video games.

Il contributo illustra la fase di try-out condotta all'interno di una ricerca di dottorato che prevede l'ideazione di un modello ludiforme di supporto alla didattica universitaria e l'adozione dello stesso da parte degli studenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre che presentano alcune criticità nel loro percorso di studi. Attraverso le attività del modello ludiforme si intende andare a potenziare le strategie di apprendimento di questi studenti, utilizzando un impianto di derivazione ludica e videoludica. Nello specifico, il try-out attuato all'interno del Laboratorio di Tecnologie Didattiche del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre, ha avuto come tema centrale l'utilizzo del framework concettuale dei serious game, videogiochi che possiedono obiettivi educativi ben delineati, al fine di promuovere negli studenti, da una parte, l'acquisizione di conoscenze legate a tali strumenti, dall'altra, la capacità di progettare, di lavorare in gruppo e di mettere in campo il sapere acquisito proprio mediante l'utilizzo della struttura tipica dei videogiochi.

KEYWORDS

University, Game-based Model, Learning, Learning Strategies, Serious Games.

Università, Modello Ludiforme, Apprendimento, Strategie di Apprendimento, Serious Game.

Introduzione

Come scrive Gleason (2018), attualmente ci troviamo nella quarta rivoluzione industriale, che coinvolge tutti i settori, compreso quello educativo. L'innovazione tecnologica, infatti, sta apportando continui cambiamenti in ogni ambito, basti pensare, per esempio, all'interesse sempre crescente per i sistemi di Intelligenza Artificiale e tutte le sue applicazioni nei diversi contesti (Kaplan, 2017). In un futuro non troppo lontano, dunque, le tecnologie saranno presenti in misura sempre maggiore, trasformando radicalmente anche le modalità di concepire l'apprendimento.

In tale scenario, i videogiochi sembrano assumere un ruolo sempre più centrale: solo in Italia si contano 26, 2 milioni di giocatori (Newzoo, 2018). L'importanza del gioco e la sua connessione agli aspetti culturali della società è stata ampiamente messa in evidenza da diversi autori (Huizinga, 1946; Caillois, 1981; Fink, 2008), così come il suo stretto legame con la sfera dell'apprendimento (Froebel, 1967; Vygotskij, 1972; Garvey, 1979). La componente ludica risulta essere fondamentale per il benessere del soggetto (Proyer, 2013), tanto che la sua presenza porta anche migliori performance in ambito accademico (Proyer, 2011). I videogiochi, nello specifico, affiancano la componente ludica a quella tecnologica e grazie alla loro architettura interna, caratterizzata da un elevato livello di interattività, consentono al soggetto di apprendere dalla propria esperienza in modo coinvolgente (Gee, 2003; Salen, 2008; Squire, 2011) e si prestano quindi molto bene ad essere utilizzati anche in ambito didattico¹.

Anche la gamification, termine con il quale ci si riferisce all'utilizzo di elementi tipici del gioco e del videogioco all'interno dei contesti diversi da quello del gioco (Deterding et al., 2011), viene adottata in ambito educativo e nello specifico anche in ambito universitario, per esempio, per promuovere la motivazione degli studenti, il loro interesse e la loro partecipazione (Sanchez-Carmona et al., 2017; Bajko, et al. 2016; Leaning, 2015; O'Donovan et al., 2013).

Infine, si annoverano gli Alternate Reality Game (ARG), esperienze interattive che prevedono lo sviluppo di una narrazione che prende luogo sia nella vita reale sia nei contesti digitali (Szulborski, 2005); questi sono utilizzati in ambito educativo con il fine di rendere maggiormente coinvolgente l'acquisizione di conoscenze specifiche (Connolly et al., 2011; Bonsignore et al., 2013; Gilliam et al., 2016).

1. Obiettivi e metodologia

Considerate le ripercussioni positive generate dall'utilizzo dei videogiochi, della gamification e degli Alternate Reality Game negli ambiti deputati all'apprendimento e alla formazione (Ebrahimzadeh & Alavi, 2017; Kaufmann, 2018; Hamari et

1 A tal proposito, in Italia, a partire dal 2017, è nata l'*Olimpiade Nazionale del Videogioco nella Didattica - Game@School* (<https://videogioco.imparadigitale.it/>), che si svolge annualmente e che mira proprio a rendere maggiormente consapevoli alunni (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado), ma anche docenti e genitori circa l'utilizzo didattico dei videogiochi. Inoltre, dal 2015 il Piano Nazionale Scuola Digitale ha avviato laboratori e sperimentazioni legate all'utilizzo di *Minecraft: Education Edition* (<https://education.minecraft.net/>), un videogioco che può essere utilizzato dagli insegnanti al fine di coinvolgere maggiormente gli studenti nello studio e nell'approfondimento dei temi legati alle diverse materie, nonché per promuovere l'acquisizione delle competenze digitali.

al., 2015; Hitchens, & Rowan, 2018;), la nostra ricerca, che rappresenta uno studio pilota attualmente in corso, intende verificare in che misura l'introduzione di elementi di derivazione ludica e videoludica all'interno di un set di attività legate a specifiche aree di competenza possa supportare gli studenti universitari che presentano difficoltà nel percorso di studi nella promozione delle loro strategie di apprendimento.

Nello specifico, il modello ludiforme è strutturato sulle sei aree di competenza² del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA-Pellerey & Orio, 1996), che comprendono quattordici scale valutative relative al questionario stesso (di cui sette inerenti la sfera cognitiva e sette la sfera affettivo-motivazionale). Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento*, strumento ampiamente adottato sia a scuola sia in ambito accademico (Pellerey, 1996; Pellerey et al., 2013; Margottini & Rossi, 2017; Rossi, 2017; La Rocca, Margottini & Capobianco, 2014), attraverso i 100 item che lo compongono permette agli studenti di svolgere un'autovalutazione e di riflettere sulle proprie strategie di apprendimento. Dunque, il modello ludiforme intende proporre in chiave ludica – proprio mediante l'inserimento di elementi derivati dalle dimensioni dei videogiochi, della gamification e degli Alternate Reality Game – una serie di attività basate su ciascuna delle sei aree di competenza, permettendone il potenziamento, anche attraverso l'utilizzo delle schede operative relative ai quattordici fattori del QSA individuate da Ottone (2014).

Mediante lo svolgimento di tali attività, che vanno a comporre il modello ludiforme, si ipotizza che sia possibile incrementare le competenze di autoregolazione degli studenti sia sul piano qualitativo (orientamento, motivazione ad apprendere, interesse, atteggiamento, relazioni sociali) sia su quello quantitativo (frequenza delle lezioni, miglioramenti della media voti). Servendosi di procedure di tipo qualitativo (self report, interviste, focus group) e facendo riferimento al rendimento accademico (voti ottenuti e numero dei CFU acquisiti), sarà possibile verificare la presenza di eventuali variazioni e miglioramenti nei profili degli studenti.

Nello specifico, la ricerca coinvolge alcuni studenti iscritti al secondo anno dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, che sono stati selezionati attraverso l'utilizzo di tre questionari: il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA-Pellerey & Orio, 1996), lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI-Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it. Riccucci, 2009) e il *Questionario sull'Esperienza di Studio Universitario* (QuESU)³. Sono stati presi in considerazione specialmente gli elementi critici emersi nei profili relativi al QSA e allo ZTPI, con particolare riferimento agli elementi che caratterizzano il profilo dello *studente disorientato* (La Rocca, Margottini & Capobianco, 2014), il quale mostra difficoltà di controllo dei propri stati emotivi, alti livelli di disorientamento, difficoltà a concentrarsi nello studio, mancanza di perseveranza nei propri impegni, attribuzione dei propri successi o insuccessi a cause incontrollabili.

- 2 Le sei aree di competenza legate al QSA e sulle quali si basa il modello ludiforme sono le seguenti: gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare; orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio; relazionarsi e collaborare con altri; controllare e gestire ansietà ed emozioni; percepire la propria competenza e locus of control; controllare e proteggere le proprie emozioni.
- 3 Il questionario QuESU è stato realizzato da Martina Marsano e da Fabio Bocci nell'ambito della presente ricerca dottorale.

2. La fase di try-out

Il try-out che verrà illustrato qui di seguito è stato condotto, nei mesi di marzo e aprile 2018, all'interno del Laboratorio di Tecnologie Didattiche del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre (titolare del Laboratorio è la Prof.ssa Daniela Olmetti Peja). Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria prevede lo svolgimento di laboratori che, combinandosi alle lezioni e ai tirocini, permettono agli studenti di mettere in pratica, attraverso lavori individuali e di gruppo, quanto affrontato durante le lezioni in modo da acquisire competenze utili per il loro futuro professionale. Al fine di promuovere negli studenti la capacità di progettare, di collaborare e di riflettere sulle tematiche legate al corso, si è deciso di utilizzare il framework concettuale dei serious game, videogiochi ideati per promuovere l'apprendimento (Abt, 1970). I serious game, a differenza dei videogiochi commerciali, che hanno l'obiettivo primario di intrattenere il giocatore, possiedono specifici obiettivi educativi. Il giocatore, dunque, al termine del gioco acquisisce un set di conoscenze o abilità che potrà utilizzare nell'ambito in cui si trova ad operare (Michael & Chen, 2006). I serious game sono utilizzati per raggiungere obiettivi di diverso tipo in molteplici ambiti, da quello militare, medico e aziendale, a quello educativo, bibliotecario e museale (Marsano, 2017). Per esempio, in ambito aziendale sono presenti serious game che hanno l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle cosiddette soft skills, permettendo quindi al giocatore di fare scelte e di riflettere sulle proprie azioni, dandogli modo di osservarne le conseguenze immediate.

Durante le cinque giornate lungo le quali si è sviluppato il Laboratorio, gli studenti hanno svolto un percorso legato alla progettazione dello storyboard di un serious game per la didattica. Nella prima giornata, gli studenti hanno avuto modo di seguire una breve introduzione teorica sulle caratteristiche dei videogiochi commerciali, potendo osservare le modalità attraverso le quali tali strumenti riescono a coinvolgere una sempre maggiore fetta di pubblico e i meccanismi con i quali funzionano. Dopodiché gli studenti, i quali non avevano nessuna conoscenza relativa al mondo dei serious game, sono stati invitati a giocare in prima persona con un serious game scaricabile gratuitamente sul proprio dispositivo mobile. Il gioco proposto agli studenti è stato *Father and Son*, il primo videogioco prodotto da un museo archeologico, in particolare dal Museo Archeologico Nazionale di Napoli. Lanciato nel 2017, il gioco si propone di creare una maggiore partecipazione tra i visitatori e permette di conoscere ed esplorare virtualmente alcune delle sezioni espositive presenti nel Museo. Grazie alla presenza della componente narrativa, il giocatore è coinvolto in un viaggio tra presente e futuro, trovandosi a esplorare quartieri della Napoli contemporanea, ma anche a viaggiare indietro nel tempo, per esempio nell'antico Egitto o a Pompei prima dell'eruzione del Vesuvio. Gli studenti, dopo aver provato in prima persona l'esperienza di gioco, hanno realizzato un breve elaborato nel quale hanno illustrato le loro impressioni sull'esperienza compiuta. Nella seconda giornata, è stato possibile riflettere insieme agli studenti sulle differenze che intercorrono tra videogiochi commerciali e serious game, anche facendo riferimento a quanto riportato da loro all'interno degli elaborati. Sono state quindi presentate brevemente le caratteristiche dei serious game e le modalità di utilizzo di tali strumenti all'interno dei diversi settori, tra cui quello educativo. Gli studenti, quindi, sono stati invitati a realizzare a loro volta un serious game, servendosi della tecnica di derivazione cinematografica dello storyboard, attraverso la quale hanno realizzato una rappresentazione grafica delle sequenze e delle scene principali del gioco, ognuna delle quali era arricchita da brevi didascalie che ne descrivevano il contenuto. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, hanno quindi lavorato alla realizza-

zione del gioco del quale hanno dovuto decidere: il tema centrale e la materia ad esso collegata, i destinatari, gli obiettivi educativi specifici legati al gioco, la trama, i personaggi, l'ambientazione, la sceneggiatura e le meccaniche di gioco. I giochi realizzati dagli studenti si sono focalizzati su materie come l'educazione ambientale, l'educazione civica e l'inglese.

Gli studenti, che hanno lavorato in maniera collaborativa alla progettazione dello "scheletro" del gioco, hanno dimostrato di padroneggiare le conoscenze relative al campo dei serious game, mettendole anche immediatamente in pratica, e quindi di saper operare un processo di *sussunzione*, combinando il sapere pregresso con quello sviluppato all'interno del Laboratorio (Ausubel, 1978).

I serious game rappresentano utili strumenti educativi che gli studenti hanno avuto modo di conoscere da vicino e che potranno decidere di utilizzare anche nella loro futura esperienza da insegnanti.

Ai fini della nostra ricerca questo try-out ha avuto una duplice funzione: 1) comprendere il grado di familiarità degli studenti nei riguardi di tali strumenti, ovvero riflettere anche con loro sull'incidenza della componente ludica e videoludica nei processi di apprendimento; 2) consentire agli studenti di sviluppare competenze specifiche sia rispetto ai serious game sia rispetto alla progettazione, alla pianificazione, al problem solving e al lavoro di gruppo, componenti fondamentali per supportare lo studio.

Attività	Obiettivi	Ricaduta in termini di apprendimento
<i>Lezione teorica su videogiochi</i>	Far acquisire agli studenti conoscenze sui videogiochi e sulle loro caratteristiche.	Gli studenti riflettono sulla struttura dei videogiochi, su come le loro caratteristiche possano promuovere l'apprendimento e anche su come poterle sfruttare trasferendole e applicandole nel contesto reale, secondo la logica sviluppata da Gee (2003).
<i>Giocare con un serious game</i>	Permettere agli studenti di sperimentare in prima persona l'esperienza di gioco.	Gli studenti comprendono le differenze che intercorrono tra videogioco mainstream e serious game.
<i>Lezione teorica su serious game</i>	Offrire una panoramica sulle caratteristiche che contraddistinguono i serious game e sulle modalità attraverso le quali vengono utilizzati nei diversi contesti.	Gli studenti hanno modo di conoscere strumenti educativi utili ai fini di un'analisi delle componenti ludiche nei processi di apprendimento.
<i>Creare lo storyboard del serious game</i>	Permettere agli studenti di mettere in pratica quanto appreso e di sperimentare in prima persona un lavoro legato alla progettazione di uno strumento che per le sue componenti può supportare i processi di apprendimento.	Gli studenti, lavorando in gruppo, negoziano l'argomento sul quale basare il gioco e realizzano graficamente le scene e le inquadrature che si riferiscono al gioco, alla storia, ai livelli e alle missioni. Vengono anche chiarite le meccaniche di gioco. Gli studenti si confrontano per la prima volta con un tema di questo tipo e hanno modo di conoscere strumenti che sono ampiamente utilizzati da bambini e ragazzi di ogni età.

Tab. 1: Implicazioni operative della fase di try-out

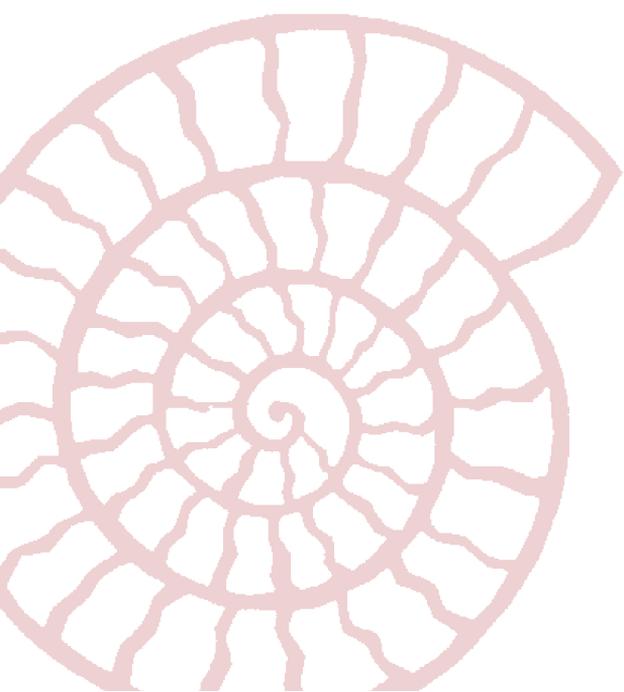
Conclusioni

Il contributo ha illustrato la fase di try-out di alcune componenti che si legano al modello ludiforme di supporto alla didattica universitaria che stiamo utilizzando nell'ambito della nostra ricerca di dottorato. Attraverso il try-out è stato possibile compiere una ricognizione sul livello di familiarità degli studenti rispetto ai serious game, alle dinamiche coinvolte nel processo di progettazione di un serious game e anche su come le dimensioni che vi sono implicate siano significative nell'ambito dei processi di apprendimento nei diversi contesti formativi (Tab. 1). Questa fase ha rappresentato uno stadio preliminare e introduttivo dello studio pilota vero e proprio che, attraverso una serie di attività didattiche caratterizzate dalla presenza di elementi di tipo ludico e videoludico, intende promuovere lo sviluppo delle strategie di apprendimento degli studenti che hanno incontrato alcune criticità nel loro percorso di studio in ambito universitario. Nello specifico, le attività che rientrano nel modello ludiforme sono basate sulle dimensioni afferenti al *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (Pellerey & Orio, 1996). L'introduzione di elementi derivati dal mondo dei giochi, dei videogiochi, della gamification e degli Alternate Reality Game all'interno di un set di attività didattiche orientate alla promozione delle strategie di apprendimento può consentire agli studenti – che appartengono alla generazione dei Millennial e che possono anche essere definiti *nativi digitali* (Prensky, 2001) – di percepire l'esperienza di studio in ambito accademico in maniera maggiormente positiva e coinvolgente.

Riferimenti bibliografici

- Abt, C. (1970). *Serious games*. New York: Viking Press.
- Ausubel D. P. (1978). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Bajko, R., Hodson, J., Seaborn, K., Livingstone, P., & Fels, D. (2016). Edugamifying Media Studies: Student Engagement, Enjoyment, and Interest in Two Multimedia and Social Media Undergraduate Classrooms. *Information System Education Journal*, 14, 55-72.
- 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, 25-54.
- Caillois, R. (1981). *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Connolly, T., Stansfield, M., & Hainey, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers & Education*, 57, 1389-1415.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- Ebrahimzadeh, M., & Alavi, S. (2017). The Effect of Digital Video Games on EFL Students' Language Learning Motivation. *Teaching English with Technology*, 17, 87-112.
- Fink, E. (2008). *Oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Froebel, F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: Nuova Italia.
- 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.
- Gilliam, M., Bouris, A, Hill, B., & Jagoda, P. (2016). "The Source": An Alternate Reality Game to Spark STEM Interest and Learning among Underrepresented Youth. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17, 14-20.
- Gleason, N. W. (2018). *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Singapore: Palgrave.
- Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20, 47-51.
- Hamari J., Shernoff, D., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2015). Challenging

- games help students learn: an empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179.
- Hitchens, M., & Tulloch, R. (2018). A Gamification Design for the Classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, 15, 28-45.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Kaplan, J. (2017). *Intelligenza artificiale. Guida al futuro prossimo*. Roma: Luiss University Press.
- Kaufmann, D. (2018). Reflection: Benefits of Gamification in Online Higher Education. *Journal of Instructional Research*, 7, 125-132.
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *ECPS-Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 245-283.
- Leaning, M. (2015). A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree. *Journal of Media Practice*, 16, 155-170.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento-European Journal of Research on Education and Teaching*, 15, 499-511.
- Marsano, M. (2017). *Serious game e lifelong learning: apprendere nella società della conoscenza*. Roma: Aemme.
- Michael, D., Chen, S. (2006). *Serious games: games that educate, train, and inform*. Boston: Thomson Course Technology.
- Newzoo (2018). *Italy Games Market 2018*. Estratto da: <<https://newzoo.com/insights/infographics/italy-games-market-2018/>>.
- O'Donovan, S., Gain, J., & Marais, P. (2013). A case study in the gamification of a university-level games development course. *SAICSIT '13-Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference*, 242-251.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo: strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Pellerey M., Grzadziel D., Margottini M., Epifani F., & Ottone E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6.
- Proyer, R. T. (2011). Being playful and smart? The relations of adult playfulness with psychometric and self-estimated intelligence and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 463-467.
- Proyer, R. (2013). The well-being of playful adults: adults playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities. *The European Journal of Humour Research*, 1, 84-98.
- Rossi, F. (2017). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria. In Notti, A.M., Giovannini, M.L., & Moretti, G. (a cura di), *Quaderni del Dottorato Sird - La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-203). Lecce: Pensa Multimedia.
- Salen. K. (2008). *The ecology of games: connecting youth, games, and learning*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Sanchez-Carmona, A., Robles, S., & Pons, J. (2017). A gamification experience to improve engineering students' performance through motivation. *Journal of Technology and Science Education*, 7, 150-161.
- Squire, K. (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College 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.
- Zimbardo, P. G., & Boyd J. N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Oscar Mondadori.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.





Valutazione ex-post. Studio di caso di fine progetto sugli aspetti teorico-metodologico e sui risultati ottenuti

Ex-post evaluation. A case study post-project on the theoretical-methodological aspects and on obtained results

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - francesco.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

Lo scopo del presente articolo è quello di presentare una riflessione di valutazione ex-post sia sullo sviluppo del disegno metodologico della ricerca che ha portato alla realizzazione dello strumento utilizzato per esplorare le dimensioni conoscitive e del vissuto e delle opinioni dei dottorandi, sia dei risultati ottenuti attraverso lo strumento a giustificazione empirica della teoria strutturata a fondamento dell'indagine stessa. L'esigenza di questo approfondimento, che si spinge oltre la sintesi del report finale del progetto FREREF, nasce dalla necessità di una maggiore sensibilità verso l'analisi critica dei fondamenti metodologici della ricerca educativa, evidenziatasi soprattutto in anni recenti in ambito socio-educativo, in funzione anche dell'opportunità di seguire approcci di valutazione innovativi.

The purpose of this article is to present a reflection of ex-post evaluation firstly on the development of the methodological design of the research that led to the creation of the tool used to explore the dimensions of knowledge and the experience and opinions of doctoral students. Secondly, the discussion of the results obtained through the instrument as empirical justification for the theory used as a basis for this very study. The need for this in-depth analysis, which goes beyond the summary of the final report of the FREREF project, arises from the need for a greater sensitivity towards the critical analysis of the methodological foundations of educational research, which has been highlighted especially in recent years in the socio-educational field, also depending on the opportunity to follow innovative evaluation approaches.

KEYWORDS

PhD, item analysis, professionalization, competence, FREREF project. Valutazione ex-post, Dottorato di ricerca, ricerca socio-educativa, competenza, Progetto FREREF, item analysis.

Premessa

All'interno del progetto FREREF¹ "Transition entre Université et monde professionnel: il caso del dottore di ricerca", per conseguire lo scopo dichiarato di favorire un dibattito europeo utile alla raccolta in forma coordinata di idee comuni riguardanti la soluzione delle problematiche di occupabilità specifiche evidenziate per i Dottorati di Ricerca, si sono perseguiti molteplici attività di ricerca sia a livello conoscitivo, sui diversi modelli relativi al *profilo* professionale del dottorando/dottore di ricerca, sia a livello di inchiesta, con l'uso di approcci qualitativi e quantitativi e la relativa costruzione di strumenti di raccolta dati.

Nella presentazione dei risultati di uno Studio relativo a una inchiesta, come per una ricerca empirica, spesso non si dà adeguato spazio all'approfondimento della motivazione che sottende la scelta del disegno metodologico utilizzato, anche se la metodologia assume contenuti del tutto peculiari ed è utilizzata per ottenere il raggiungimento degli obiettivi dichiarati e prefissati. In assenza di questa esplicitazione il lettore potrebbe trovarsi in difficoltà nel comprendere le ragioni delle scelte operate dai ricercatori e aver la sensazione che l'applicazione del metodo scelto non sia adeguata per rispetto agli scopi conoscitivi di un disegno valutativo.

Scopo del presente articolo, pertanto, è presentare una riflessione di valutazione ex-post sia del disegno metodologico che ha portato alla realizzazione dello strumento utilizzato per esplorare le dimensioni conoscitive del vissuto e delle opinioni dei dottorandi, sia delle ulteriori elaborazioni a complemento dei risultati ottenuti in funzione di una giustificazione empirica della teoria costruita a fondamento dello strumento utilizzato per l'inchiesta.

L'esigenza di questo approfondimento nasce dalla considerazione della sensibilità che in anni recenti ha stimolato l'analisi critica dei fondamenti teorici e tecnici della metodologia della ricerca educativa e valutativa in ambito socio-educativo. Tale esigenza di valutazione critica, infatti, è diventata anche oggetto d'indagini comparative, oltre che di dibattito tra i ricercatori, per giungere non tanto alla costruzione di una metodologia reputata come migliore in assoluto, tra quelle disponibili, quanto a comprendere più a fondo le caratteristiche e le potenzialità di ciascuna metodologia applicata in un'indagine o inchiesta di ricerca e delle sue possibili applicazioni pratiche.

I paragrafi successivi, quindi, descriveranno le riflessioni operate avendo come oggetto il lavoro di ricerca e di relativa valutazione che sono state realizzate per condurre la componente dell'inchiesta realizzata sui dottorandi di ricerca all'interno del Progetto complessivo PREREF.

1. Il disegno metodologico

Considerando la metodologia in termini di riflessione e analisi critica di quanto effettuato in termini di attività finalizzate e pianificate per l'attuazione di un progetto di ricerca, con predeterminati output e incerti outcome e impact, in questa sede si utilizza il termine di *disegno metodologico* per rappresentare l'insieme e

1 *Fondation des Régions Européennes pour la Recherche, l'Éducation et la Formation – FREREF- Progetto Leonardo 2007-2010 – Project 133802-LLP-2007-BE-LNW Atelier WP1.3. D'ora in poi FREREF.*

delle scelte operate e l'insieme dei metodi assunti per condurre la fase dell'inchiesta del progetto PREREF (Melchiori R., 2011, pp. 298. Vedi Fig. 1).

Nell'ambito della realizzazione dell'inchiesta, quindi, la costruzione del relativo e specifico disegno metodologico è stata preceduta da un'analisi approfondita degli approcci e delle prassi già utilizzate per altri analoghi progetti di inchiesta proposti in letteratura; dalla documentazione analizzata l'obiettivo dell'analisi iniziale degli approcci è stato, quindi, costruire un quadro di riferimento caratterizzato dalla finalità valutativa degli aspetti componenti l'inchiesta, attribuendo perciò particolare rilievo ai modelli teorici e metodologici, alle modalità e ai risultati delle esperienze di ricerche socio-educative più significative.

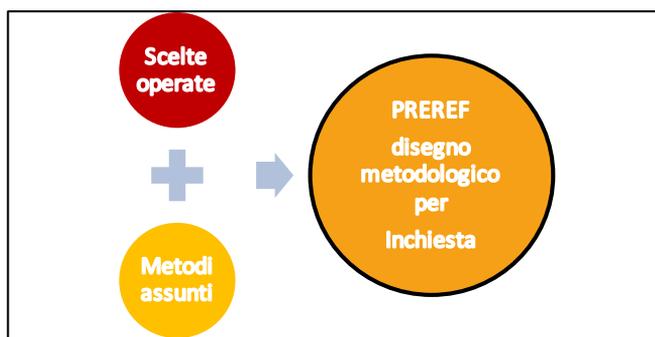


Figura 1. Schema delle assunzioni per il disegno metodologico

Dall'analisi degli approcci considerati dai ricercatori è emerso, pur nelle differenze di impostazione, una scelta dei metodi da utilizzare dipendente dalla solidità scientifica dei metodi, considerata rispetto agli obiettivi dell'inchiesta stessa.

In ordine al disegno metodologico risultante è stata scelta una combinazione di approcci, qualitativi e quantitativi, ottenendo un "disegno metodologico a caratterizzazione valutativo in grado di costruire una interpretazione dei significati, delle funzioni e delle azioni dei dottorandi". Con la caratterizzazione operata si è determinata un'ottica di valutazione realistica, in quanto nel disegno metodologico sono confluiti metodi che avrebbero contribuito da «un lato nell'insistenza sulla spiegazione attraverso meccanismi, e dall'altro nel tentativo di dimostrare la capacità di alcune strategie esplicative di giungere a un corpo di conoscenze scientifiche in crescita» (cfr. Pawson & Tilley, 2007, p. 371).

L'approccio qualitativo è stato principalmente utilizzato nella costruzione della *teoria* iniziale la cui struttura concettuale ha fatto da sfondo alle dimensioni concettuali scelte per lo strumento di raccolta dati. L'azione di ricerca iniziale, quindi, ha visto una concentrazione sostanziale verso l'obiettivo della messa a punto di una teoria di riferimento che si è formata attraverso le interviste a testimoni privilegiati e a dottorandi della Scuola dell'università di Cà Foscari di Venezia. La comprensione dei risultati gradualmente, di breve termine, si sono consolidati attraverso l'analisi e l'interpretazione che ha reso più rispondente l'applicazione del metodo ermeneutico (o analisi ermeneutica); nel disegno metodologico, quindi, si è venuta a configurare la componente qualitativa del disegno, attraverso le osservazioni (le schede informative rivolte a tutte le Scuole di dottorato) e le interviste sul campo.

La componente quantitativa, invece, è stata ricondotta alla costruzione dello strumento strutturato di raccolta dati e al suo successivo utilizzo. Le elaborazioni

dei dati (di cui alcune aggiuntive si mostreranno in questo breve saggio) sono state realizzate con scopi esplorativo e confermativo rispetto alle dimensioni concettuali delineate nella teoria definita.

La complementarità, ovvero i passaggi, tra le due componenti del disegno metodologico, si rileva che sono state assicurate dalle analisi, dalle riflessioni e dalle interpretazioni realizzate con il metodo ermeneutico, mentre la ricomposizione dei risultati quantitativi è stata assicurata dall'applicazione dei modelli multivariati fattoriali.

2. Dimensioni conoscitive e definizione operativa

La figura professionale del dottorando/dottore di ricerca è stata presa in considerazione, nell'ambito del modello concettuale di riferimento, considerando come dimensioni principali le aspettative, le motivazioni, le rappresentazioni, le conoscenze e le competenze espresse con vari livelli di gradazione. Allo scopo di esplorare tali dimensioni e di avere una conferma circa la validità del modello concettuale proposto di partenza, è stato predisposto un *questionario* di tipo standardizzato², che mantenendo il focus sulle dimensioni concettuali, ha sviluppato precise aree di interesse. Per ogni area, sono state costruite un insieme di domande in grado di porre in luce, principalmente, gli aspetti critici legati alle esperienze individuali.

La predisposizione del questionario, che rappresenta quindi la definizione operativa del modello concettuale ha inoltre affrontato le difficoltà legate alla traduzione linguistica³, al riconoscimento del problema rispetto alle specificità di ogni paese, all'individuazione degli indicatori comuni, all'accettazione di percorsi di ricerca e di interrogazione anche personalizzati per diversi paesi, sperimentando un processo di crescita di interesse comune. Vista l'impossibilità di governare una ricerca quali/quantitativa basata sul modello campionario per ragioni imputabili a problematiche istituzionali, finanziarie e strutturali tipiche dell'universo delle Scuole dottorali, si è scelto di operare evidenziando il riconoscimento e la promozione comunicativa dell'emergenza della problematica, seppur in grado differente nei diversi paesi.

Nello specifico, i gruppi di ricerca, hanno individuato le direttrici dell'approfondimento conoscitivo nelle seguenti categorie:

- Analisi del livello delle percezioni/rappresentazioni connesse alla figura del dottore di ricerca;
- Incremento delle informazioni e della consapevolezza sui percorsi dottorali.

In questa prospettiva la struttura del questionario per la raccolta di dati dimostra che è stata posta attenzione relativamente a: programmi dottorali e percezione degli stessi da parte dei loro diretti fruitori, i Dottorandi e i Dottori di ricerca; percezione, rappresentazione, responsabilizzazione, autogoverno della propria formattività, esistenza, diffusione e qualità degli strumenti di orientamento; incoraggiamento offerto per l'occupabilità dei dottori di ricerca e, infine, valorizza-

2 Alla costruzione hanno collaborato tutti i partners del progetto.

3 Il questionario è stato tradotto in lingua inglese e francese attraverso la collaborazione e la peer review dei partners madrelingua.

zione delle competenze sviluppate nel loro percorso di studi.

Per l'obiettivo di esplicitazione degli elementi costituenti le categorie conoscitive le variabili e gli indicatori che sono stati individuati hanno riguardato:

- Le aree di competenza, utili per la formazione di un ricercatore;
- Gli ambiti professionali in cui si possano maggiormente esperire tali competenze;
- Le iniziative utili per attivare/incrementare una linea di dialogo tra il dottore di ricerca e il contesto d'azione di tali settori;
- Le attività professionalizzanti più utili allo sviluppo della professionalità del ricercatore;
- Gli ostacoli di natura formativa, metodologica, istituzionale o organizzativa alla promozione di competenze professionalizzanti nel dottore di ricerca;
- Le modalità (formative, istituzionali e di governance) per alimentare la connessione tra offerta formativa dottorale e l'attuale mercato del lavoro.

Per quanto riguarda i precedenti elementi di approfondimento si è tenuto conto di quanto già presentato nel febbraio del 2005 al "Bologna Seminar" intitolato *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society* tenutosi a Salisburgo. In quella occasione infatti furono enunciati dieci principi di base per lo sviluppo di programmi di dottorato, oggi noti come i "*principi di Salisburgo*", che sono divenuti punti cardinali nel processo di Bologna.

In questo saggio si presenteranno, comunque, alcune analisi riconducibili alle categorie conoscitive e condotte sui dati raccolti attraverso il questionario, rimandando al report finale del progetto FREREF per una trattazione più esaustiva. In particolare, verranno discussi i risultati di elaborazioni aggiuntive per alcuni *items* legati alle variabili di approfondimento e riguardanti le specifiche problematiche della formazione dottorale in Italia, in funzione della valutazione ex-post dei risultati presentati nel report finale citato.

3. L'applicazione dello strumento: popolazione e campione dei rispondenti

La popolazione interessata all'indagine quantitativa era costituita dall'insieme di tutti i dottorandi che, al momento della rilevazione, frequentavano le scuole di dottorato sia in Italia sia nei paesi dell'UE partecipanti al progetto. Per quanto riguarda il contesto italiano, era stimato un numero di iscritti di circa 8000 dottorandi⁴ (popolazione obiettivo); la predisposizione del questionario per la compilazione online, con una piattaforma predisposta *ad hoc* in tre lingue (italiano, inglese e francese), ha di fatto determinato una riduzione della popolazione di selezione della quale però non era possibile stimare la consistenza. Da questa popolazione, in Italia, sono stati "intercettati" 263 rispondenti, di cui 193 compilano il questionario completamente. Questa numerosità rappresenta quella di riferimento per tutte le elaborazioni che sono state realizzate, e costituiscono la

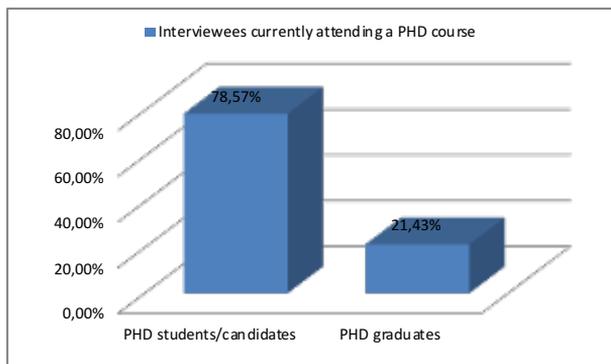
4 La stima di 8000 dottori di ricerca all'anno risulta in ogni caso bassa rispetto alla situazione internazionale. Le stime OCSE (Fonte: Education at a glance 2005) riportano come i dottori di ricerca italiani, pur considerando gli specializzati delle scuole di medicina e simili, non raggiungono lo 0,5% dei giovani della relativa fascia di età, a fronte di una media OCSE dell'1,3% e di punte come la Germania (2%), la Gran Bretagna (1,8%) o la Svezia (2,8%).

base delle elaborazioni aggiuntive, i cui risultati sono riportati attraverso le rappresentazioni grafiche o tabellari (laddove vi fossero rilevanti variazioni verrà segnalato). Sfortunatamente non è stato possibile estrarre un campione probabilistico dei dottorandi/dottori di ricerca; non è possibile quindi effettuare inferenze statisticamente significative e ricondurre i risultati ai parametri della popolazione di riferimento. Per questo motivo ci riferiremo all'insieme dei rispondenti come *campione ragionato* o "area di indagine" (*area of inquiry*)⁵. Essendo stata la numerosità dei rispondenti ampia e diversificata è possibile in ogni caso effettuare alcune riflessioni, valide soprattutto in una fase ancora di esplorazione ed approfondimento di questa complessa problematica.

4. L'analisi dei risultati

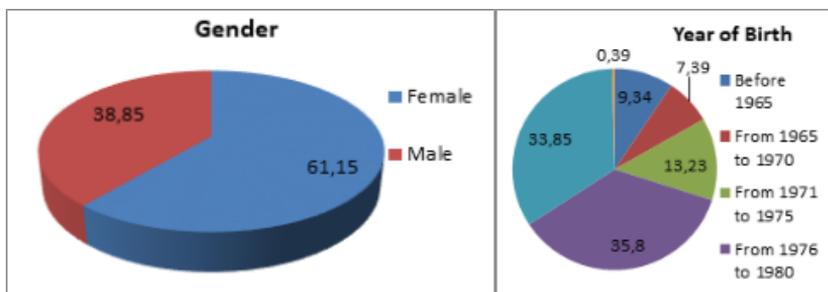
Il questionario strutturato in 55 quesiti/*items* richiese fino a un massimo di 30 minuti per la compilazione, tenendo presente la riflessione che l'intervistato era chiamato a operare sul proprio ruolo/professione. Per tutte gli *items* (e quindi le variabili corrispondenti) in questa e ulteriori elaborazioni è stata adottata una analisi con esclusione *listwise*⁶.

Come possiamo vedere nel grafico la maggioranza dei rispondenti non ha ancora completato il proprio percorso di studi; è quindi da tenere presente come le informazioni acquisite facciano riferimento soprattutto a dottorandi che devono ancora affrontare concretamente la problematica della spendibilità delle proprie competenze e che, inoltre, hanno intrapreso questo cammino professionale negli ultimi 3/4 anni, caratterizzati da numerosi e inaspettati cambiamenti a livello strutturale del mondo economico ed accademico⁷.

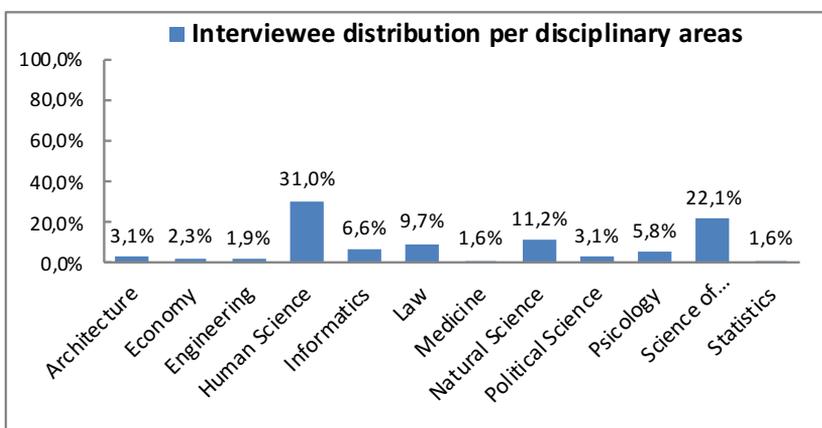


- 5 Si è scelto di non fare riferimento neanche alla terminologia corrente di "Campionamento accidentale" per non generare dubbi sull'applicabilità di tecniche della statistica induttiva.
- 6 Limitazione dell'analisi ai soli casi che presentano valori validi per tutte le variabili in esame.
- 7 L'accesso ai ruoli accademici da parte dei dottori è progressivamente calato nel tempo: se un dottore su due usciva dai primi cicli, riusciva ad entrare nella carriera accademica, oggi non è più così. Tra le cause che determinano una maggiore difficoltà ad accedere ai ruoli di ateneo, figurano le modificazioni introdotte nelle modalità di reclutamento del personale universitario, le inadeguate disponibilità finanziarie degli atenei, ed in misura minore anche forse una migliore risposta del mondo della produzione e dei servizi, in grado di offrire posizioni più remunerative.

Un ulteriore dato interessante è fornito dall'età dichiarata dagli intervistati, laddove solo il 34% ha meno di 30 anni. Su questo punto si può parlare di conferma di un *trend* laddove, intendendo il dottorato di ricerca come il primo gradino della professione del ricercatore, già il CNSVU aveva segnalato come nell'università italiana oltre un ricercatore su tre era over 50 (dati 2001)⁸.



Per quanto riguarda l'area di indagine dell'inchiesta quasi uno su tre dei dottorandi risulta *over 45* al termine del dottorato. Per quanto riguarda le aree disciplinari cui afferiscono i corsi di dottorato dei rispondenti, si nota un deciso sovradimensionamento delle categorie delle Scienze Umane e delle Scienze dell'Educazione (classificate separatamente proprio per la rilevante percentuale relativa); ciò si spiega in parte con la maggiore disponibilità a promuovere la compilazione del questionario dimostrata dai direttori e professori di scuole di dottorato già in relazione con quella di Scienze della Cognizione e della Formazione di Ca' Foscari coinvolta nel progetto. Le aree delle Scienze Naturali, Ingegneria ed informatica sono comunque rappresentate e raggiungono circa il 20% degli intervistati.



8 Nello specifico del dottorato, secondo dati non esaustivi del 2001, oltre il 60% dei laureati che accedevano a un corso di dottorato aveva età superiore a 25 anni e solo circa il 30% aveva età compresa fra i 23 e i 25 anni.

Da un certo punto di vista la presenza di numerosi iscritti a dottorati nelle Scienze Umane rappresenta anche un vantaggio, dato che tradizionalmente queste aree sono quelle che incontrano più difficoltà nella transizione al mondo del lavoro esterno all'università. Inoltre nello stesso PNR 2011-2013 aveva dimostrato un'attenzione maggiore per lo sviluppo dell'area scientifico tecnologica, che poteva assumere un ruolo chiave laddove la politica di sostegno al dottorato di ricerca si fosse tradotta soprattutto nel "riorientamento e recupero di strutture di Ricerca industriale, al sostegno di sperimentazioni su larga scala volte all'introduzione nel Sistema nazionale di Ricerca pubblica di forme di assunzione di post-dottorati".

5. Competenze per la professionalizzazione

Il grafico riporta l'elenco delle competenze derivate dalle diverse aree concettuali proposte nel questionario ed ordinate secondo loro utilità così come percepita dai rispondenti; in tal modo si assicura in prima battuta l'impatto visivo complessivo della loro distribuzione.

Sulla destra il grafico riporta nel dettaglio ed in ordine decrescente i valori medi di utilità per ogni modalità di competenza.

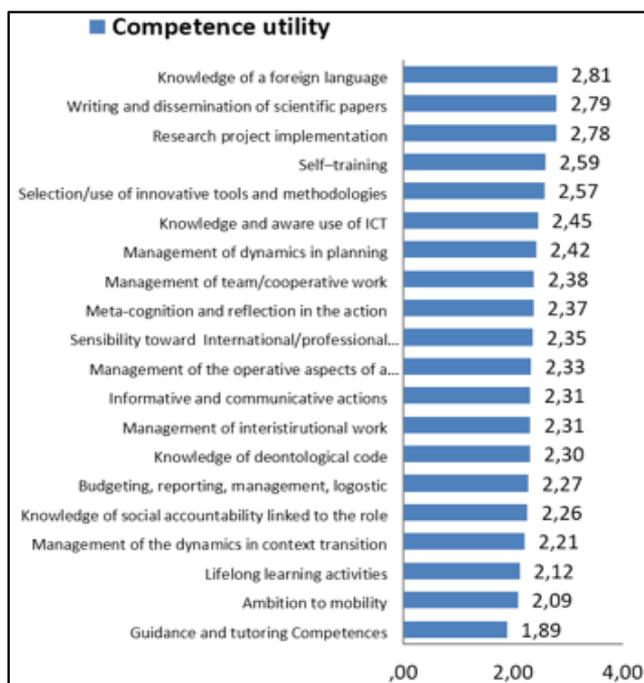
Rifacendosi al modello di competenza utilizzato, che ripartisce il concetto in quattro sotto categorie (competenze cognitive, funzionali, personali ed etiche), gli intervistati hanno espresso una chiara preferenza verso tipologie di competenze cognitive e funzionali (in testa la conoscenza di una lingua straniera, a seguire la scrittura e la capacità di disseminazione di un documento scientifico, e la realizzazione di un progetto di ricerca)⁹.

Decisamente sottovalutata l'ambizione alla mobilità (2,09), nel complesso la categoria delle competenze identificate come personali, ad eccezione dell'autoformazione, si colloca in posizione mediana rispetto alle scelte degli studenti. L'eccezione si presenta interessante se letta alla luce dei meccanismi di *lifelong learning*. La scelta delle competenze riguardanti l'innovazione e l'utilizzo consapevole di dispositivi tecnologici e metodologici innovativi sottolinea la sensibilità dei dottorandi e dei dottori di ricerca verso il tema dell'innovazione.

Anche le competenze di natura organizzativa dimostrano di essere importanti per la costituzione del profilo del dottore di ricerca: le opzioni maggiormente selezionate sono il management del team, il lavoro cooperativo, le attività di informazione e comunicazione e il management del lavoro inter-istituzionale¹⁰.

Da sottolineare al quart'ultimo posto la competenza relativa alla gestione delle specifiche dinamiche legate alla transizione tra università e mercato del lavoro.

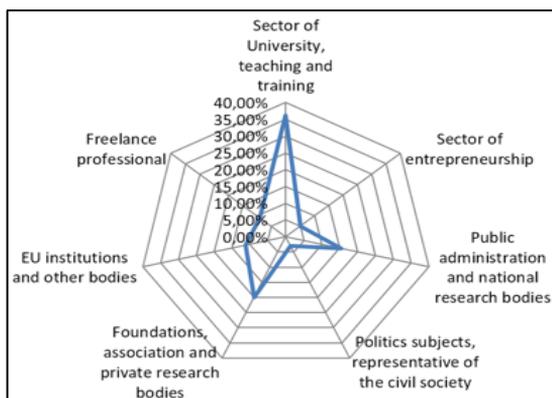
- 9 Le indicazioni che si traggono sulla suddivisione dimensionale delle competenze è di una rilevanza primaria dell'area funzionale. Si nota inoltre che nelle prime posizioni anche le competenze cognitive e personali sono, in pratica, strettamente orientate al compito essenziale della produzione della tesi e del progetto di ricerca. Subito sotto l'area personale e relazionale legata al lavoro di gruppo ed alla riflessione sulle proprie azioni/attività.
- 10 Il report del "EUA DOCTORAL PROGRAMMES PROJECT" mette in luce come la formazione del dottore di ricerca per le cosiddette Competenze trasversali o Soft Skills sia demandata soprattutto e soltanto con seminari o lezioni e durante le *summer schools*.



6. Le competenze professionali: aree di applicazione

Una delle proposte avanzate per favorire la transizione del dottore di ricerca al mercato del lavoro non accademico è quella dello stage o del periodo di formazione/collaborazione in contesti professionali diversi. Questo risulta un punto, molto dibattuto a livello istituzionale, poiché la formazione dottorale nel momento dell'indagine era percepita in Italia come un affare interno delle università. Una critica espressa da più voci metteva in luce l'incertezza sulle finalità del percorso formativo a causa di una gestione spesso personalistica e iper-specialistica da parte dei docenti e una diffusa diffidenza da parte delle imprese. Inoltre, come si evince dalla tabella seguente gli stessi dottorandi sono interessati a testare le proprie competenze professionali soprattutto in campo universitario o comunque delle istituzioni od enti di ricerca pubblici. Soltanto poco più di un terzo dei rispondenti sarebbe disponibile a confrontarsi con le richieste del settore privato, probabilmente più stringenti rispetto all'utilità immediata e la profittabilità del prodotto della ricerca.

Sector of University teaching and training	Sector of entrepreneurship	Public administration and national research bodies	Politics subjects, representative of the civil society	Foundations, associations and private research bodies	EU institutions and other bodies	Freelance professional
36,20%	5,20%	15,50%	2,90%	19,90%	11,20%	9,10%

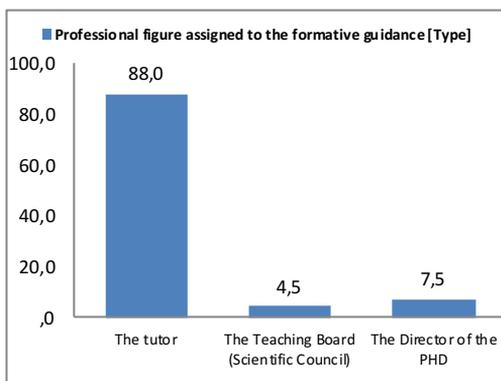


Questo dato contribuisce a sostenere una delle maggiori problematiche puntualizzate all'interno del documento per il PNR 2011-2013: il Sistema nazionale di Ricerca pubblico ha, infatti, una bassa propensione all'applicazione dei risultati della ricerca, pochi brevetti acquistati da terzi, poche collaborazioni con imprese sia italiane che straniere e relativamente pochi *spin off*.

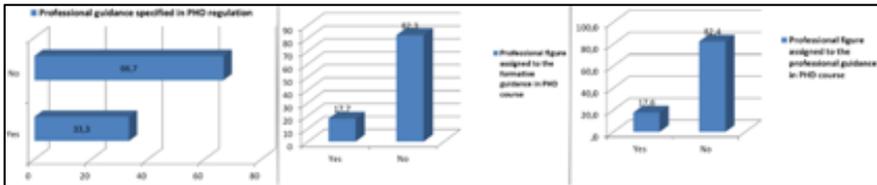
L'approfondimento evidenzia che il dottorato è sicuramente una parte rilevante della totalità della ricerca nazionale, e, quindi, il miglioramento delle opportunità di trasferimento della conoscenza e dell'innovazione prodotta al suo interno diviene uno degli obiettivi essenziali da raggiungere all'interno del più ampio processo di modernizzazione, così come era programmato all'interno del Programma Nazionale per la Ricerca 2011-2013.

7. Il ruolo della guida formativa e professionale all'interno del percorso di ricerca dottorale

Per quanto riguarda il ruolo della *supervisione* e della valutazione dei dottorandi era convinzione diffusa che i relativi accordi dovevano essere formalizzati in un contratto fra dottorando, supervisore ed istituzione, per migliorare la trasparenza della gestione e al contempo responsabilizzare maggiormente i soggetti. Il ruolo di guida assunti in generale dai tutor, con una scarsa rilevanza del comitato scientifico e del direttore del dottorato. In questo modo, comunque, il percorso professionalizzante rischiava di isolarsi e limitarsi ad un ambito ristretto della comunità scientifica di riferimento.



Ulteriormente, sia dal lato formativo che da quello professionale l'assistenza al dottorando proviene nell'80% dei casi da docenti e non da esperti e professionisti operanti sul mercato, nonostante in un terzo dei casi questa figura di sostegno risulti inserita all'interno del regolamento interno della scuola di dottorato. Con l'ulteriore analisi, per quanto riguarda il sostegno professionale appare pertanto utile sostenere l'inserimento di un professionista che operi principalmente al di fuori dell'ambito universitario in modo da favorire fin dall'inizio della ricerca un contatto con il settore privato.



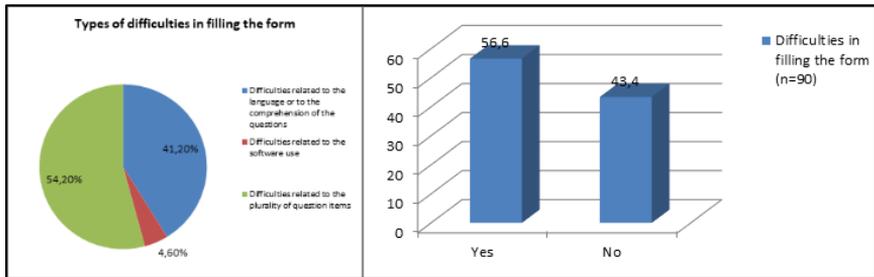
Il dibattito scaturito dall'elaborazione di questi items ha portato a definire, inoltre, il ruolo ed i compiti della figura del coaching accademico, che si dovrà distinguere in particolare nello:

- Sviluppare una relazione personale e collaborativa con lo studente;
- Assicurare supporto allo studente in relazione agli obiettivi accademico/educativi e di vita (personali/professionali), identificando le risorse per migliorare il successo accademico e lo sviluppo personale;
- Incoraggiare lo studente a raggiungere un maggiore livello di autocoscienza, riconoscendo i propri punti di forza, valori, interessi, scopi e passioni;
- Assistere lo studente nell'essere responsabile e nello sviluppare abilità di decision-making, sviluppando piani di azioni rendicontabili per ottenere risultati sostanziali.

8. Difficoltà e criticità dello strumento di rilevazione

L'ultima sezione del questionario, dedicata alla valutazione dello strumento e alla raccolta dei commenti sulla compilazione, diventa fondamentale nell'ottica di questo contributo di valutazione ex-post. Il 56% dell'area di indagine ha incontrato difficoltà nella compilazione del questionario (sebbene il totale dei rispondenti sia basso n=90). Di questi il 54% dichiara di aver incontrato difficoltà a causa dell'alta numerosità degli *items* cui rispondere. Nonostante la popolazione di riferimento dei dottorandi fosse composta da soggetti decisamente in grado di compilare questionari anche più impegnativi, evidentemente il livello di motivazione o la percezione del possibile impatto istituzionale dei risultati dell'indagine non erano adeguati. Per quanto riguarda la difficoltà determinata dalla comprensione delle domande e dal linguaggio utilizzato vi sono sicuramente alcune annotazioni da fare. In generale, la somministrazione del questionario è stata utile per capire che alcuni concetti o specifici termini pedagogici non sono stati effettivamente compresi nonostante facessero riferimento ad ambiti di esperienza del dottore di ricerca (sarà quindi necessario pensare ad una rielaborazione e specificazione di alcuni concetti e ad una più approfondita fase di pretest nell'ottica di una riproposizione dello strumento). Del tutto diversa è la questione sulla diffi-

coltà (riportata in alcuni commenti rivisti), di distinguere, ad esempio, tra tutoring e coaching o di attribuire un significato dispregiativo al termine “accompagnamento” (come se fosse un’azione assistenziale per coloro che non sono in grado di seguire il percorso di studi da soli). Nel primo caso, in particolare, questa incapacità di distinguere tra le due tipologie di supporto presuppone una inconsapevolezza delle differenti opportunità che ciascuna offre al dottorando, e una mancanza di riflessione su un elemento determinante per la riuscita del dottorato e una successiva spendibilità dell’attività svolta.



Conclusioni

Dall’analisi ex-post si è potuto rilevare, e confermare, che il passaggio dalla fase di analisi della problematica a quello del dibattito propositivo è segnato dal contributo del progetto FREREF. A partire da un approccio metodologico molto vicino a quello della “teoria emergente” il gruppo di ricerca internazionale ha sviluppato delle linee guida o di indirizzo da fornire all’Unione Europea. Al di là della rilevanza delle analisi prodotte sui dati dell’inchiesta, la prima ad essere condotta a livello così ampio nel nostro Paese, di cui si sono presentati alcuni approfondimenti in questo articolo, è fondamentale porre l’accento sul contributo teorico metodologico che il progetto ha contribuito a sviluppare, approfondendolo come valutazione ex-post. Nel settembre 2011 l’ANVUR ha bandito un finanziamento per uno studio teorico su un modello di valutazione del dottorato di ricerca in Italia a testimonianza della necessità di raccogliere dati per avviare una riforma di questo percorso formativo.

Successivamente, tra le azioni intraprese da Anvur è rientrata anche quella dell’accreditamento dei dottorati di ricerca, fondata semplicemente sulle due parole chiave riduzione e concentrazione, con la determinazione di una drastica riduzione del numero dei corsi (ad esempio i corsi di dottorato in Italia erano 1.531 per il 28° e poco più di 900 per il 29°). L’agenzia ANVUR ha sicuramente coinvolto gli Atenei italiani nella spiegazione dei criteri, indicatori e soglie cardini della procedura di accreditamento dei dottorati.

Nel complesso le nuove direttive elaborate da ANVUR non hanno raggiunto gli obiettivi di miglioramento della qualità e soprattutto professionalizzazione del dottorato, ed infatti la percentuale di studenti che intraprendono il dottorato di ricerca è diminuita e l’Italia si è posizionata al ventunesimo posto su base OCSE (2013), risultando molto gravose per gli atenei di minori dimensioni cui è seguita una informale suddivisione in Atenei di serie A e Atenei di serie B.

Dalle analisi realizzate nel periodo 2001-13 in Italia le problematiche relative al dottorato di ricerca sono state individuate da lungo tempo (Modica, 2007):

- Incertezza sulle finalità dei corsi di dottorato,
- Frammentazione dei corsi di dottorato per sedi e per discipline,
- Basso numero di studenti dottorandi iscritti a ciascun corso di dottorato,
- Bassa attrattività di dottorandi stranieri o anche solo fuori sede,
- Disorganizzazione delle attività formative,
- Gestione personalistica dei dottorati da parte dei docenti,
- Limitata idoneità scientifica di alcune sedi o di alcuni colleghi dei docenti.

Tantomeno si sono dimostrati efficaci i dottorati industriali, introdotti alcuni anni fa per determinare un legame più diretto delle aziende sullo sviluppo e indirizzo dei dottorati delle aree afferenti. I dati di sistema disponibili nel Report 2017 dell'osservatorio università-imprese della Fondazione Crui conferma una scarsa adozione di questa tipologia (i corsi di dottorato in convenzione con le imprese erano 35 su 915 corsi attivati nel XXXI ciclo, distribuiti in 15 atenei) e contestualmente veniva indicata la causa più comunemente segnalata dagli Atenei nella "burocrazia gravosa associata a una non soddisfacente definizione delle prassi, particolarmente in merito ad attivazione e accreditamento".

Il carattere e l'approccio complesso allo studio di questo tema, di cui il questionario FREREF ha costituito solo uno degli elementi, dimostra attraverso l'analisi ex-post la necessità di andare oltre la semplice selezione dei parametri bibliometrici o statistici per la valutazione e la definizione degli obiettivi del percorso del dottorato.

L'analisi valutativa ex-post condotta considerando lo sviluppo del progetto di ricerca e in particolare l'inchiesta per rilevare le opinioni dei laureandi, ha posto in evidenza che il disegno metodologico risultante da una combinazione di approcci, qualitativi e quantitativi, non sempre è in grado di costruire una interpretazione esaustiva dei significati, delle funzioni e delle azioni che possono rispondere agli obiettivi conoscitivi desiderati.

Riferimenti bibliografici

- EU (1999). MEANS-Evaluating socio-economic programmes. Transversal evaluation of impacts on the environment, employment and other intervention priorities. Voll. 1-5 di *MEANS Collection*, a cura della Dg XVI dell'Unione Europea.
- Gallino L. (1978-2004). *Dizionario di Sociologia*. Torino: Utet.
- Glaser, B. G., Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press. Tr. it. a cura di A. Strati (2009). *La scoperta della grounded theory*. Roma, Armando.
- Melchiori, F. M. (2011). Il sistema formativo integrato territoriale: la valutazione degli impatti delle politiche sociali a valenza educativa. *Tesi di Dottorato in "Scienza del linguaggio, della Cognizione e della Formazione"*. Università Cà Foscari, Venezia.
- Melchiori, R. (2011). Dalla metodologia al disegno metodologico: un risultato empirico. *Qtimes webmagazine*, 3.
- Pawson, R., Tilley, N. (2007). Un'introduzione alla valutazione scientifica realistica. In Stame N. (a cura di). *Classici della valutazione* (pp. 371-385). Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti sitografici

- <http://www.associazionericerca.it/Dati-ricerca>: Associazione italiana per la Ricerca, elaborazioni su dati MIUR e ISTAT.
- http://www.miur.it/Documenti/ricerca/pnr_2011_2013/PNR_2011-2013_23_MAR_2011_web.pdf: Programma Nazionale per la Ricerca 2011-2013, documento completo.

http://www.sis-statistica.it/files/cun/mod_dott.pdf: Indicazioni per un programma di interventi sul Dottorato di Ricerca, di Luciano Modica, 2007.

http://www.unicam.it/archivio/eventi/incontri_convegni/UniltaEu_010207/documenti/T_Pedreschi.pdf : *Dino Pedreschi*, Il dottorato di ricerca italiano nel processo di Bologna, Università di Pisa.

Alternanza Scuola Lavoro: sviluppo di nuove competenze e tutela della salute e sicurezza sul lavoro

Work-based learning system: new skills in the occupational health and safety

Sara Stabile

Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro e ambientale, Roma - sa.stabile@inail.it

Cinzia Milana

Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro e ambientale, Roma - c.milana@inail.it

Rosina Bentivenga

Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro e ambientale, Roma - r.bentivenga@inail.it

Emma Pietrafesa

Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro e ambientale, Roma - e.pietrafesa@inail.it

ABSTRACT

Through the dual system work-based learning (WBL), students carry out part of their formative curriculum in working contexts. In this way, the traditional learning model linked to the individual disciplines is renovating into a new model that includes, at the same time, informal and non-formal learning competences too. It can also be highlighted that in the WBL, technology is progressively more used to support innovative teaching that allows young people to acquire new skills also to meet the needs of the changing labor market. Obviously, the training experience in a working context requires a particular attention to the protection of the scholar's health and safety too, so that the acquisition of specific ability has to be assured for acting in aware and responsible way and at the same time the suitability of the external learning places to the educational circle must to be guaranteed.

Attraverso i progetti di alternanza scuola-lavoro gli studenti realizzano parte del proprio percorso formativo in contesti lavorativi. In questo modo il modello di apprendimento legato alle singole discipline si trasforma in un modello che riconosce in termini di competenze l'apprendimento informale e non formale. Bisogna, inoltre, sottolineare che nell'alternanza sempre più spesso viene utilizzata la tecnologia a supporto di una didattica innovativa che consente ai giovani l'acquisizione di nuove competenze più rispondenti alle richieste dell'attuale mondo del lavoro. La presenza degli studenti in contesti lavorativi richiede anche che venga garantita la tutela della salute e sicurezza dei discenti e l'idoneità dei luoghi di apprendimento esterni all'ambito scolastico e che venga assicurata l'acquisizione di capacità specifiche che li renda in grado di agire in modo consapevole e responsabile.

KEYWORDS

Work-Based Learning; Occupational Health; Safety; School; Innovation.

Alternanza Scuola-Lavoro; Salute Occupazionale; Sicurezza; Scuola; Innovazione.

* Attribuzioni. Sara Stabile: definizione concettuale, sistematizzazione e stesura testo; Cinzia Milana: ricerca bibliografica e aiuto nella stesura testo; Rosina Bentivenga: revisione, controllo della ricerca bibliografica e aiuto nella stesura testo; Emma Pietrafesa: definizione concettuale, sistematizzazione, revisione e stesura del testo.

1. ASL e nuovi modelli di apprendimento

L'alternanza scuola-lavoro (ASL) è una metodologia didattica di apprendimento il cui scopo è quello di avvicinare il più possibile gli studenti al mondo del lavoro, integrando la formazione d'aula con progetti specifici realizzati presso un'impresa o un ente pubblico o privato in linea con il loro percorso di studi.

Il programma dell'ASL, divenuto obbligatorio con la Legge 107 del 2015 - *La Buona Scuola* -, è stato rimodulato a seguito della Legge di bilancio 30 dicembre 2018, n. 145, che ha previsto un monte ore ridotto per i percorsi di ASL, ridenominati "*percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*", per tutti gli indirizzi di studio. Nello specifico, le ore dei nuovi percorsi sono diventate 210 per gli istituti professionali, 150 per gli istituti tecnici e 90 per i licei.

Gli obiettivi perseguiti tramite la realizzazione dei percorsi di ASL sono quelli di sostenere gli studenti nel conseguimento di competenze spendibili nel mercato del lavoro, favorire lo sviluppo delle vocazioni personali e contribuire al raggiungimento dei parametri europei previsti dalla Strategia Europea 2020 in materia di istruzione, occupazione e integrazione (COM, 2010). La necessità di dare maggiori opportunità di inserimento lavorativo e di sviluppo professionale ai giovani è, infatti, una delle priorità politiche dell'Unione Europea che i diversi Stati membri hanno perseguito introducendo, seppur con diverse modalità, delle riforme dirette a migliorare i rapporti tra scuola e mondo del lavoro.

In Francia, l'ASL presenta un quadro di riferimento complesso che prevede diverse modalità di realizzazione. In particolare, esiste un'alternanza obbligatoria nell'ambito della formazione professionale che permette agli studenti di ottenere diverse certificazioni in base agli specifici indirizzi di studio¹.

In Spagna, l'alternanza a livello di istruzione secondaria superiore è prevista solamente per la formazione professionale specifica di grado intermedio, la quale è organizzata in diversi cicli formativi corrispondenti a 22 settori professionali. Tutti gli studenti coinvolti devono svolgere un modulo formativo nei centri di lavoro².

In Germania, sono presenti due tipologie di alternanza, ossia l'alternanza formativa, offerta dagli istituti ad indirizzo professionale di livello secondario superiore e l'alternanza lavorativa, che si sviluppa nell'ambito del sistema duale scuola-lavoro³.

In Inghilterra, infine, l'alternanza scuola-lavoro trova applicazione sia durante l'istruzione obbligatoria nelle modalità dell'alternanza formativa, *work-related learning* o *extended* e *work-related learning*, a seconda della durata dell'attività lavorativa svolta, sia in quella dell'alternanza lavorativa vera e propria⁴.

Gli effetti positivi dell'integrazione tra scuola e mondo del lavoro sono stati evidenziati anche da una ricerca del Cedefop, secondo la quale la transizione scuola-lavoro è risultata più veloce del 14% per i giovani che hanno seguito programmi di apprendimento orientati al lavoro rispetto agli studenti che hanno intrapreso percorsi tradizionali (Cedefop, 2013).

1 http://alternanzascuola-lavoro.it/wp-content/uploads/2017/07/Sistema_scuola_lavoro_FRANCIA.pdf

2 http://alternanzascuola-lavoro.it/wp-content/uploads/2017/07/Sistema_istruzione_secondaria_SPAGNA.pdf

3 http://alternanzascuola-lavoro.it/wp-content/uploads/2017/07/Sistema_scuola_lavoro_Germania.pdf

4 http://alternanzascuola-lavoro.it/wp-content/uploads/2017/07/Sistema_scuola_lavoro_Inghilterra.pdf

Per questo motivo la scuola e la struttura ospitante dovrebbero essere considerate non come due realtà separate, ma come due mondi complementari che, permettendo di arricchire la formazione scolastica dei giovani con conoscenze acquisite direttamente “sul campo”, rispondono al concetto di pluralità e complementarità dei diversi approcci dell’apprendimento.

In tal modo si genera un “vantaggio competitivo” rispetto a quanti circoscrivono la costruzione del proprio capitale umano alle sole conoscenze teoriche, offrendo un “valore aggiunto” alla formazione della persona coinvolta nelle esperienze di ASL⁵.

L’alternanza ha, quindi, il suo focus nel valore educativo dell’esperienza concreta del lavoro come leva per una più vasta e flessibile conoscenza e supera la distanza tra istruzione e formazione professionale (Gentili, 2016).

L’ASL si configura anche come un’opportunità per promuovere percorsi di *work-based learning*, che favoriscono, nei giovani, processi di attivazione lavorativa e di identità sociale consapevole (Morselli, 2014) che risponde pienamente ai principi di riferimento che caratterizzano i processi di apprendimento sul lavoro, ovvero un apprendimento situato (Lave, 1991) in quanto prevede un coinvolgimento attivo del soggetto in formazione.

L’ASL si differenzia da esperienze come stage e tirocini, in quanto presuppone un’alternanza tra lavoro e studio che consente all’allievo di acquisire competenze nel contesto lavorativo per poi ridefinirle e sistematizzarle a scuola dal punto di vista teorico-formale e di riflettere sulla propria esperienza attribuendole un senso dal punto di vista personale (Marcone, 2018).

Con il termine *work-based learning* (WBL) si intende quindi l’ottenimento di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, in modo da integrare la propria formazione con l’attività pratica. Il WBL, inoltre, valorizza i vantaggi fra apprendimento in aula e apprendimento in ambienti di lavoro e implica pertanto un collegamento tra apprendimento formale, che si svolge negli istituti d’istruzione e di formazione permettendo di conseguire diplomi e qualifiche riconosciute; apprendimento non formale, che si svolge al di fuori delle principali strutture d’istruzione e di formazione e, di solito, non comporta il rilascio di attestazioni ufficiali; informale quale conseguenza naturale di acquisizione di conoscenze e competenze nella vita quotidiana, non necessariamente intenzionale (COM, 2000). Quest’ultimo anche se spesso rischia di essere completamente trascurato rappresenta invece una riserva considerevole di sapere che va a completare l’apprendimento formale e non formale.

L’ASL, quindi, è orientata verso il concetto di *lifelong lifewide learning*, secondo il quale i tempi e gli spazi dell’apprendimento si ampliano fino a comprendere ogni ambito di vita e ogni momento dell’esistenza dell’individuo (Batini, 2013) con la finalità di migliorare, attraverso la continuità, la conoscenza, le qualificazioni e le competenze (Galliani, 2012). Per raggiungere tali finalità e facilitare la collaborazione tra scuola e lavoro, come sottolineano i risultati di uno studio esplorativo diretto ad identificare l’efficacia e l’efficienza delle esperienze di ASL, è necessario superare la logica dell’alternanza e orientarsi verso l’integrazione tra le due realtà (Melchiori, 2018).

Si può affermare, infine, che in generale lo scopo ultimo del processo formativo nell’alternanza non si concretizza solamente nella possibilità per i ragazzi di

5 <https://www.fondazioneeyu.it/alternanza-scuola-lavoro-dallinnovazione-della-107-alla-sperimentazione-del-sistema-duale/>

sperimentarsi in contesti lavorativi, ma anche nella possibilità di acquisire consapevolezza dei loro limiti, capacità e responsabilità rispetto alle loro scelte nella realtà che li circonda (OECD, 2017).

2. ASL e ICT verso l'acquisizione di nuove competenze

Nel corso del 2018 oltre la metà della spesa mondiale in tecnologie è stata destinata alla trasformazione dei modelli produttivi, con interventi mirati a rendere i processi aziendali più innovativi ed efficienti all'interno di un ecosistema digitale di prodotti, servizi, asset, risorse umane e partner. Secondo i recenti dati dell'International Telecommunication Union (ITU), le persone che nel 2018 hanno utilizzato Internet sono 3,9 miliardi ovvero corrispondenti al 51,2% della popolazione mondiale. In tale ambito la scuola può costituire una base di partenza per lo sviluppo di competenze digitali, ormai necessarie per affrontare un contesto lavorativo sempre più competitivo in cui il digitale ha modificato significativamente il modo di comunicare, interagire e socializzare determinando, anche attraverso il crescente utilizzo delle piattaforme social e collaborative, cambiamenti nel modo di apprendere e di condividere informazioni, contenuti e "saperi".

Le tecnologie digitali, attraverso il superamento degli aspetti operativi legati alla automazione dei processi produttivi e industriali, hanno un impatto anche sul campo delle attività intellettive all'interno del mondo del lavoro, determinando la richiesta di nuove figure professionali. Cambiano, dunque, i modi e i luoghi del lavoro e in tale contesto, secondo il World Economic Forum (WEF), potrebbero essere a rischio di sostituzione, entro il 2020, oltre 7 milioni di posti di lavoro, a fronte della creazione di 2 milioni di nuovi posti legati al settore tecnologico-digitale e per i quali saranno richieste, di conseguenza, nuove competenze ai lavoratori in termini di mansioni e ruoli. Per essere in grado di dominare il cambiamento e non subirlo è necessario, pertanto, dotarsi di strumenti culturali e operativi che consentano di rapportarsi in modo efficace a un mercato del lavoro in continua trasformazione. Il confronto tra scuola e mondo della formazione dovrà essere sempre più orientato ad assicurare un migliore allineamento tra la didattica e le esigenze del mercato del lavoro. Investire, infatti, sulla formazione scolastica e universitaria prima e sull'aggiornamento professionale poi, rappresenta oggi una scelta quasi obbligata se si vuole costruire una cultura digitale legata non solo agli asset tecnologici ma anche all'acquisizione di una cittadinanza digitale.

Negli ultimi anni ormai diverse sono le esperienze promosse dagli istituti scolastici che hanno cercato di sviluppare progetti per cogliere le molteplici opportunità offerte dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) e dai linguaggi digitali, per creare ambienti di apprendimento che possano coniugare le nuove esigenze del mercato del lavoro con le aspettative dei giovani. La tecnologia per la didattica, che è passata attraverso tre differenti generazioni di sviluppo e di implementazione, la prima con i *computer-based training* (CBT) e i siti web, la seconda con i sistemi aziendali di gestione dell'apprendimento (LMS) e sistemi di gestione dei contenuti (CMS), la terza con la frammentazione e diversificazione dei saperi di social media, *massive open online courses*, vive oggi una quarta era nella quale le tecnologie sono distribuite digitalmente in modalità multilivello e multimediale al fine di incoraggiare un apprendimento adattivo. In una società in continua evoluzione, risulta fondamentale, infatti, individuare metodologie didattiche in grado di fornire ai discenti competenze, vale a dire la capacità d'uso degli apprendimenti, più che semplicemente trasferire loro conoscenze. Si parla di apprendimento digitale, inteso come un processo originale nel quale si

rende necessario un ripensamento tanto dei ruoli (discenti e docenti), quanto delle strategie di insegnamento e di apprendimento e, implicitamente, di quelle di valutazione, che si dirige verso la configurazione di un nuovo paradigma legato ad un apprendimento di tipo informale. Il focus di questo nuovo paradigma è centrato sull'esperienza pratica di chi impara in prima persona e sulla modalità di *peer learning*, attraverso le quali si apprende a mediare con gli altri le proprie idee, rispettandole e condividendole all'interno di una community.

Per questo motivo, la didattica deve tener conto dei mutati stili cognitivi e di apprendimento e dei nuovi vissuti personali e sociali dei discenti e dei docenti, determinando un ribaltamento del metodo di insegnamento tradizionale da una modalità *top-down* a una modalità *bottom-up* di auto-apprendimento e la destrutturazione dell'ambiente educativo classico.

2.1. Esperienze dell'uso del digitale nell'ASL

Nell'anno scolastico 2017/2018, in concomitanza con l'entrata a regime dell'alternanza scuola-lavoro, è stata attivata dal MIUR una piattaforma dedicata concepita come strumento per facilitare la gestione quotidiana da parte di scuole, strutture ospitanti, studenti e famiglie. La piattaforma raccoglie le informazioni sugli adempimenti per attivare i percorsi di alternanza e propone al contempo una serie di esperienze significative già presenti sul territorio nazionale, allo scopo di rendere disponibili idee e progetti improntati alla Open Innovation, anche per sostenere e sviluppare la trasformazione dei modelli organizzativi e didattici. La piattaforma, integrata con il Registro Nazionale dell'Alternanza Scuola Lavoro realizzato da Unioncamere, rappresenta un punto di incontro tra le offerte delle aziende ospitanti e la domanda delle scuole. Le imprese, gli enti pubblici e privati, le associazioni e i professionisti che vogliono investire sullo sviluppo educativo e professionale dei giovani, possono iscriversi gratuitamente e mettere a disposizione le proprie esperienze formative.

Negli ultimi anni, a seguito delle normative introdotte dalla *Buona Scuola*, le esperienze promosse dalle scuole si sono moltiplicate e sono stati realizzati progetti inediti per l'ASL, utilizzando le opportunità offerte dalle ICT e dai nuovi strumenti e linguaggi digitali, rispondendo indirettamente all'esigenza di modificare gli ambienti di apprendimento e le strategie didattiche basate sull'innovazione, attraverso la valorizzazione di competenze trasversali, in cui lo studente diventa protagonista attivo del saper fare. Questo percorso ha portato alla creazione di spazi educativi attraverso i quali gli studenti possono avvicinarsi al contesto aziendale, traducendo l'innovazione in opportunità di studio e formazione e favorendo la nascita di start-up, percorsi di auto-imprenditorialità e strumenti crossmediali volti ad accrescere il capitale produttivo del territorio. In tale contesto è possibile far riferimento all'esperienza della Fondazione Mondo Digitale, in particolare al caso delle Palestre dell'Innovazione, un luogo, coprogettato con le scuole, per sperimentare l'apprendimento aumentato al fine di arricchire la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate sul campo. Tutti i laboratori prevedono diverse modalità di insegnamento/apprendimento (*cooperative learning, social learning, lecture, stand-up, engagement, interactive, training, learning by doing*) e un training specifico per migliorare la capacità di auto-apprendimento. Questa idea di alternanza *aumentata* valorizza e amplia le risorse già esistenti in ogni scuola introducendo il modello di Educazione per la vita che coniuga conoscenze, competenze, aspetti caratteriali e valori fondamentali, rispondendo a due sfide cruciali: la personalizzazione dell'apprendi-

mento e l'inserimento dell'educazione all'imprenditorialità nel curriculum di studi.

Un recente esempio virtuoso di intraprendenza imprenditoriale è rappresentato dalla esperienza di MatchMaking, una *start-up* ideata da un gruppo di studenti liceali pugliesi, i quali hanno elaborato un progetto per ottimizzare le pratiche dell'ASL. Questa nascente *start-up*, che coniuga i bisogni dei ragazzi e delle scuole con quelli delle aziende, favorisce il match perfetto durante una delle esperienze di apprendimento più importanti per gli studenti. Il sistema ideato mette in contatto studenti, istituzioni scolastiche e aziende utilizzando strumenti digitali innovativi, in modo da incoraggiare un'esperienza formativa positiva, in precedenza percepita dagli studenti come poco stimolante. Il progetto si basa, a livello tecnologico, sullo sviluppo di una piattaforma e di un'app. Tali web application permettono alle imprese di inserire i propri tag, come ad esempio la tipologia di apprendimento e il numero massimo di studenti che sono in grado di ospitare presso le proprie strutture, e agli studenti di selezionare i percorsi il più possibile coerenti con le proprie aspettative, la tipologia di esperienza ed il settore di inserimento lavorativo. I ragazzi, impegnati a perfezionare il progetto e a indirizzarlo verso una idea di business, sono stati affiancati anche dallo staff del Creative Industries Lab (CILab), il laboratorio di ricerca del Dipartimento di Design del Politecnico di Milano.

Lo sviluppo di questa piattaforma e dell'app ha consentito di superare le difficoltà organizzative, spesso imputabili alla mancanza di tempo da dedicare alla selezione di percorsi di alternanza e alla necessità di avere una continuità nel mantenimento di rapporti con le aziende del territorio e di avviare progetti di ASL interessanti e costruttivi per i partecipanti (Palareti, 2018).

Un'altra esperienza interessante di attività ASL è stata realizzata dall'istituto I.S.I.S. L. Einaudi di Dalmine che, attraverso la sperimentazione di un percorso di formazione integrato con le discipline di matematica e fisica, ha permesso agli allievi di acquisire competenze digitali e, allo stesso tempo, di rinforzare le conoscenze delle discipline stesse. Il pensiero computazionale e il *coding*, sono delle modalità di riflessione e studio trasversali che da un lato rappresentano un potenziamento didattico e dall'altro generano negli studenti, entusiasmo, passione, sfida personale e *problem solving*, in quanto gli stessi si trovano a dovere affrontare delle situazioni imprevedibili e a risolvere di volta in volta errori di esecuzione (De Luca, 2018). Molto interessante in tale contesto risulta essere anche il progetto D.I.share: esperienze, strumenti, risorse per la scuola che rappresenta uno strumento facilmente accessibile online per gli insegnanti finalizzato allo scambio e alla condivisione di pratiche ed esperienze didattiche e di confronto costruttivo rispetto all'innovazione didattica⁶.

Bisogna, infine, evidenziare che recentemente è stata rinnovata la firma al Protocollo di Intesa Inter istituzionale per l'ASL (2019-2021) presso la Camera di Commercio di Torino per consolidare la rete tra amministrazioni pubbliche, sistema scolastico e associazioni imprenditoriali della provincia di Torino, al quale aderisce anche la Direzione Regionale Inail Piemonte. Il protocollo, oltre alle diverse attività promosse, prevede anche un premio per le "Storie di alternanza" e un'area laboratori, dedicata a spazi esperienziali e luoghi di costruzione delle competenze e delle professionalità degli studenti, in cui è presente anche il tema dell'innovazione tecnologica in chiave 4.0 per illustrare e far conoscere agli studenti tecniche

6 www.indire.it/progetto/dishare/

di progettazione e prototipazione e le più avanzate tecnologie produttive, quali ad esempio l'utilizzo dei droni⁷.

3. ASL e tutela della Salute e Sicurezza

I giovani durante le attività di ASL si trovano inseriti in un ambiente di lavoro per loro del tutto nuovo e sconosciuto e pertanto necessitano di essere tutelati, con un'attenzione particolare, dal punto di vista della salute e della sicurezza sul lavoro (SSL).

La Guida Operativa del MIUR del 8 ottobre 2015, prevede che le disposizioni normative in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro si applichino agli studenti in regime di alternanza scuola lavoro in contesti anche esterni all'istituzione scolastica, in quanto gli stessi sono equiparati allo status di lavoratori ai sensi dell'art. 2 co. 1 lett. a) del d.lgs. 81/08 e s.m.i.

La Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in ASL, emanata con il Decreto 195 del 2017, definisce all'art.5 gli adempimenti di tutela in materia di SSL ai quali sono soggetti gli studenti, nonostante la specifica finalità didattica e formativa e la limitata presenza ed esposizione ai rischi.

L'aspetto relativo alla salute e sicurezza è un requisito inderogabile da considerare nell'individuazione delle aziende idonee ad ospitare allievi e prevede, infatti, che l'istituzione scolastica verifichi le condizioni di salute e di sicurezza connesse all'organizzazione dell'ASL e assicuri le relative misure di prevenzione e di gestione. Tuttavia, non è sufficiente che le attrezzature, i locali, gli impianti siano a norma di legge, ma è indispensabile che gli studenti siano preliminarmente coinvolti in un percorso educativo tale da garantire loro un'adeguata informazione e formazione (Billeri, 2016). Solo in questo modo si possono creare le condizioni di tutela sia sul versante oggettivo, attraverso la selezione di strutture ospitanti "sicure", sia sul versante soggettivo, attraverso l'informazione e la formazione degli allievi (Bellina, 2013) che garantiscano allo studente di poter vivere in sicurezza questa esperienza di crescita formativa e professionale.

È importante anche tener conto delle effettive capacità strutturali, tecnologiche e organizzative della struttura ospitante, nonché la tipologia di rischio cui appartiene la struttura stessa, con riferimento all'Accordo Stato Regioni del 21 dicembre 2011, n. 221 (rischio basso, medio o alto) poiché il rapporto studenti/tutor della struttura non dovrà superare il rapporto di 5 a 1 per attività a rischio alto, di 8 a 1 per attività a rischio medio e di 12 a 1 per attività a rischio basso.

In questa prospettiva risulta necessaria una stretta collaborazione tra l'istituto scolastico e l'azienda ospitante affinché gli impegni relativi alla SSL delle due parti, indicati nella convenzione, siano realmente tutelanti.

L'istituto scolastico ha l'obbligo di garantire agli studenti la copertura assicurativa presso l'Inail contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali e per la responsabilità civile verso terzi e di erogare corsi di formazione generale in materia di SSL così come previsto dagli Accordi Stato Regioni del 21 dicembre 2011 e del 7 luglio 2016. Tale formazione costituisce un credito formativo permanente come formazione di base per i lavoratori e viene certificata da un attestato di frequenza.

7 <https://www.to.camcom.it/si-alternanza>

L'azienda ospitante, invece, ha l'obbligo di integrare la formazione erogata dalla scuola assicurando quanto previsto dall'art. 37 del d.lgs. 81/08 e s.m.i, tenendo conto dei rischi specifici e della mansione. Tale formazione ha durata variabile in funzione del settore di attività svolta dalla struttura ospitante e del relativo profilo di rischio aziendale: rischio basso, medio o alto.

La pianificazione della informazione e formazione da garantire allo studente rappresenta un elemento di fondamentale importanza. È necessario, pertanto, prendere in considerazione tutti i rischi relativi all'attività svolta dagli studenti, compresi le modalità d'inserimento, i fattori psicologici, la non abitudine ai comportamenti attinenti agli ambienti di lavoro, all'utilizzo di macchinari e strumenti spesso nuovi, alle misure di emergenza in atto, all'uso eventuale di dispositivi di protezione individuale, affinché tali misure di tutela assumano un vero valore preventivo effettuato sul campo.

Nei casi in cui si renda necessaria la sorveglianza sanitaria, di cui all'art. 41 del d. lgs. 81/2008, essa deve essere effettuata dalle aziende sanitarie locali, fatta salva la possibilità di regolamentare nella convenzione tra le aziende sanitarie locali e l'istituzione scolastica il soggetto a carico del quale gravano gli eventuali oneri a essa conseguente.

3.1. Esperienze di formazione alla SSL nell'ASL

“La promozione e la divulgazione della cultura della SSL nei percorsi formativi scolastici, universitari e degli Istituti dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica” così come “l'inserimento di specifici percorsi formativi interdisciplinari alle diverse materie scolastiche per favorire la conoscenza delle tematiche della SSL nel rispetto delle autonomie didattiche” sono compiti istituzionali, assegnati all'Inail dall'art. 9 c. 2 lett. f) e dall'art.11 c.1 lett.c del d.lgs. 81/08, che l'istituto da anni attua mediante numerose ricerche, progetti e iniziative. Relativamente al programma di alternanza scuola-lavoro, l'Inail, è stato individuato, dalla Guida operativa Miur, come l'Ente competente ad erogare la formazione di tutti i lavoratori in azienda di cui all'art. 37 del d.lgs. 81/08 e s.m.i. nei contenuti e con le modalità previste dagli Accordi Stato Regioni del 21 dicembre 2011 e del 7 luglio 2016. Nella predisposizione di programmi di informazione e formazione rivolti agli studenti bisogna tenere conto anche che, secondo i dati della *European Agency for Safety and Health at Work* (EU-OSHA), i giovani lavoratori tra i 18 ed i 24 anni sono, in generale, considerati una categoria vulnerabile in quanto più esposti a rischio infortunistico prevalentemente per inesperienza, immaturità, bassa consapevolezza dei rischi e scarsa o inadeguata formazione in materia SSL⁸. Anche il quadro strategico della UE in materia di salute e sicurezza sul lavoro 2014-2020, partendo dall'affermazione che “la sensibilizzazione verso il tema della SSL comincia a scuola”, invita a tenere maggiormente conto delle questioni relative alla SSL “nei programmi scolastici, in particolare nei corsi di formazione professionale”. *L'International Labour Organization* (ILO), nel recente rapporto *Global Employment Trends for Youth* del 2017, supporta le politiche nazionali per l'inserimento lavorativo dei giovani e invita le scuole ad adattare i curricula alle esigenze del mondo del lavoro sempre più orientate verso l'innovazione tecnologica. Questo significa che la scuola dovrà investire nello sviluppo di compe-

8 <https://osha.europa.eu/en/themes/young-workers>

tenze digitali e tecniche, relative ai campi della scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM) auspicando un rafforzamento delle relazioni tra scuola, formazione e mondo del lavoro affinché i giovani possano accedere a un lavoro stabile e soddisfacente superare le criticità tipiche della fase di transizione scuola-lavoro (ILO, 2017). Come evidenziato dalla *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions* (Eurofound) sostenere i giovani nella transizione dalla scuola al mondo del lavoro è ormai un punto centrale nell'agenda politica europea (Eurofound, 2012).

In generale, infatti, i paesi che presentano una maggiore integrazione tra la scuola e il lavoro, attraverso programmi di apprendistato o grazie alla combinazione efficace dell'istruzione con le prime esperienze lavorative da parte dei giovani, si contraddistinguono per un passaggio più rapido e lineare al mondo del lavoro.

A partire dai primi mesi del 2018, l'Inail ha messo a disposizione di tutte le scuole d'Italia, sulla piattaforma del Miur, il corso "Studiare il lavoro", corso di formazione generale in materia di SSL in modalità e-learning⁹. Il corso, della durata di 4 ore, disponibile anche per studenti con disabilità, ha l'obiettivo di rendere i ragazzi consapevoli su ruoli, compiti e responsabilità di tutte le figure coinvolte nel sistema di prevenzione e protezione aziendale ed è valido ai fini del riconoscimento, come credito formativo permanente, della formazione generale per lavoratori (Stabile, 2018). Attualmente è in fase di realizzazione il corso di formazione specifica, classe di rischio basso, anch'esso in modalità e-learning e della durata di 4 ore, dedicato alla trattazione dei rischi specifici.

Alla luce del nuovo protocollo d'intesa Inail-Miur del 16 dicembre 2017, stipulato in occasione degli Stati Generali dell'Alternanza, sono nati anche a livello territoriale numerosi progetti formativi per sensibilizzare docenti e studenti alla cultura della SSL, nell'ottica del superamento delle distanze tra scuola e mondo del lavoro. Le iniziative raccolte nell'ultimo Dossier scuola Inail hanno prestato particolare attenzione ai contenuti, realizzati tenendo conto del target e delle specifiche esigenze, ma anche delle metodologie mirate a favorire la cooperazione, l'intelligenza emotiva, il *problem solving*, l'integrazione tra gli aspetti cognitivi e quelli relazionali (Inail, 2018). Un apporto al tema dell'informazione e della formazione alla SSL in regime di ASL è stato dato dalla Rassegna Inform@zione, concorso nazionale dedicato ai prodotti informativi e formativi sulla SSL di cui l'Inail insieme all'AUSL di Modena e alla Regione Emilia Romagna è promotrice da oltre un ventennio. In particolare, nell'ultima edizione del 2018, uno dei temi del concorso è stato proprio dedicato alla SSL nell'ASL. Nella tabella 1 sono riportati alcuni esempi di prodotti presentati al concorso su tale tema e raccolti nel Catalogo Inform@zione 2018¹⁰.

9 http://www.alternanza.miur.gov.it/la-piattaforma_sicurezza.html

10 <http://www.progetto-informazione.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/188>

<p>PRODOTTI DELLA RASSEGNA CONCORSO INFORM@ZIONE 2018 DEDICATI ALLA SSL NELL'ASL</p>
<p>Salute e Sicurezza nei luoghi di lavoro: il contesto scolastico e l'alternanza scuola-lavoro realizzato dall'Azienda Sanitaria Provinciale di Catania - cd rom gratuito</p>
<p>Il quaderno, rivolto a formatori, dirigenti scolastici e docenti delle scuole secondarie di secondo grado, rappresenta una innovazione nelle modalità di diffusione della cultura della SSL a partire dai banchi di scuola. L'obiettivo è quello di supportare i docenti-formatori, delle scuole secondarie di II grado, nella progettazione dei percorsi didattici per le classi e gli studenti, offrendo loro spunti di ricerca alternativi, accattivanti e che stimolano il dibattito docenti-alunni. È un percorso formativo guidato contenente aspetti innovativi di comunicazione e formazione, materiali didattici e materiali operativi [leggi, guarda, ascolta, scrivi], con icone grafiche e collegamenti ipertestuali che ne facilitano la navigazione.</p>
<p>Scuola e lavoro realizzato da Elena Cossu - ebook a pagamento</p>
<p>L'ebook è rivolto a studenti, formatori, ASPP, RSPP, consulenti per la sicurezza e mira, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, a favorire l'entrata dei ragazzi nell'ambiente lavorativo. Il testo fornisce il supporto per il corso parte generale e specifica secondo l'Accordo Stato Regioni 21/12/2011. I contenuti, pur conservando un rigore metodologico, sono esposti efficacemente con schemi riassuntivi ed esempi tratti da casi concreti. Il materiale è corredato da schede "Lavora tu" per comprovare le competenze acquisite e da prove di verifica che permettono di testare quanto appreso.</p>
<p>Sicurezza 3d agricoltura e Sicurezza 3d allevamento realizzati da Ausl Piacenza, Ebarer, Poliedra Soc Coop – app gratuite</p>
<p>I videogame, disponibili su Pc e Mac ma soprattutto scaricabili su smartphone gratuitamente da App Store e Google Play sono rivolti a studenti, lavoratori, formatori. Il gioco, ricostruisce in modo tridimensionale l'ambiente di un'azienda agricola, all'interno della quale l'utente si muove interagendo con segnaletica ed oggetti, rispondendo a domande di varia tipologia che innescano un meccanismo di premialità e penalità. Il contenuto affronta i temi della normativa in materia di sicurezza sul lavoro previsti dal d.lgs. 81/08 e dai suoi allegati.</p>
<p>Alternativamente..... Lavoratori!!!!!! realizzato da ASUR Marche - Area Vasta 2 Sede Operativa Fabriano - opuscolo gratuito</p>
<p>Il materiale, rivolto a studenti, dirigenti e preposti, dirigenti scolastici degli istituti superiori è disponibile online, con 13 FAQ illustra la normativa di riferimento, gli obblighi e le responsabilità nei percorsi di alternanza scuola-lavoro.</p>
<p>Jim's story realizzato da I.I.S. A. Avogadro di Torino - social network gratuito</p>
<p>Il video, rivolto a studenti, lavoratori e formatori tratta il tema della SSL in modo innovativo simulando un'ordinaria giornata lavorativa di un operaio. Si utilizzano la musica e l'arte per divulgare la cultura della salute e sicurezza negli ambienti di vita, di lavoro e di studio.</p>
<p>In sicurezza... dalla scuola al cantiere realizzato dall'Azienda USL di Bologna - USB gratuita</p>
<p>Il prodotto è rivolto a tecnici della prevenzione, operatori AUSL, ispettori, studenti, formatori, studenti lavoratori e contiene esempi di materiali didattici ed informazioni del percorso formativo "Dalla scuola al cantiere" diretto agli Istituti di istruzione secondaria superiore per tecnici delle costruzioni, ambiente e territorio. Sono presenti filmati di laboratorio teatrale e viene incluso un estratto del progetto formativo e il programma didattico svolto negli ultimi tre anni scolastici.</p>
<p>PratiCARE la sicurezza laboratorio teatrale junior realizzato dall'I.T.S. per Geometri Angelo Secchi Reggio Emilia video a pagamento</p>
<p>Il laboratorio PratiCARE Junior, è rivolto a disabili, studenti, formatori, insegnanti. Si tratta di un progetto complesso ed articolato, fatto di seminari preparatori, guidati da formatori esperti e dalla successiva organizzazione di uno spettacolo teatrale. Gli studenti con il Laboratorio Teatrale sulla sicurezza hanno portato in scena un caso di infortunio mortale sul lavoro durante il montaggio del palcoscenico di una pop star, hanno affrontato e analizzato i rischi di un cantiere, le problematiche organizzative dovute alla gestione delle imprese coinvolte e hanno lavorato su alcune delle cause che determinano gli incidenti, quali la mancanza di attenzione, di tutele e di rispetto delle regole.</p>

Tabella 1. Prodotti informativi e formativi della Rassegna Concorso Inform@zione 2018 dedicati al tema della SSL nell'ASL

La Rassegna, nel corso degli anni, ha realizzato e alimentato una banca dati attraverso la quale è possibile accedere ad altri numerosi progetti dedicati al tema della SSL nel mondo della scuola e del lavoro¹¹.

In ambito di ricerca si segnala, infine, il progetto che l'Inail nell'ambito del Bando di ricerca discrezionale 2016-2018 ha affidato al Dipartimento di scienze politiche e sociali dell'Università Alma Mater Studiorum di Bologna dal titolo *Sicuri si diventa: a scuola di sicurezza nei percorsi di alternanza scuola - lavoro*, tramite il quale si intende sperimentare un modello di co-costruzione di interventi formativi organicamente connessi al percorso scolastico di alternanza scuola-lavoro sul tema della SSL in tre settori a rischio medio-alto: costruzioni, agricoltura, manifatturiero. Il progetto vede la collaborazione di tre Servizi di Prevenzione e Sicurezza nei Luoghi di lavoro delle Aziende Sanitarie Locali operanti in Regioni diverse e in contesti territoriali che hanno avuto esperienze già consolidate di formazione sul tema della SSL nei contesti scolastici, accogliendo nei Piani di Prevenzione e nei Piani Locali Attuativi indicazioni progettuali in tale direzione, anche attraverso accordi specifici con gli Uffici Scolastici Regionali. L'approccio innovativo si concretizza in interventi formativi che attraverso l'uso di metodologie e strumenti idonei possano rendere significative le conoscenze trasmesse, facendo leva sulla sfera d'interesse dei ragazzi al fine di accrescere la consapevolezza e la conoscenza del rischio. Infatti, mediante l'utilizzo di piattaforme e supporti audiovisivi e multimediali e attraverso l'esperienza della *gamification*, gli studenti vengono stimolati ad acquisire abilità per individuare i rischi e risolvere positivamente situazioni problematiche adottando decisioni in modo consapevole e costruttivo.

Considerazioni conclusive e prospettive future

L'ASL consente ai ragazzi di acquisire conoscenze e competenze che non derivano da un unico contesto, ma da due diversi ambiti, istruzione e lavoro, che intersecandosi tra loro forniscono saperi diversi e creano ambienti di apprendimento più stimolanti anche attraverso l'uso della tecnologia, tenendo conto delle aspettative e delle esigenze dei giovani e dei cambiamenti del mondo del lavoro. Oggi, inoltre, i tempi di comunicazione, di gestione delle informazioni, di interazione, ma soprattutto i tempi di elaborazione di nuovi contenuti sono resi più veloci dalle tecnologie digitali e le distinzioni spazio-temporali, che caratterizzano la formazione tradizionale, sono superate e questo consente di raggiungere e coinvolgere un numero elevato di utenti (Pietrafesa, 2018). L'accesso a Internet, a costi sempre più sostenibili, può garantire, in effetti, la consultazione di una vasta gamma di fonti di conoscenza e l'uso delle ICT permette di sviluppare l'intelligenza sociale e collettiva attraverso metodi di apprendimento interattivo e partecipativo. A tutti gli attori dell'ambito educativo, pertanto, è richiesto lo sviluppo di una didattica che consideri i mutati stili cognitivi e di apprendimento e i nuovi vissuti personali e sociali dei discenti e dei docenti e che veicoli l'insegnamento tradizionale *top-down* verso modalità *bottom-up* di auto-apprendimento. Sempre nell'ambito dell'ASL è molto importante garantire la tutela della salute e sicurezza degli allievi, che nell'esperienza di alternanza sono equiparati ai lavoratori, affinché anche i luoghi di apprendimento esterni all'ambito scolastico siano idonei

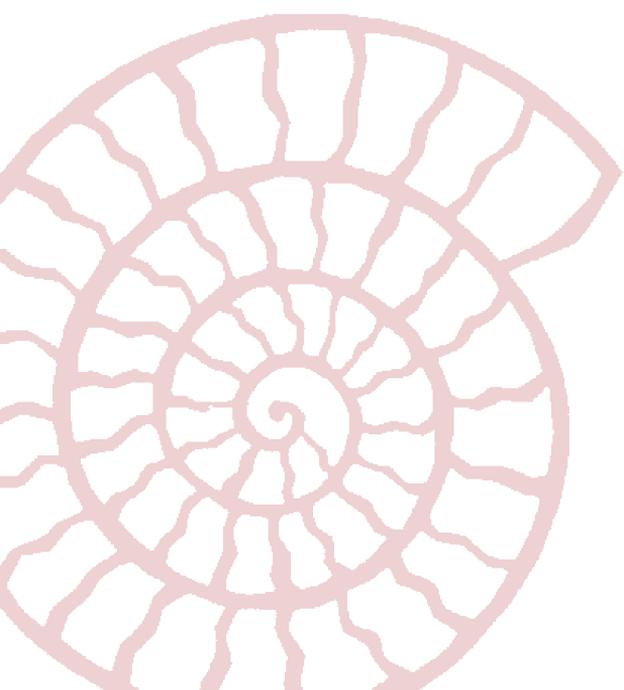
11 <http://www.progetto-informazione.it/flex/FixedPages/IT/BancaDatiDSP.php/L/IT>

all'espletamento dei singoli percorsi. In tale senso è molto importante promuovere progetti che, con idonei metodi didattici e adeguati canali comunicativi, siano in grado di favorire lo sviluppo di una cultura della salute e della sicurezza nei giovani, non solo in termini di conoscenza della norma, ma anche in termini di acquisizione di consapevolezza e di capacità di agire responsabilmente nei contesti di lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Accordo finalizzato alla individuazione della durata e dei contenuti minimi dei percorsi formativi per i responsabili e gli addetti dei servizi di prevenzione e protezione, ai sensi dell'articolo 32 del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81 e successive modificazioni. (Rep. Atti n. 128/CSR). (GU Serie Generale n.193 del 19-08-2016).
- Accordo tra il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, il Ministro della salute, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano per la formazione dei lavoratori, ai sensi dell'articolo 37, comma 2, del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81. (Rep. Atti n. 221/CSR). (GU Serie Generale n.8 del 11-01-2012).
- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze. I Quaderni della Ricerca*. Torino: Loescher.
- Bellina, L., Cesco Frare, A., Garzi, S., Marcolina, D. (a cura di) (2013). *Gestione del sistema sicurezza e cultura della prevenzione nella scuola, edizione 2013*. Inail-Miur <https://www.inail.it/cs/internet/docs/allegato-gestione-sistema-sicurezza-prevenzione-scuola.pdf>
- Billeri, L. Bianucci, G. (2016). *Quali sono le ricadute in termini di tutela della salute e sicurezza degli studenti lavoratori?* <https://www.puntosicuro.it/sicurezza-sul-lavoro-C-1/settori-C-4/istruzione-C-15/salute-sicurezza-nell-alternanza-scuola-lavoro-AR-16346/>
- Cedefop. (2013). *Labour market outcomes of vocational education in Europe, Evidence from the European Union Labour Force Survey. Publications Office of the European Union*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5532>.
- COM. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.
- COM. (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>.
- De Luca I. (2018). *L'alternanza Scuola Lavoro e il Digitale: una didattica #App-licativa*. In AA.VV. *Il digitale nell'alternanza scuola-lavoro*. *Rivista Bricks*;8; 1.
- Decreto 3 novembre 2017, n. 195. *Regolamento recante la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro e le modalità di applicazione della normativa per la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro agli studenti in regime di alternanza scuola-lavoro*. (GU Serie Generale n.297 del 21-12-2017).
- Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81. *Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*. (GU Serie Generale n.101 del 30-04-2008 - Suppl. Ordinario n. 108).
- Eurofound. (2012). *Young people and NEETs in Europe: First findings*. Publications Office of the European Union. Luxembourg. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2011/72/it/1/EF1172IT.pdf
- Galliani L. (2012) *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*. In Limone P. (Ed). *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.
- Gentili, C. (2016). *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*. *Nuova secondaria*, 10, 16-37.
- Guida operativa per la scuola - *attività di alternanza scuola lavoro* (2015). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf.
- Inail. (2018). *Dossier scuola Inail*. <https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/pubblicazioni/catalogo-generale/pubb-dossier-scuola-2018.html>

- International Labour Office. (2017). *Global Employment Trends for Youth 2017: Paths to a better working future*. International Labour Office. https://www.ilo.org/global/publications/books/global-employment-trends/WCMS_598669/lang-en/index.htm
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. (GU n.302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62).
- Legge n. 107 del 13 luglio 2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015).
- Marcone, V. M. (2018). *La formatività del work-based learning*. Tesi di dottorato. Università Ca' Foscari Venezia.
- Melchiori, F. M., Melchiori, R. (2018). Alternanza scuola-lavoro: uno studio esplorativo. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 353-372.
- Morselli, D., Costa, M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola lavoro. *Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6(2), 193-209.
- OECD. (2017). *Getting Skills Right: Good Practice in Adapting to Changing Skill Needs: A Perspective on France, Italy, Spain, South Africa and the United Kingdom*. Paris: OECD Publishing. Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277892-en>
- Palareti, F. (2018). Alternanza scuola-lavoro ed innovazione tecnologica – Start-up di liceali premiata a SMAU Milano. In AA.VV. *Il digitale nell'alternanza scuola-lavoro. Rivista Bricks*: 8; 1.
- Pietrafesa, E., Bentivenga, R., Stabile, S., Di Tecco, C., Iavicoli, S. (2018). L'impatto della digital transformation sull'organizzazione del lavoro. *Quaderni della Sicurezza AIFOS 2018*; 3-IX: 22-33.
- Stabile, S., Pietrafesa, E., Bentivenga, R. (2018). I 20 della Rassegna concorso Inform@zione. Storia, evoluzione e sviluppo di metodologie e strumenti per l'informazione e la formazione alla SSL. Azienda USL di Modena, Inail, Regione Emilia Romagna. *Q-Times*, luglio.





L'uso di modelli simulativi per la costruzione del pensiero controfattuale in contesti formativi

The use of simulation models for the construction of counterfactual thought in training contexts

Monica Tombolato

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - monica.tombolato@uniurb.it

ABSTRACT

In this paper we discuss the potential effectiveness of the use of simulation models for the construction of counterfactual thought in training contexts. Counterfactual mental experiments represent an epistemic practice which belongs to the scientist's *habitus*. Therefore, it is important for students to acquire it. In the first part the role of counterfactual mental experiments is presented from an epistemological standpoint. Then counterfactual reasoning is described as an epistemological obstacle. Finally, we explore the didactic potentialities of simulation models in fostering the development of counterfactual thought.

Nel contributo si discute la potenziale efficacia dell'impiego di modelli simulativi per la costruzione del pensiero controfattuale in contesti formativi. Gli esperimenti mentali controfattuali rappresentano una pratica epistemica che appartiene all'*habitus* dello scienziato ed è quindi importante che gli studenti la acquisiscano. Nella prima parte si chiarisce il ruolo degli esperimenti mentali controfattuali da un punto di vista epistemologico. Successivamente si attribuisce al ragionamento controfattuale lo *status* di ostacolo epistemologico. Infine, si esplorano le potenzialità didattiche dei modelli simulativi nel promuovere lo sviluppo del pensiero controfattuale.

KEYWORDS

Simulation Models; Counterfactual Thought; Artificial Technologies; Didactic Transposition; Professional Social Practices. Modelli Simulativi; Pensiero Controfattuale; Tecnologie Artificiali; Trasposizione Didattica; Pratiche Sociali di Riferimento.

Introduzione

Alle soglie di quella che Erik Brynjolfsson e Andrew McAfee (2015) definiscono la «seconda età delle macchine», dominata dall'innovazione tecnologica e dalla progressiva meccanizzazione del lavoro mentale, il vantaggio che l'intelligenza umana detiene (ancora) su quella artificiale è rappresentato – sostengono i due economisti del MIT – dalla capacità di «pensare fuori dagli schemi». I computer, infatti, da tempo programmati per produrre continuamente e in abbondanza nuove combinazioni a partire da elementi preesistenti, si rivelano tuttavia incapaci di quell'autentica «innovazione ricombinante» che gli autori associano alla capacità – per ora esclusivamente umana – di porsi nuove interessanti domande nonché di guardare i problemi da nuove interessanti prospettive. Ne consegue, sul piano pedagogico, l'urgenza di interrogarsi su come sia possibile qualificare in senso formativo l'utilizzo di dispositivi tecnologici affinché possano rivestire la funzione non di sostituti, bensì di «utensili del lavoro intellettuale» (Fierli, 2003), favorendo forme di partenariato cognitivo e di intelligenza collaborativa.

A questo interrogativo il lavoro intende fornire una possibile risposta proponendo una riflessione teorica – quale premessa di una futura indagine empirica – sul ruolo che possono rivestire le tecnologie artificiali nel processo di traduzione didattica della conoscenza esperta in conoscenza da insegnare (Martini, 2018). In particolare, avvalendoci dei contributi di ricerca sia teorica sia empirica provenienti da diversi ambiti disciplinari, intendiamo discutere le potenzialità connesse all'impiego di modelli simulativi nell'insegnamento della fisica per quanto concerne la valorizzazione e il potenziamento del pensiero ipotetico e controfattuale. Questa peculiare forma di ragionamento, dischiudendo la possibilità di mondi alternativi a quello attuale, può infatti rivelarsi un motore propulsore dell'innovazione in quanto favorisce la generatività di nuove idee a partire da un ampliamento dei punti di vista e dalla configurazione di scenari possibili.

1. Il ruolo degli esperimenti mentali controfattuali nell'evoluzione della scienza moderna

Sul piano linguistico, il condizionale controfattuale (letteralmente contrario ai fatti) è un tipo di condizionale che esprime il periodo ipotetico dell'irrealtà. Sul piano psicologico, il pensiero controfattuale si riferisce alla capacità di ipotizzare scenari alternativi a quello reale, capacità che può contribuire all'avanzamento e all'evoluzione di numerosi ambiti di studio quali la ricerca scientifica, medica, giuridica, economica, ecc. (Parisi, 2001). Storicamente la fecondità (sebbene non l'origine) di questa tecnica può essere fatta risalire a Galileo, il quale, argomentando *ex suppositione*, riesce a elaborare una nuova fisica contraria ai fatti dell'esperienza «ingenua» (McMullin, 1985). Da un punto di vista epistemologico, il saper ragionare controfattualmente appartiene all'*habitus* dello scienziato che interroga la natura manipolando concretamente i fenomeni che vi accadono per renderne intelligibili le cause. Le procedure sperimentali in cui si cimenta rappresentano, in questo senso, il correlato operativo del pensare contrariamente ai fatti (abituati), in quanto finalizzate a ricondurre l'intrinseca complessità della realtà all'ordine imposto artificialmente dall'esperimento. Scopo della sperimentazione è infatti separare analiticamente i molteplici fattori causali simultaneamente all'opera nei normali contesti quotidiani così da trasformare la situazione-problema iniziale in una situazione semplificata e controllata (esperimento) in cui vengono verificati gli effetti che la manipolazione di una sola variabile (indipendente) produce su

un'altra variabile (dipendente), rimanendo costanti tutte le altre condizioni (che rappresentano quindi le clausole *ceteris paribus* dell'eventuale legge).

L'invito galileiano a «difalcare gli impedimenti della materia» ci insegna dunque a guardare ai fatti dell'esperienza secondo una nuova *Gestalt*: non nella direzione di una loro generalizzazione induttiva a partire dall'osservazione naturalistica, ma nel senso di un'estrapolazione al caso limite suggerita dall'attività sperimentale. Paradigmatico, in proposito, il modo in cui Galileo giunge alla formulazione della legge di caduta dei gravi: isolando e facendo variare una singola causa (in questo caso la densità e viscosità del mezzo resistente) lo scienziato inferisce – controfattualmente – che tutti i corpi, indipendentemente dalle rispettive masse, cadrebbero nel vuoto alla stessa velocità, giustificando tale conclusione sulla base dell'uniformità di comportamento verso cui convergono quegli stessi corpi al tendere a zero della densità e della viscosità del mezzo resistente in cui ha luogo il loro moto (McMullin, 1985).

Questa operazione di semplificazione causale eseguita in concreto può essere compiuta, laddove necessario, anche ricorrendo esclusivamente all'immaginazione, attraverso la simulazione mentale di situazioni controfattuali in cui si fa agire il solo fattore (o i soli fattori) d'interesse al netto di tutti gli altri. Si parla a questo proposito di esperimenti mentali (*Gedankenexperiment*)¹, ovvero di esperimenti concettualmente possibili ma spesso non realizzabili nella pratica, elaborati allo scopo di testare le conseguenze e la coerenza interna di una teoria fisica attraverso l'esplicitazione di ciò che è logicamente implicato dai suoi assunti. Un esempio paradigmatico dell'impiego della tecnica del *Gedankenexperiment* è fornito da Galileo, nella Quarta Giornata dei *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze attinenti alla meccanica ed i movimenti locali*, a proposito della scomposizione – puramente intelligibile ma non concretamente attuabile – del moto parabolico del proiettile nelle due componenti orizzontale e verticale. In questo quadro, il moto del proiettile² è logicamente concepito come un moto bidimensionale risultante dalla combinazione di due moti idealizzati e tra loro completamente indipendenti, che avvengono lungo direzioni distinte: un moto orizzontale rettilineo e uniforme, potenzialmente perpetuo (come vuole il principio d'inerzia), e un moto verticale uniformemente accelerato dovuto alla gravità del corpo in movimento. L'analisi concettuale operata da Galileo si configura, pertanto, come una trasposizione della tecnica di semplificazione causale dal piano empirico-fattuale a quello logico-ideale, che, in quanto campo delle pure possibilità di pensiero, non è assoggettato ai vincoli materiali imposti dall'effettiva realizzabilità pratica degli esperimenti. Lo scienziato inaugura così una prassi epistemica fondamentale per la nuova fisica, la quale consiste nel ricorrere alla simulazione mentale di situazioni ideali controfattuali che possano assolvere una funzione regolativa, euristica o critica nell'interpretazione scientifica della realtà naturale. Non a caso Thomas Kuhn (1985) riconosce nel *Gedankenexperiment* un potente strumento analitico a cui sono ricorsi i promotori di riforme concettuali profonde (in particolare Galileo ed Einstein) nei periodi di crisi rivoluzionaria.

- 1 Esistono differenti tipi di esperimenti mentali, non solamente quelli controfattuali di cui qui ci occupiamo. Per una panoramica si veda Dorato (2009).
- 2 Queste considerazioni possono essere estese al moto di un qualsiasi oggetto lanciato in orizzontale.

2. Il ragionamento controfattuale come ostacolo epistemologico

L'impiego del ragionamento controfattuale per costruire esperimenti mentali ideali è tanto fondamentale per il progresso scientifico quanto problematico per l'apprendimento. La controintuitività di questa prassi epistemica, che rappresenta un vero e proprio ostacolo epistemologico (Bachelard, 1995; Tombolato, 2018), è attestata storicamente dall'accusa, mossa a Galileo dai suoi contemporanei, di voler spiegare il reale «assumendo come base di partenza l'impossibile» (Koyré, 1979). Si rammentino, in proposito, le riserve del matematico Guidobaldo Del Monte sul metodo galileiano, di ascendenza archimedeo, di dedurre conclusioni vere da premesse false argomentando *ex suppositione* (Matthews, 2001). Questa difficoltà viene confermata anche da ricerche empiriche in ambito psicopedagogico e didattico sul rapporto tra fisica ingenua e fisica esperta (ad esempio, Fischbein, Stavy, Ma-Naim, 1992; Matthews, 2001; Schecker, 1992). Fischbein e colleghi (1992), ad esempio, osservando come molti studenti, nel rispondere a quesiti sul moto di oggetti in condizioni ideali di assenza di attrito, non sappiano ragionare controfattualmente, concludono che le «abitudini empiriche del comportamento mentale» delle persone ostacolano la formulazione di esperimenti mentali ideali e insistono sulla necessità di un insegnamento adeguato, finalizzato allo sviluppo di tale capacità.

Simile la posizione di Schecker (1992). Dai risultati di un'indagine condotta dal suo gruppo di ricerca su un campione di 254 studenti delle scuole superiori ai quali era stato chiesto di esprimere il proprio parere in merito all'utilizzo di esperimenti mentali nella fisica si evince, in generale, una scarsa consapevolezza epistemologica del rapporto tra teorizzazione scientifica ed evidenza empirica. Sebbene – commenta Schecker – solo uno studente su dieci giudichi il ricorso a casi ideali privo di senso opponendo, pertanto, un netto rifiuto al loro utilizzo, in realtà, dell'80% circa dei consensi, solo un terzo pare aver compreso adeguatamente la loro funzione nell'economia del progresso scientifico, ritenendoli degli strumenti concettuali indispensabili per rappresentare la realtà naturale. Conclusioni analoghe sono compatibili col quadro emerso all'interno dei laboratori di Fisica rivolti agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'università di Urbino, coordinati da chi scrive a partire dall'a.a. 2013-2014. Sottoponendo ai frequentanti qualche classico quesito (a risposta chiusa) sulla caduta dei gravi e sulla traiettoria dei corpi in movimento in assenza di attrito, è emerso ripetutamente come buona parte degli studenti scambi per reali e concrete le situazioni-problema idealizzate ed astratte che compaiono nei manuali a titolo di casi esemplari. Paradigmatico, a questo proposito, il caso della caduta dalla medesima altezza di gravi di diverso peso³ che vede, in genere, la maggioranza degli studenti schierarsi su due fronti. Da una parte coloro che cercano di visualizzare mentalmente la scena richiamando alla memoria episodi simili. Dall'altra, invece, coloro che reclamano la necessità di effettuare un "esperimento" reale così da poterne constatare visivamente l'esito, sebbene l'esempio faccia esplicito riferimento alla condizione ideale – controfattuale – di assenza di attrito.

La tendenza, manifestata da entrambi i gruppi, a tradurre in un'esperienza viva, reale o immaginata, il quesito in oggetto rivela la confusione diffusa circa la funzione

3 Se una palla di 4 Kg lasciata cadere da una certa altezza raggiunge il terreno in z secondi, quanto impiegherà a cadere dalla stessa altezza una palla di 2 Kg, supponendo nulla la resistenza dell'aria? (a) $2z$; (b) z ; (c) Fra z e $2z$. Quesito tratto da Shanon (1976).

che l'immaginazione e l'esperimento assolvono nell'indagine fisica, e suggerisce al contempo l'importanza di approfondire il rapporto tra pratica scientifica e visualizzazione. In questo quadro il nostro obiettivo è giustificare, da un punto di vista epistemologico e didattico, l'impiego di modelli simulativi per la costruzione del ragionamento controfattuale come abito di pensiero – dunque come risorsa anziché come ostacolo all'apprendimento – caratteristico della creatività scientifica.

3. Le potenzialità didattiche dei modelli simulativi per la costruzione del pensiero controfattuale

I modelli simulativi vengono impiegati nella ricerca scientifica per lo studio – attraverso la riproduzione a computer del rispettivo comportamento – di fenomeni e sistemi complessi caratterizzati dall'interazione di molti fattori. Si tratta di particolari modelli matematici le cui equazioni non sono risolubili analiticamente, ma vengono risolte per via numerica da un calcolatore. Nel mondo virtuale del modello simulativo è possibile seguire l'evoluzione nello spazio e nel tempo delle variabili delle equazioni (che hanno una corrispondenza con proprietà del sistema reale simulato), i cui valori possono essere eventualmente visualizzati sotto forma grafica (Pasini, 2003). Dal punto di vista epistemologico, le simulazioni possiedono uno status intermedio fra teoria ed esperimento (Parisi, 1991) e tra i loro vantaggi hanno indubbiamente quello di consentire la "creazione" di mondi possibili (Parisi, 2001). In genere, infatti, quando si lavora con simulazioni, il quesito che orienta la ricerca è del tipo "se...allora"; in particolare, l'obiettivo è controllare cosa succede nel momento in cui vengono modificati alcuni parametri del sistema, fino a spingersi ad esaminare situazioni controfattuali (Moretti, 2005).

Se sul piano epistemologico i modelli simulativi si dimostrano strumenti indispensabili nel processo di costruzione di conoscenza scientifica, in ambito didattico questi dispositivi tecnologici sono da qualche decennio oggetto d'interesse dei ricercatori per il potenziale contributo che possono apportare ai processi di apprendimento (Landriscina, 2010; 2013). Esistono, infatti, versioni didattiche semplificate come, ad esempio, le simulazioni interattive di matematica e scienze messe a disposizione a titolo gratuito dal Progetto PhET dell'Università del Colorado, istituito nel 2002 dal Premio Nobel Carl Wieman (<https://phet.colorado.edu>). Le simulazioni PhET, frutto di ricerche didattiche, sono caratterizzate da un'interfaccia grafica *user-friendly* che facilita l'utente nell'interazione col programma, immettendolo in un ambiente virtuale intuitivo e ludico dove è possibile apprendere attraverso l'esplorazione e la scoperta.

In questa loro traduzione didattica – che li spoglia degli aspetti più tecnici legati al loro utilizzo – i modelli simulativi conservano, tuttavia, ciò che li rende epistemicamente interessanti, ovvero la possibilità di modificare la realtà fino a "distorcerla", per comprendere meglio le conseguenze delle leggi con cui la interpretiamo. Le simulazioni interattive rappresentano così il correlato percettivo-operativo degli esperimenti mentali e si rivelano un prezioso supporto per l'apprendimento in quanto traducono visivamente proposizioni condizionali che rinviano a casi limite non esperibili al di fuori della realtà virtuale. Inoltre, a differenza degli esperimenti condotti nel "laboratorio" della mente (cognitivamente onerosi), dove la variazione delle grandezze fisiche coinvolte può essere solamente pensata, e le conseguenze delle "azioni" mentali possono essere inferite in maniera puramente logica, questo tipo di tecnologie interattive consente, attraverso la manipolazione concreta delle variabili in gioco, di ottenere un riscontro visivo immediato alle ipotesi formulate (Antinucci, 1999).

Alla luce di simili considerazioni, riteniamo che l'uso didattico di modelli simulativi possa rivelarsi potenzialmente fecondo per lo sviluppo del pensiero controfattuale, finalizzato anche alla costruzione di esperimenti mentali quale pratica di produzione di conoscenza, comune a diverse culture epistemiche⁴. Questo, tuttavia, concordiamo con Landriscina (2010; 2013), non implica che sia sufficiente «immergere le persone in una specie di videogioco per apprendere rapidamente qualunque cosa», e ciò è tanto più vero se l'obiettivo a cui si tende è l'apprendimento di un abito mentale (Bateson, 2007; Baldacci, 2010). Ne consegue, pertanto, la necessità, di ricercare empiricamente le condizioni didattiche appropriate per un uso efficace della simulazione al fine di promuovere in contesti formativi questo apprendimento di secondo livello.

Conclusioni

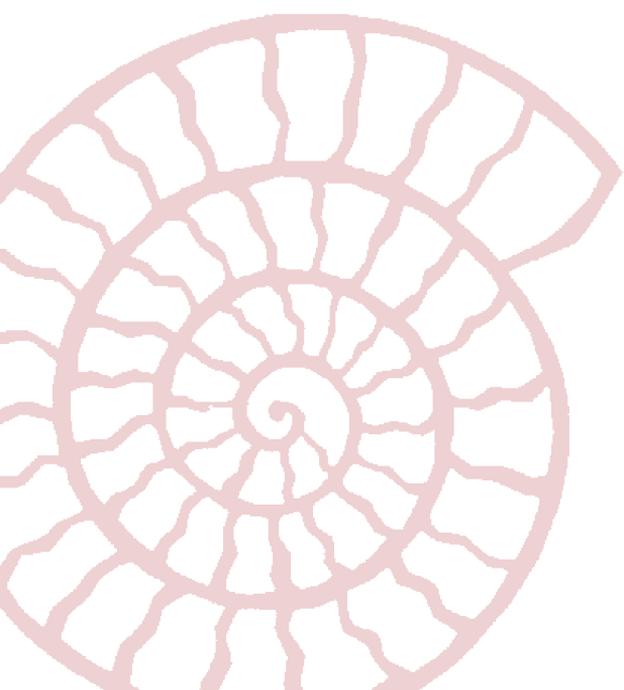
Gli esperimenti mentali controfattuali rappresentano una pratica esperta tipica della creatività scientifica che l'utilizzo didattico di modelli simulativi può contribuire a promuovere. Ciò ha conseguenze sia sul piano epistemologico che didattico. Sul piano epistemologico questa assunzione implica una concezione del sapere esperto come pratica sociale di riferimento, caratterizzata da abiti di pensiero e di azione condivisi dalle rispettive comunità scientifiche (Martini, 2017). Da un punto di vista didattico, essa reclama l'indagine empirica delle condizioni alle quali assoggettare l'acquisizione significativa di questo abito di pensiero (inter)disciplinare. In questo quadro costituisce una fertile direzione di ricerca l'indagine delle credenze epistemologiche (Mason, 2011) degli insegnanti in relazione ai tipi di obiettivi di apprendimento da conseguire attraverso l'impiego di modelli simulativi nell'insegnamento della fisica. È nostra convinzione, infatti, che un'eccessiva focalizzazione sui prodotti della conoscenza, a discapito dei processi entro cui essi si costituiscono (Tombolato, 2018), possa ostacolare la costruzione del ragionamento controfattuale e con esso, più in generale, lo sviluppo di una mente flessibile e multiprospettica in grado di pensare, per dirla con Brynjolfsson e McAfee, "out of the box".

Riferimenti bibliografici

- Antinucci, F. (1999). *Computer per un figlio. Giocare, apprendere, creare*. Roma: Laterza.
- Bachelard, G. (1995). *La formazione dello spirito scientifico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci, M. (2010). Il curricolo e i suoi livelli logici. In L. Binanti, D. Ria (Ed.), *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*. Roma: Anicia, 17-25.
- Bateson, G. (2007). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine: lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Feltrinelli.
- Dorato, M. (2009). Dalla freccia di Lucrezio all'ascensore di Einstein: alcune considerazioni sul ruolo degli esperimenti mentali nella scienza. *Rivista di estetica*, 42, 21-37.
- Fierli, M. (2003). *Tecnologie per l'educazione*. Roma: Laterza.
- Fischbein, E., Stav, R., Ma-Naim, H. (1992). La struttura psicologica dell'idea ingenua di im-

4 Una cultura epistemica – concetto che si deve alla sociologa Karin Knorr-Cetina (1999) – consiste di un insieme di operazioni di ricerca scientifica che devono essere considerate altamente tipiche rispetto alla costruzione di un particolare dominio scientifico (Moretti, 2005).

- pulso. In B. D'Amore, G. Vergnaud (Ed.), *Matematica a scuola: teorie ed esperienze*, 6, 39-50.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Koyré, A. (1979). *Studi galileiani*. Torino: Einaudi.
- Kuhn, T. S. (1985). Una funzione per gli esperimenti mentali. In Id., *La tensione essenziale: cambiamenti e continuità nella scienza* (261-289). Torino: Einaudi
- Landriscina, F. (2010). Simulando (a volte) si impara. *FOR Rivista per la formazione*, 85, 52-56.
- Landriscina, F. (2013). Simulation-Based Learning: questioni aperte e linee guida per un uso didatticamente efficace della simulazione. *Form@re: Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 68-76.
- 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.
- Martini, B. (2018). La dialettica sapere formale/sapere della pratica alla luce della dialettica sapere/sapere da insegnare. *METIS. Mondi Educativi*, 8(2), 50-67.
- Mason, L. (2011). *Verità e certezze: natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*. Roma: Carocci.
- Matthews, M. R. (2001). Learning about Scientific Methodology and the "Big Picture" of Science: The Contribution of Pendulum Motion Studies. *Philosophy of Education Yearbook*, 204-213.
- McMullin, E. (1985). Galilean idealization. *Studies in History and Philosophy of Science*, Part A, 16(3), 247-273.
- Moretti, S. (2005). *Modelli e conoscenza scientifica*. Milano: Guerini.
- Parisi, D. (2001). *Simulazioni. La realtà rifatta nel computer*. Bologna: Il Mulino.
- Parisi, G. (1991). APE: un computer superveloce. In G. Cortini (Ed.), *Percorsi di fisica*. Scandicci: La nuova Italia, 115-126.
- Pasini, A. (2003). *I cambiamenti climatici: meteorologia e clima simulato*. Milano: Mondadori.
- Schecker, H. P. (1992). The paradigmatic change in mechanics: Implications of historical processes for physics education. *Science and Education*, 1(1), 71-76.
- Shanon, B. (1976). Aristotelianism, Newtonianism and the physics of the layman. *Perception*, 5(2), 241-243.
- Tombolato, M. (2018). La dialettica generale/specifico alla luce del costrutto didattico di ostacolo epistemologico. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), Supplemento, 205-214.





Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità

Self determination and quality of life: a comparison of the measurement scales for people with disabilities

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo - emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

Self-determination is a key concept to promote greater self-awareness in the subjects with disability, to build appropriate educational or professional projects and to evaluate the already active programs. The objective of this work is the analysis of the evaluation scales that, starting from the different models, measure self-determination with particular reference to: recipients, areas, items and data collection methods. The article closes with a reflection on the possibility of constructing a scale that considers all the aspects of self-determination offered in the literature and collects the opinion of all the subjects involved in self-determination projects.

L'autodeterminazione è un concetto chiave per promuovere una maggior consapevolezza di sé nei soggetti, costruire progetti didattici o professionali appropriati e valutare i programmi già attivi. Obiettivo del presente lavoro è l'analisi delle scale che, a partire dai diversi modelli, misurano l'autodeterminazione con particolare riferimento a: destinatari, domini, items e modalità di raccolta dei dati. L'articolo si chiude con una riflessione sulla possibilità di costruire una scala che consideri tutti gli aspetti dell'autodeterminazione presenti in letteratura e tenga presente l'opinione dei vari soggetti che prendono parte alle esperienze legate all'autodeterminazione.

KEYWORDS

Self Determination, People with Disability, Quality of Life, Evaluation Scale. Autodeterminazione, Persone con Disabilità, Qualità della Vita, Scale di Misurazione.

Introduzione

Sin dall'inizio degli anni 90 è cresciuta l'attenzione sul concetto di autodeterminazione nelle persone con disabilità (Schallock et al., 2012). Apprendere, ed insegnare, l'autodeterminazione può fare la differenza nella vita delle persone (Algozzine et al., 2001) e migliorare la loro qualità di vita (d'ora in poi QDV) (Lachapelle et al., 2005; Mumbardò et al., 2018). I risultati ottenuti nella valutazione dell'autodeterminazione, poi, possono essere utilizzati per: promuovere una maggior consapevolezza di sé nei soggetti; costruire progetti didattici o professionali appropriati in base ai bisogni; offrire supporti all'interno dell'ambiente e valutare i programmi già attivi (Krishnan et al., 2018; Ahmad et al., 2018; Carter et al., 2013).

1. I quattro modelli concettuali di autodeterminazione

In letteratura sono presenti diverse definizioni del concetto di autodeterminazione. Secondo Ward (1988), è l'insieme degli atteggiamenti che portano i soggetti a definire gli obiettivi per loro stessi e la capacità di prendere iniziative per raggiungerli. Le caratteristiche associate all'autodeterminazione sono: autorealizzazione, assertività, creatività, orgoglio e self-advocacy. Per Nirje (1972), invece, è una componente critica del principio di normalizzazione: le scelte, i desideri e le aspirazioni delle persone con disabilità devono essere considerati tanto quanto le azioni che li riguardano e le caratteristiche salienti dell'autodeterminazione sono: compiere scelte, autonomia, autoefficacia, assertività, conoscenza di sé, indipendenza e self-advocacy. L'autore descrive anche una serie di esempi di attività, soprattutto per le persone con disabilità intellettiva: poter scegliere dove trascorrere le vacanze ed il tempo libero, prendere parte agli incontri con gli insegnanti e gli specialisti e fare in modo che le proprie capacità non siano sottostimate (Nirje, 1972). Field e Hoffman (1994), a loro volta, puntano l'attenzione sulla possibilità di identificare e raggiungere obiettivi basandosi sulla conoscenza di se stessi e sul riconoscimento del proprio valore e sono convinti che l'autodeterminazione sia promossa, o scoraggiata, sia da fattori individuali che ambientali. Secondo Luckner e Sebald (2013), infine, l'autodeterminazione è definita da: consapevolezza e conoscenza di sé; possibilità di prendere decisioni; pianificazione e raggiungimento degli obiettivi; problem solving; autoregolazione e self-advocacy.

La mancanza di coerenza nelle definizioni crea spesso confusione e fraintendimento, soprattutto rispetto ai soggetti con una grave disabilità (Frielink et al., 2018). Per questo, Wehmeyer (2004; 2005) precisa ciò che l'autodeterminazione non è. Innanzitutto, non è sinonimo di performance indipendente e controllo assoluto, perché gli uomini vivono di rapporti di interdipendenza, ed il supporto da parte di altre persone non preclude la possibilità di controllare le proprie azioni. I comportamenti autodeterminati non conducono necessariamente ad esperienze di successo perché le decisioni non sono sempre ottimali, anche quando sono identificate ed esaminate tutte le possibili scelte, le azioni e le soluzioni per risolvere gli eventuali problemi. L'autodeterminazione, poi, non è sinonimo di auto-sufficienza, altrimenti sarebbe difficilmente accostabile alle persone con disabilità che, invece, talvolta necessitano di supporto per raggiungere i loro obiettivi. Un altro errore comune è considerare l'autodeterminazione come solo abilità o solo opportunità mentre invece dipende dalle capacità, dalle occasioni e dalla presenza di supporti adeguati. L'autodeterminazione, poi, non è semplicemente qualche cosa che "si fa," e non può essere legata ad un risultato specifico.

Non c'è nulla di intrinsecamente autodeterminato, infatti, nell'essere sposati, separati o single, nell'aver un lavoro o nel fare volontariato. L'autodeterminazione, infine, non può essere semplicemente sinonimo di scelta; sono importanti anche la consapevolezza di sé, la definizione degli obiettivi, il processo decisionale e la capacità di risolvere i problemi. Queste precisazioni chiariscono i contorni del concetto di autodeterminazione che, secondo la letteratura, può essere descritto seguendo quattro modelli.

1.1. Modello funzionale dell'autodeterminazione

Il modello si fonda sulla definizione di Wehmeyer (2006) secondo cui l'autodeterminazione è l'atteggiamento e l'abilità delle persone di essere gli agenti principali all'interno della propria vita con l'obiettivo di migliorare la propria QDV. In questo senso, gli individui sono l'origine delle proprie azioni e, quando hanno grandi aspirazioni, sono in grado di perseverare davanti agli ostacoli e ai fallimenti (Shogren et al., 2017). L'autore, pur riconoscendo l'importanza dell'ambiente, pone maggiore enfasi sulle caratteristiche individuali dei soggetti, come lo sviluppo di nuove competenze, più che su modifiche da inserire nell'ambiente (Stancliffe, 2001). Un'azione è autodeterminata quando possiede quattro caratteristiche: l'individuo agisce in modo autonomo; i comportamenti sono autoregolati; la persona inizia e risponde agli eventi in modo da favorire il proprio empowerment e la persona agisce in modo da favorire l'autorealizzazione (Wehmeyer et al., 1994).

I quattro elementi che definiscono un comportamento autodeterminato sono (Wehmeyer; 2003):

- Autonomia: agire in modo indipendente e in accordo con le preferenze e gli interessi del soggetto;
- Autoregolazione: abilità relative alla definizione degli obiettivi e al problem solving nei contesti principali della propria vita come la scuola e il lavoro;
- Realizzazione di sé: conoscenza adeguata di capacità e limiti;
- Empowerment: convinzione di possedere le abilità richieste per raggiungere gli obiettivi fissati e controllare le situazioni.

1.2. Modello ecologico dell'autodeterminazione

Alla base del modello ecologico c'è la proposta di Abery and Stancliffe (2003) di mettere in maggiore evidenza il ruolo dell'ambiente. Secondo questi autori, le competenze personali sono influenzate dall'ambiente che, a sua volta, è influenzato dalle competenze e l'autodeterminazione dipende da tre elementi tra loro correlati: il desiderio di controllo, il grado di controllo effettivamente esercitato e l'importanza data ai vari eventi. Dentro questo costrutto, una persona che ha un basso controllo dovuto alla sua disabilità, può avere un alto livello di autodeterminazione se c'è una stretta relazione tra il desiderio di controllo individuale e l'importanza del risultato. I domini in questo caso sono tre:

- Abilità: definizione degli obiettivi, scelta e processo decisionale, auto-regolamentazione, risoluzione dei problemi, personal advocacy, comunicazione, relazioni sociali e vita indipendente;

- Conoscenze: di sé e della propria situazione economica, dei diritti, delle risorse disponibili, delle opzioni possibili quando si tratta di compiere una scelta;
- Atteggiamenti e credenze: locus of control, senso di efficacia, autostima, accettazione di sé, percezione di essere apprezzati dagli altri e prospettive positive per il futuro.

Il controllo di questi domini è considerato a quattro livelli diversi: microsistema (famiglia, scuola), mesosistema (relazione tra due microsistemi), esosistema (influenza esterna di fattori non direttamente riconducibili all'individuo) e macrosistema (livello ideologico e culturale).

1.3. Modello dell'apprendimento dell'autodeterminazione

Mithaug e colleghi (2003) pongono l'attenzione sul processo che conduce all'autodeterminazione vista come la libertà di usare le risorse per raggiungere gli obiettivi coerenti con i propri bisogni e interessi espressi all'interno di una comunità accogliente. Nello specifico, il modello esplora come gli individui interagiscono con le opportunità per migliorare le prospettive rispetto agli obiettivi che intendono raggiungere nella loro vita. L'autodeterminazione è in questo caso influenzata da due domini:

- Capacità: comprensione del significato di autodeterminazione, dei comportamenti necessari per esercitarla, pianificare obiettivi e prendere decisioni;
- Opportunità: luoghi in cui l'autodeterminazione è esercitata, in particolare nell'ambiente domestico e scolastico.

Le sfide che i soggetti vivono sono opportunità per perseguire i propri obiettivi ed apprendere come regolare i propri pensieri, sentimenti e azioni (Wolman et al., 1994; Getzel et al., 2008). Le persone autodeterminate imparano ad esprimere bisogni, interessi e abilità, ad avere obiettivi e aspettative e sono in grado di cambiare le decisioni ed adeguare i comportamenti per raggiungere gli obiettivi desiderati in modo efficace.

1.4. Modello della teoria dell'agentività

Shogren e colleghi (2014) rivedono il modello funzionale con due obiettivi: estenderlo oltre l'ambito della disabilità riconoscendo che l'autodeterminazione è rilevante per tutti i soggetti, compresi quelli con disabilità, e integrarlo con il contributo proveniente da altri settori disciplinari, come per esempio la psicologia (Carter et al., 2013). A differenza di altre teorie sul comportamento umano, la teoria dell'agentività prevede che l'azione dell'agente sia: motivata da bisogni biologici e psicologici; diretta verso obiettivi autoregolati; spinta dalla comprensione di agenti, mezzi e fini e innescata da contesti che forniscono supporti e opportunità, così come ostacoli e impedimenti (Wehmeyer et al., 2009; Meltzer et al., 2018). I domini, che racchiudono quelli del modello funzionale più altri elementi affini a discipline diverse sono: azione volontaria, azione agentica e controllo delle proprie credenze e percezioni.

Il modello funzionale, e quello dell'agentività che ne è una rivisitazione, pone l'accento sulle caratteristiche individuali, mentre quello dell'apprendimento evi-

denzia il processo attraverso cui le persone possono diventare maggiormente autodeterminate. Il modello ecologico, infine, enfatizza il ruolo fondamentale dell'ambiente. Dall'analisi delle quattro prospettive sono rintracciabili tre elementi comuni (Chou, 2009):

- La responsabilità in prima persona per la propria vita che include sia il controllo diretto che indiretto delle situazioni;
- Gli effetti dell'ambiente e delle opportunità che influenzano l'autodeterminazione dell'individuo;
- L'idea che prendere decisioni sia un concetto più ampio rispetto allo scegliere tra varie opzioni, ma richieda una serie di abilità necessarie per poter esercitare l'autodeterminazione.

Le diverse definizioni conducono alla costruzione di strumenti differenti, con valutazioni diverse che, di volta in volta, privilegiano alcune componenti dell'autodeterminazione lasciandone sullo sfondo altre. Obiettivo del presente lavoro è offrire una valutazione dell'autodeterminazione delle persone con disabilità a partire da un'analisi dei principali strumenti utilizzati in letteratura. Per ogni scala sono analizzati i seguenti aspetti: quadro teorico di riferimento, destinatari, domini e items e modalità di valutazione dell'autodeterminazione. Gli items sono poi confrontati per individuare somiglianze e aree tematiche simili.

2. Modalità di selezione degli articoli

La ricerca, condotta separatamente da due ricercatori, riguarda gli articoli pubblicati dall'anno 2000 al 2018 all'interno dei database: CINAHL, Medline, PsychINFO, Cochrane Library, ERIC, Scholar utilizzando una combinazione delle seguenti parole chiave: self determination evaluation, assessment, quality of life, self determination scale. A partire dalla lettura della bibliografia, sono inseriti anche altri articoli pubblicati prima del 2000 se contenevano il riferimento a scale di misurazione dell'autodeterminazione. Gli strumenti di valutazione (allegato 1) sono inseriti se offrono indicazioni rispetto al quadro teorico di riferimento, ai destinatari e possedere una riconosciuta affidabilità e validità.

3. Strumenti

Le principali scale di misurazione dell'autodeterminazione presenti in letteratura sono brevemente descritte di seguito:

The Arc's Self-Determination Scale di Wehmeyer & Kelchner, 1995

Gli autori partono dall'idea che prendere decisioni senza influenze e interferenze esterne è un elemento cardine nella vita delle persone e propongono uno strumento per valutare le abilità di autodeterminazione degli adolescenti con disabilità, in particolare con un ritardo cognitivo moderato (Wehmeyer, 1992).

La scala è pensata per favorire una maggiore autodeterminazione attraverso una valutazione in prima persona delle credenze e convinzioni su se stessi, e lavorando in collaborazione con gli educatori e gli altri soggetti per identificare i punti di forza e di criticità rispetto agli obiettivi dell'autodeterminazione e all'autovalutazione dei progressi e dei risultati nel corso del tempo.

Lo strumento, che contiene 72 items, è suddiviso in quattro sottoscale: cura di

sé e della propria famiglia; gestione delle interazioni con l'ambiente; attività ricreative e gestione del tempo libero, attività sociali e professionali. Si analizzano:

- Autonomia: capacità di un individuo di prendere le proprie decisioni, senza interferenze o influenza da parte degli altri. Agli studenti è chiesto di rispondere come agirebbero in una serie di situazioni;
- Empowerment: convinzione di poter raggiungere i propri obiettivi e avere il controllo su una situazione e comprensione dei propri punti di forza e di criticità. Gli studenti devono scegliere la risposta (tra due) che meglio descrive loro stessi;
- Senso di realizzazione di sé: gli studenti devono dichiarare di essere in accordo o disaccordo con le questioni che riguardano loro stessi;
- Autoregolazione: gli studenti devono rispondere ad una serie di domande rispetto ad alcune situazioni di vita reale.

Le domande possono essere somministrate in piccoli gruppi (massimo 15 studenti per volta) e gli studenti possono completare la scala in autonomia oppure con l'aiuto di un insegnante. Secondo gli autori, le persone accrescono la loro autodeterminazione sviluppando una serie di caratteristiche come: prendere le decisioni, risolvere problemi, definire gli obiettivi, autovalutarsi, senso di autoefficacia, locus of control. Il punteggio ottenuto dalla scala può (Wehmeyer, 1995): aiutare insegnanti e studenti ad analizzare le aree di forza e di criticità rispetto al tema dell'autodeterminazione; generare discussioni attorno agli items che gli studenti considerano interessanti, problematici oppure che semplicemente vogliono discutere in modo più approfondito, e comparare i punteggi totali, i domini ed i sub domini e individuare gli elementi di forza e di criticità tra i domini.

The Self-Determination Assessment Battery di Hoffman et al., 2004

La scala, sviluppata a partire dal modello di Field e Hoffman, delinea le variabili cognitive, affettive e comportamentali che possono essere controllate dall'individuo e possono essere oggetto di intervento educativo. L'elemento caratteristico di questo strumento è la scelta di raccogliere e confrontare il punto di vista dei ragazzi con disabilità, degli insegnanti e dei genitori. I domini sono:

- Conoscenza di sé: sogni, punti di forza e debolezze, bisogni e preferenze, opzioni possibili, supporti, aspettative e decisioni in merito a ciò che è importante;
- Valorizzazione di sé: accettare e valutare se stessi, apprezzare i punti di forza, riconoscere e rispettare diritti e responsabilità, prendersi cura di se stessi;
- Pianificazione: fissare gli obiettivi, pianificare le azioni per raggiungerli, prevedere i risultati, essere creativi;
- Azione: rischiare, accedere a risorse e supporti, gestire conflitti e critiche;
- Risultati dell'esperienza e apprendimenti: comparare le performance ed i risultati attesi con quelli reali, riconoscere i successi, introdurre aggiustamenti.

Lo strumento è diviso in cinque scale: *Self-Determination Knowledge Scale* per gli studenti; *Self-Determination Parent Perception Scale* e *Self-Determination Teacher Perception Scale*, un questionario per i docenti e i genitori; *Self-Determination Observational Checklist*, una griglia di osservazione per i docenti e *Self-Determination Student Scale (SDSS)* per gli studenti.

Questa scala favorisce il confronto tra studenti, insegnanti e genitori rispetto

a domini specifici, aiuta l'individuazione degli elementi di accordo e di discrepanza (per esempio in merito ad abilità che sono osservabili a casa e non a scuola) e consente il confronto tra i punteggi degli studenti e anche in rapporto al "punteggio medio".

Choicemaker Self-Determination Assessment di Martin & Marshall, 1997

The ChoiceMaker Self-Determination Assessment è pensato per studenti con disabilità moderata e difficoltà comportamentali, anche se può essere adattato per le disabilità più gravi. L'autodeterminazione esiste quando gli individui possono definire gli obiettivi che riguardano loro stessi, e prendere le iniziative necessarie per raggiungerli e riguarda le seguenti aree: interessi, abilità e limitazioni, obiettivi e possibilità di agire. Lo strumento è collegato al *Choicemaker Self-Determination Curriculum* in cui gli studenti possono apprendere le abilità legate all'autodeterminazione mediante un piano personalizzato. Gli strumenti sono collegati nel senso che le questioni incluse nella prima scala fanno riferimento agli obiettivi definiti nella seconda. Nel ChoiceMaker Self-Determination Curriculum ci sono due livelli di risposta, abilità degli studenti e opportunità offerte dalla scuola, rispetto a:

- Scegliere gli obiettivi: esprimere obiettivi: guida per l'incontro con gli studenti, il momento in cui, secondo la normativa americana, insegnanti, genitori e professionisti incontrano lo studente con disabilità per valutare i suoi progressi, stabilire gli obiettivi per il futuro e decidere in quale scuola proseguirà la sua formazione;¹
- Agire: dividere gli obiettivi in azioni più piccole, determinare le motivazioni che spingono ad agire in un determinato modo, identificare i supporti necessari per portare a termine gli obiettivi, delineare le tempistiche ed essere convinti che gli obiettivi possono essere raggiunti, valutare gli obiettivi e definire l'introduzione di possibili aggiustamenti.

Il ChoiceMaker Self-Determination Assessment è formato da tre parti:

- The ChoiceMaker Assessment: tre sezioni che valutano le abilità e competenze in 51 abilità di autodeterminazione e le opportunità che la scuola mette a disposizione per favorire questi comportamenti;
- The ChoiceMaker Assessment Profile: strumento di monitoraggio per visualizzare graficamente i progressi degli studenti e mettere in evidenza le opportunità che hanno per far emergere queste abilità all'interno della scuola;
- The ChoiceMaker Curriculum Matrix: aiuta gli insegnanti ad individuare a vista d'occhio le abilità in cui lo studente ha bisogno di essere supportato.

Self-Determination Scale for College Students di Chao, 2018

Basata sul modello funzionale Wehemeyer, la scala contiene 48 items organizzati in 4 sezioni:

- Realizzazione di sé: consapevolezza, percezione e comprensione di sé (per esempio sono consapevole di quali corsi universitari siano più interessanti per me);

1 La normativa americana prevede che gli studenti debbano partecipare ad un meeting con insegnanti, familiari e referenti dei servizi in cui si decide il percorso formativo che il soggetto stesso intraprenderà negli anni successivi.

- Autonomia: vita indipendente e cura di sé (per esempio sono in grado di prendere appunti e sapere dove cercare le informazioni utili a scuola);
- Empowerment: locus of control, self-advocacy, consapevolezza rispetto ai risultati desiderati (per esempio credo di poter portare a termine il compito con successo);
- Autoregolazione: valutare l'abilità delle persone di fissare obiettivi, risolvere problemi e adattare i comportamenti a seconda delle situazioni (per esempio i miei obiettivi di carriera sono pensati in base ai miei interessi).

I soggetti, attraverso una scala Likert, selezionano l'affermazione che più rispecchia la loro situazione attuale o opinione ed il punteggio va da 1 (decisamente in disaccordo) a 5 (decisamente d'accordo).

The American Institute for Research Self - Determination Scale di Wolman et al., 1994

Questo strumento, pensato per studenti, educatori e genitori, valuta l'autodeterminazione degli studenti rispetto a tre componenti: pensiero, azione e aggiustamenti. La scala, che può essere utilizzata con gli studenti di tutte le età, offre informazioni circa le capacità e le possibilità che gli studenti hanno di autodeterminarsi. Alla base c'è una teoria del sé che spiega come gli individui interagiscono con le opportunità che si presentano loro per migliorare le loro possibilità di ottenere ciò di cui hanno bisogno e vogliono nella vita. La scala è formata da tre sezioni rispetto alle capacità, misurate in due contesti, a scuola e a casa: conoscenza (quanto lo studente riconosce i suoi punti di forza, bisogni, interessi e abilità); abilità (quanto lo studente dimostra capacità di autodeterminazione rispetto alle proprie scelte e ai piani di azione); percezioni (rispetto a interessi, bisogni, abilità e obiettivi).

Il format per gli studenti include cinque sezioni:

- Cosa faccio: valutare quanto bene riescono a svolgere determinati compiti;
- Come mi sento: chiedono agli studenti di rispondere rispetto a come si sentono nello svolgere determinati compiti legati all'autodeterminazione;
- Cosa succede a scuola/casa: opportunità di autodeterminazione a scuola e a casa;
- Domande aperte: descrivere un obiettivo che stanno perseguendo, le azioni che stanno compiendo e i sentimenti che stanno provando.

La scala per i genitori e gli educatori è simile a quanto proposto agli studenti e richiede di rispondere utilizzando una scala Likert che va da 1 (mai) a 5 (sempre). Lo strumento aiuta a: valutare e sviluppare un profilo del livello di autodeterminazione di uno studente; determinare i punti di forza e le aree di miglioramento per aumentare l'autodeterminazione; identificare gli obiettivi da raggiungere e sviluppare strategie per aumentare le capacità degli studenti e le opportunità.

Minnesota Self-Determination Scales: Skills, Attitudes, and Knowledge Scale di Abery e Smith, 2007

Questa scala, per studenti e familiari ed educatori, è formata da 90 items raggruppati in 8 domini e misura le abilità relative all'autodeterminazione rispetto a conoscenze, abilità e attitudini. La versione per gli studenti è composta da 101 domande e chiede di rispondere con "completamente in disaccordo, disaccordo, accordo e completamente in accordo". La scala per educatori e genitori è composta da 110 domande anche a loro è chiesto di rispondere in modo simile (raramente, poco, non molto spesso, spesso, molto spesso, sempre). Esiste poi una

scala che valuta la capacità da parte dei servizi di supportare le persone con disabilità rispetto a: orientamento; abilità e conoscenze; applicazione delle competenze; formazione; qualità della formazione; supervisione; abitudini lavorative del personale; abilità, attitudini e credenze relative all'autodeterminazione e conoscenze che la supportano.

ARC-INCO Self-Determination Assessment Scale di Verdugo et al., 2009

Questo strumento supera le limitazioni dell'adattamento prodotto in Spagna (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006) dell' Arc Self-Determination Scale (Wehmeyer & Kelchner, 1995). Tenendo conto della revisione dei punti di forza e di debolezza (Vicente et al., 2012), tre sezioni (autonomia, empowerment e realizzazione di sé) sono rimaste inalterate. Il cambiamento più importante riguarda la sezione relativa all'autoregolazione. Nello specifico, sono incorporati degli indicatori della scala di autodeterminazione di Hoffman e colleghi (2004) ed è utilizzato un sistema di valutazione a quattro punti, per facilitare l'utilizzo. Le sezioni sono:

- Autonomia: rispetto a pasti, abbigliamento, cura di sé, trasporti pubblici, coinvolgimento in attività piacevoli, progetti per il futuro, scelta di come spendere il denaro;
- Autoregolazione: valutazione delle attività, analisi delle varie possibilità prima di decidere, consapevolezza di ciò che è importante per sé, capacità di orientarsi in un posto nuovo, confronto tra aspettative e risultati;
- Empowerment: comunicazione delle opinioni e degli stati d'animo, prendere decisioni riguardo a se stessi, capacità relazionali e di socializzazione, consapevolezza di poter svolgere il lavoro che si vuole;
- Realizzazione di sé: preoccupazione di svolgere i compiti in modo corretto, accettazione di sé, dei propri punti di forza e delle criticità e consapevolezza delle proprie abilità.

Peper Transition Planning Scale (2009)

Questo strumento, che si basa sul concetto di autodeterminazione proposto da Abery e Stancliffe (2003), è formato da tre domini: abilità, conoscenze e attitudini/credenze. Prima di creare le domande, gli autori esaminano la letteratura con particolare attenzione al *Choicemaker Self-Determination Assessment* (Martin & Marshall, 1997) e *ARC's Self-Determination Assessment* (Wehmeyer & Kelchner, 1995), e parlano con gli insegnanti coinvolti nei percorsi di transizione dei propri alunni. Gli elementi chiave sono:

- Definizione degli obiettivi: spiegare cosa è un piano di transizione e quali sono gli obiettivi dei percorsi personalizzati;
- Prendere decisioni dentro e fuori l'ambiente scolastico, e consapevolezza di quali sono le figure coinvolte nel progetto del soggetto;
- Risolvere problemi: in che modo si risolvono i problemi e grazie a quali fattori;
- Consapevolezza di sé: dei limiti e delle strategie che aiutano a raggiungere gli obiettivi;
- Comunicazione: differenza tra atteggiamento passivo, aggressivo e assertivo e importanza della comunicazione non verbale;
- Conoscenza dei diritti, delle responsabilità e delle leggi a tutela dei soggetti con disabilità;
- Conoscenza delle risorse disponibili e dei servizi statali;

- Attitudini e credenze (determinazione): modalità per raggiungere gli obiettivi, affrontare le sfide e mettere in luce i progressi;
- Attitudini e credenze (locus of control): convinzione di poter raggiungere i propri obiettivi;
- Attitudini e credenze (autostima e concetto di sé): descrizione degli obiettivi raggiunti e comprensione delle motivazioni nel caso del mancato raggiungimento dell'obiettivo.

ADIA di Cottini, 2016

La scala comprende alcuni degli elementi di autodeterminazione delle persone con disabilità seguiti da alcuni esempi. La rilevazione riguarda l'ambiente domestico, la scuola (o il centro) e comunità e la valutazione va effettuata utilizzando una scala Likert che va da 1 (mai) a 4 (sempre). Gli ambiti analizzati sono:

- Percezioni e conoscenze: dei propri punti di forza, degli effetti delle proprie azioni, della differenza tra situazioni attuali e future;
- Abilità: manifestare desideri, fare scelte, pianificare gli obiettivi, autocorreggersi;
- Opportunità: il contesto offre l'opportunità di manifestare desideri, pianificare obiettivi, compiere scelte ed autocorreggersi;
- Sostegni: supporto nell'adottare comportamenti che vanno nella direzione del soddisfacimento degli obiettivi, autoregolare il comportamento, proporre idee e piani.

Self-Determination Inventory: Self-Report (SDI:SR) Shogren et al. 2014

È il primo strumento che include sia il punto di vista dei soggetti con e senza disabilità (tra i 13 e i 22 anni) che quello di insegnanti e genitori. Le abilità associate all'azione autodeterminata comprendono: scelta, risoluzione dei problemi, processo decisionale, definizione degli obiettivi e il loro conseguimento, self-advocacy e capacità di gestione di sé; gli atteggiamenti chiave, invece, includono coscienza e conoscenza di sé. Con una migliore comprensione dell'autodeterminazione data dall'utilizzo della scala, gli insegnanti possono identificare le competenze mirate che supportano apprendimento e realizzazione di tutti gli studenti. I tre elementi, per cui si individuano elementi e strategie didattiche, sono:

- Azione intenzionale: compiere scelte intenzionali e consapevoli basate sulle preferenze e sugli interessi. I due aspetti indagati sono autonomia e iniziative personali;
- Azione agentiva: auto-indirizzare e gestire le azioni verso gli obiettivi prefissati nei termini di pensare i possibili percorsi, definire la direzione ed autoregolarsi;
- Credenze di controllo delle azioni: convinzione di poter utilizzare le proprie capacità e le risorse (ad esempio, le persone, i supporti) per raggiungere un obiettivo, empowerment (credere di avere le carte in regola per raggiungere i propri obiettivi) e realizzazione di sé.

4. Analisi e confronto tra le scale

Un primo elemento da tenere in considerazione confrontando le scale è la scelta dei punti di vista da raccogliere: in alcuni casi sono i soggetti con disabilità a dover rispondere alle domande, in altri casi la loro opinione è integrata o sostituita con

quella di docenti e genitori. Il Self Determination Inventory è l'unico strumento pensato per tutti i ragazzi, e parte dalla convinzione che l'autodeterminazione sia importante per tutte le persone, comprese quelli con una disabilità.

Un secondo aspetto da considerare sono i domini indagati, che dipendono dalla definizione di autodeterminazione scelta dagli autori. Mentre alcune scale si focalizzano sui quattro elementi (autonomia, empowerment, autorealizzazione e autoregolazione) altre si concentrano su conoscenze, capacità e abilità, atteggiamenti e credenze. I domini proposti dai diversi strumenti fanno riferimento sia a fattori individuali che relativi al contesto e possono essere sintetizzati nel modo seguente:

- Autonomia: capacità di agire in base alle proprie preferenze senza influenze esterne e di gestire situazioni legate alla cura di sé e al concetto di vita indipendente;
- Empowerment: convinzione di poter raggiungere i propri obiettivi, locus of control, self-advocacy, consapevolezza dei risultati desiderati;
- Senso di realizzazione di sé: autostima, percezione e comprensione di sé, dei punti di forza, dei limiti e delle strategie che aiutano a raggiungere gli obiettivi;
- Autoregolazione: gestione e valutazione delle azioni intraprese per raggiungere i propri obiettivi e reazione agli stimoli dell'ambiente;
- Conoscenza: dei diritti, delle responsabilità, delle leggi a tutela dei soggetti con disabilità, delle risorse e dei servizi disponibili;
- Abilità: definizione degli obiettivi, possibilità di prendere decisioni e di risolvere i problemi, affrontare le sfide e mettere in luce i progressi;
- Opportunità: il contesto offre l'opportunità di manifestare desideri, pianificare obiettivi, compiere scelte ed autocorreggersi;
- Sostegni: supporto nell'adottare comportamenti che vanno nella direzione del soddisfacimento degli obiettivi, autoregolare il comportamento, proporre le idee e piani.

Il terzo elemento dell'analisi è la possibilità di risposta ai quesiti posti dai vari strumenti di valutazione. Una prima forma è quella degli indicatori quantitativi che, mediante una scala Likert, prevedono un punteggio associato alla risposta data (da 0 a 4, oppure da mai a sempre). In altre circostanze, alle domande è chiesto di rispondere con un vero o falso oppure con un "sono io" o "non sono io". Infine, è prevista la possibilità di scegliere tra più opzioni quella corretta nel caso di domande di conoscenza oppure identificare quella che rappresenta di più la propria opinione.

Oltre agli indicatori quantitativi, ci sono poi anche quelli qualitativi. I rispondenti devono descrivere come agirebbero in una serie di situazioni di vita reale oppure identificare gli obiettivi che si pongono nella loro vita e le modalità per raggiungerli. Le risposte vengono valutate con un punteggio da 0 (gli obiettivi non sono identificati) a 3 (sono presentati in modo chiaro). Altre domande chiedono di raccontare esempi o situazioni, parlare di sé e dei propri punti di forza e di criticità e descrivere le proprie convinzioni e ambizioni. Un'altra modalità utilizzata per valutare l'autodeterminazione, infine, è il completamento di storie: i soggetti devono inventare il finale di un racconto.

5. Verso una nuova proposta di valutazione?

L'analisi sin qui condotta evidenzia alcune criticità. La varietà delle definizioni di autodeterminazione si riflette inevitabilmente nella scelta dei domini e degli items. Le lenti predefinite orientano lo sguardo che, puntando l'attenzione su alcuni fattori a discapito di altri, non può che essere parziale. Un secondo elemento critico è la scelta dei destinatari della valutazione. In alcuni casi gli strumenti raccolgono l'opinione dei soggetti, mentre in altri si rivolgono a familiari o insegnanti. C'è poi un terzo caso in cui i pareri dei soggetti con disabilità sono integrati o sostituiti con quelli di familiari e insegnanti. La parzialità delle aree indagate, e dei punti di vista raccolti, diventa ancor più significativa se si considera che l'autodeterminazione è spesso utilizzata per valutare i programmi e i progetti pensati per le persone con disabilità.

A questo punto può essere interessante chiedersi se non sia possibile pensare ad una scala che unisca le peculiarità dei diversi strumenti (attenzione ai fattori individuali e ambientali, riconoscimento dell'importanza del processo e dell'impatto dell'autodeterminazione sulla vita dei soggetti e dei loro familiari) e quali caratteristiche questa dovrebbe possedere. Partendo dall'analisi delle scale esistenti, le aree da indagare potrebbero essere quelle descritte in precedenza: autonomia, empowerment, realizzazione di sé, autoregolazione, conoscenza, abilità, opportunità e sostegni. Successivamente, è necessario definire gli indicatori, comprendere in che modo formulare le domande e come valutare le risposte. Gli scelta degli indicatori, così come la formulazione delle domande, deve necessariamente tenere in considerazione le capacità di comprensione dei soggetti con disabilità e le specificità che caratterizzano i singoli contesti. Per questo possono essere introdotte delle semplificazioni qualora siano necessarie per aiutare i soggetti a comprendere quel che è chiesto o definire indicatori specifici per le peculiarità dell'ambiente.

Rispetto alle modalità di valutazione, potrebbe essere interessante sia l'utilizzo di indicatori quantitativi che qualitativi, con obiettivi diversi. I primi permettono un confronto tra i punti di vista dei diversi soggetti e consentono di valutare come si evolvono i punteggi nelle varie aree nel corso del tempo. Gli indicatori qualitativi, invece, favoriscono la raccolta di situazioni ed episodi, vissuti ed emozioni dei soggetti con disabilità ma anche di familiari, insegnanti e le altre persone coinvolte nelle attività. Se gli indicatori quantitativi aiutano a definire il "quanto", quelli qualitativi consentono di cogliere il "come", dando voce a tutti coloro che sono coinvolti nei percorsi di autodeterminazione. Proprio questa dimensione qualitativa può aiutare anche a documentare il processo che conduce all'autodeterminazione, le strategie utilizzate e gli episodi significativi. La scala, così concepita, potrebbe essere utilizzata come strumento di confronto tra tutti i soggetti coinvolti e può favorire la costruzione di un linguaggio comune e condiviso. È indispensabile partire dal punto di vista delle persone con disabilità stesse, considerando le loro possibilità di comprensione e di espressione del punto di vista. Sono da coinvolgere poi i genitori che devono essere al centro del progetto di vita dei soggetti e degli obiettivi legati all'autodeterminazione. È necessario infine raccogliere l'opinione dei responsabili dei servizi specialistici e delle persone che interagiscono con il soggetto (per esempio insegnanti e compagni di scuola, colleghi di lavoro, volontari e membri della comunità).

La scala potrebbe compilata nella sua complessità oppure potrebbero essere selezionate alcune aree, in base agli obiettivi del progetto di vita dei soggetti. Lo strumento sarebbe utile per la verifica delle esperienze in atto, per mettere in evidenza gli elementi di forza e le criticità e, se necessario, introdurre delle modifiche e dei cambiamenti.

Conclusioni

Il tema dell'autodeterminazione è considerato uno dei principali elementi per la valutazione della QDV dei soggetti con disabilità. In letteratura sono presenti quattro modelli che puntano l'attenzione su aspetti diversi: modello funzionale, ecologico, dell'apprendimento e della teoria dell'agentività. Tali modelli orientano numerose scale che analizzano l'autodeterminazione secondo aree e indicatori diversi, sia qualitativi che quantitativi. Le scale in alcuni casi si rivolgono ai soggetti con disabilità, mentre in altri preferiscono raccogliere l'opinione di terze persone, come insegnanti o familiari.

Data la parzialità delle aree indagate e dei punti di vista raccolti, può essere interessante chiedersi se sia possibile costruire una scala che racchiuda l'attenzione per i fattori individuali e ambientali, tenendo in considerazione anche il processo e l'impatto dell'autodeterminazione sulla vita degli individui e dei loro familiari. Analizzando le sezioni presenti nei vari strumenti si identificano le seguenti aree: autonomia, conoscenza; azione/autoregolazione; realizzazione di sé; empowerment, opportunità e supporti (bisogno di supporto e occasioni offerte). La dovrebbe raccogliere il punto di vista di tutte le persone che partecipano alle esperienze di autodeterminazione: soggetti con disabilità, familiari, specialisti e persone della comunità (come insegnanti, compagni, colleghi di lavoro). Rispetto alle modalità di raccolta delle informazioni, sarebbe indispensabile definire domini e indicatori, lasciando però una certa flessibilità per essere adattata alle caratteristiche e necessità dei soggetti con disabilità e dei singoli contesti. Gli indicatori potrebbero essere sia quantitativi che qualitativi, con obiettivi diversi sia nell' valutazione dell'autodeterminazione che dell'impatto che questa ha sulla vita dei soggetti. I primi aiuterebbero a definire l'autodeterminazione in termini numerici, consentono un confronto tra i punti di vista dei vari soggetti interpellati e permettono di monitorare i punteggi nel corso del tempo. Gli indicatori qualitativi, invece, metterebbero in risalto il "come", favorendo la raccolta delle opinioni dei vari soggetti ed il resoconto di episodi, vissuti ed emozioni. Gli indicatori qualitativi darebbero l'opportunità di descrivere e documentare anche il processo di autodeterminazione attraverso le voci di coloro che vi prendono parte.

Questa sintesi rappresenta un primo passo nella costruzione di una possibile scala universale a partire dall'analisi della letteratura. Sarebbe poi necessario un confronto con le persone con disabilità, i familiari e gli altri attori coinvolti per comprendere quali sono i domini per loro davvero significativi e costruire degli indicatori che corrispondano agli elementi per loro importanti. In questo modo si avrebbe uno strumento capace di unire il punto di vista della letteratura con quello delle persone direttamente coinvolte.

Riferimenti bibliografici

- Abery, B. H., Smith, J., Elkin, S., Springborg, H., & Stancliffe, R. (2007). The Minnesota Self-Determination Scales-Revised: Skills, Attitudes, and Knowledge Scale.
- Abery, B. H., & Stancliffe, R. J. (2003). An Ecological Theory Of Self-Determination: Theoretical. *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*, 25.
- Ahmad, W., & Thressiakutty, A. T. (2018). Effect of teacher's training on enhancing self-determination among individuals with intellectual disability. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 34(1), 16.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.

- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118*(1), 16-31.
- Chao, P. C. (2018). Using Self-Determination of Senior College Students with Disabilities to Predict Their Quality of Life One Year after Graduation. *European Journal of Educational Research, 7*(1), 1-8.
- Chou, Y. C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32*(2), 124-132.
- Cottini, L. (2016). L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(6), 339-349.
- Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 123*(1), 33-49.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career development for exceptional individuals, 31*(2), 77-84.
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Self-Determination Assessment Battery. User's guide. *Center for Self-Determination and Transition: Promoting Resiliency and Well-being Throughout the Lifespan. College of Education, Wayne State University. Retrieved May, 6, 2008.*
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., ... & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self determination: an international study. *Journal of intellectual disability research, 49*(10), 740-744.
- Luckner, J. L., & Sebald, A. M. (2013). Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing. *American annals of the deaf, 158*(3), 377-386.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1997). ChoiceMaker self-determination assessment. *Longmont, CO: Sopris West.*
- Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E., & Wehmeyer, M. L. (Eds.). (2002). *Self-determined learning theory: Construction, verification, and evaluation.* Routledge.
- Mumbardó Adam, C., Guàrdia Olmos, J., Giné, C., Raley, S. K., & Shogren, K. A. (2018). The Spanish version of the Self Determination Inventory Student Report: application of item response theory to self determination measurement. *Journal of Intellectual Disability Research, 62*(4), 303-311.
- Peper, C. R. (2009). Examining the reliability and validity of a self-determination assessment for transition planning.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children, 73*(4), 488-510.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2014). Self-Determination Inventory: Self-Report [Pilot Version]. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., Forber-Pratt, A. J., Palmer, S. B., & Seo, H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-Determination Inventory: Student Report version. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 40*(2), 92-103.
- Stancliffe, R. J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self determination. *Developmental Disabilities Research Reviews, 7*(2), 91-98.
- Krishnan, R., Ram, D., Hridya, V. M., & Santhosh, A. J. (2018). Effectiveness of Psychoeducation on Psychological Wellbeing and Self-Determination in Key Caregivers of Children with Intellectual Disability. *Indian Journal of Psychiatric Social Work, 9*(1).
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Esta-

- blishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195-210.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). Measuring the autonomy of adolescents and adults with mental retardation: A self-report form of the autonomous functioning checklist. *Career Development for Exceptional Individuals*, 18(1), 3-20.
- Wolman, C., McCrink, C. S., Rodríguez, S. F., & Harris-Looby, J. (2004). The accommodation of university students with disabilities inventory (AUSDI): Assessing American and Mexican faculty attitudes toward students with disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(3), 284-295.
- Verdugo, M. A., Martín-Ingelmo, R., Jordán de Urríes, F. B., Vicent, C., & Sánchez, M. C. (2009). Impact on quality of life and self-determination of a national program for increasing supported employment in Europe. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31(1), 55-64.

Allegato 1

Nome e autore	Destinatari	Items e sottoscale	Domini	Modalità di risposta
The Arc's Self-Determination Scale di Wehmeyer & Kelchner, 1995	ragazzi con disabilità, ritardo cognitivo moderato (massimo 15 studenti)	72 items in quattro sotto-scale: cura di sé e della propria famiglia; gestione delle interazioni con l'ambiente; attività ricreative e gestione del tempo libero, attività sociali e professionali	autonomia empowerment autoregolazione autorealizzazione	scala Likert, completamento di storie, divisione degli obiettivi in passaggi più piccoli scelta tra due opzioni.
The Self-Determination Assessment Battery Hoffman et al., 2004	ragazzi con disabilità, insegnanti genitori	conosci te stesso valorizzi te stesso pianificazione: azione risultati dell'esperienza e apprendimenti	sogni/punti di forza/debolezza, bisogni/ preferenze, opzioni possibili/ supporti/aspettative/decisioni/accettarsi/ valutarsi/apprezzare punti di forza/ riconoscere diritti/ responsabilità/ prendersi cura di sé/ fissare obiettivi/ pianificare azioni/ prevedere risultati/ essere creativi/ rischiare/comunicare/ accedere a risorse e supporti/negoziare/ gestire conflitti e critiche/ persistere/ comparare risultati attesi/ reali/ performance reali/ attese/ riconoscere successi/ introdurre aggiustamenti.	scala Likert da 0 a 4
Choicemaker Self-Determination Assessment di Martin & Marshall, 1997	studenti con disabilità moderata/ difficoltà emotive/ comportamenti anche se può essere adattato per disabilità più gravi.	interessi, abilità limiti, obiettivi degli studenti, prendere l'iniziativa	sezione 1: decidere gli obiettivi interessi: esprimere interessi personali/rispetto alla formazione/al lavoro/ abilità e limiti: esprimere limiti ed abilità personali/rispetto alla formazione/al lavoro obiettivi: indicare opzioni e obiettivi personali/rispetto alla formazione/al lavoro	scala Likert da 0 a 4
			sezione 2: esprimere obiettivi (durante l'incontro con gli studenti): aprire l'incontro/presentare i partecipanti/rivedere obiettivi passati e performance/chiedere feedback/fare domande se non hai capito/gestire le diversità di opinioni/dichiarare i supporti/chiudere l'incontro sintetizzando le decisioni segnalazione da parte degli studenti: esprimere interessi/abilità e limiti/opzioni e obiettivi	

			<p>sezione 3: azione piano degli studenti: dividere gli obiettivi generali in obiettivi specifici che possono essere completati ora/stabilire gli standard per gli obiettivi specifici/determinare come ricevere feedback/determinare la motivazione per completare gli obiettivi/determinare le strategie per completare gli obiettivi specifici/identificare le priorità e definire i tempi/esprimere la convinzione che gli obiettivi possono essere raggiunti azione degli studenti: riportare le performance/raggiungere gli standard/ottenere feedback sulle performance/motivarsi per completare gli obiettivi/usare le strategie per completare gli obiettivi/ottenere il supporto quando è necessario/seguire i programmi valutazione degli studenti: determinare se gli obiettivi sono raggiunti/comparare le performance agli standard/valutare i feedback/valutare le motivazioni/valutare l'appropriatezza delle strategie/valutare i supporti usati/valutare i programmi/valutare le credenze/ aggiustamenti: sistemare gli obiettivi se necessario/aggiustare gli standard/aggiustare i metodi per ottenere feedback/aggiustare la motivazione/aggiustare le strategie/aggiustare i supporti/aggiustare i programmi/aggiustare le credenze rispetto alle possibilità di raggiungimento degli obiettivi</p>	
--	--	--	--	--

ARC-INICO Self-Determination Assessment Scale di Verdugo et al., 2009	persone con disabilità intellettiva (tra 11 e 19 anni)	4 sub scale con 97 items: autonomia empowerment autorealizzazione autoregolazione	preparo da solo i pasti/ho cura dei miei abiti/mi occupo delle faccende di casa, tengo in ordine le mie cose, se ho un infortunio so come risolverlo, mi prendo cura della mia immagine ed igiene personale, so utilizzare i trasporti pubblici, in un bar sono in grado di ordinare, arrivo in tempo ad un appuntamento e racconto dove sono stato con i miei amici, sono coinvolto in attività che mi piacciono, partecipo alle attività proposte dalla scuola, scrivo messaggi e parlo al telefono con amici e parenti, ascolto la musica che mi piace, ho la possibilità di andare ai concerti o al cinema, faccio progetti per il mio futuro, svolgo attività legate ai miei interessi, lavoro (o ho lavorato) per guadagnare denaro, chiedo alle persone di visitare il loro posto di lavoro se sono interessato, scelgo i vestiti e gli oggetti che utilizzo ogni giorno, scelgo il mio stile di capigliatura, scelgo i regali per i miei amici e familiari, scelgo come arredare la mia camera, organizzo il tempo libero in base alle attività che mi piacciono, lavoro per aumentare le mie possibilità di carriera, scelgo come spendere il mio denaro;	scala Likert a 4 punti
--	--	---	---	------------------------

<p>Peper Transition Planning Scale di Peper, 2009</p>	<p>persone con disabilità</p>	<p>100 items abilità conoscenze/ attitudini/ credenze</p>	<p>Definizione degli obiettivi/ se dovessi spiegare che cosa è un piano di transizione ad una persona che non lo conosce, come lo spiegheresti/ Quali sono le aree che coinvolgono un progetto di transizione/ Quali sono gli obiettivi di un progetto di transizione nella sfera del lavoro, della formazione e della partecipazione alla vita della comunità, del tempo libero e della propria vita quotidiana/ Quali sono gli obiettivi del tuo progetto personalizzato processo decisionale/raccontami due esempi di decisioni che hai preso durante la giornata scolastica e fuori dall'ambiente scolastico/ descrivi come il team che lavora al tuo progetto prende le decisioni/ Quali degli obiettivi sono stati suggeriti da te/ Chi prende la maggior parte delle decisioni che riguardano la tua vita/</p>	<p>Domande aperte raccontare esempi o descrizioni</p>
			<p>problem solving /raccontami di un problema che hai dovuto risolvere. Se ci sei riuscito come hai fatto? Se non sei riuscito perchè? Avresti potuto fare diversamente/ Quali sono i sei passaggi per risolvere un problema?</p>	
			<p>consapevolezza di sè quale è il nome della tua disabilità/ quali sono tre effetti della disabilità sulla tua vita quotidiana/ Quali sono tre strategie che utilizzi a casa, a scuola o nel tuo lavoro per avere un maggior successo/ Raccontami tre strategie che gli altri utilizzano per aiutarti nel raggiungimento dei tuoi obiettivi/</p>	
			<p>comunicazione/ mostrami due esempi di comportamento passivo/ aggressivo/ spiegami due ragioni per cui un comportamento assertivo è da preferire rispetto ad uno passivo o aggressivo/ mostrami tre esempi di comunicazione non verbale/</p>	
			<p>Leggi, diritti, responsabilità a quale età i soggetti sono invitati al loro incontro per il progetto personalizzato/ A che età finisce il progetto/ Raccontami tre diritti civili relativi alla tua disabilità/ Descrivi due luoghi in cui sei andato o due persone con cui hai parlato che hanno violato i tuoi diritti/</p>	

			<p>conoscenza delle risorse disponibili/ nomina una risorsa che sarà disponibile quando il tuo progetto sarà terminato/ descrivi in che modo avrai accesso alle risorse se ne avrai bisogno/ descrivi quali servizi relativi al lavoro garantiti dallo stato avrai a disposizione/ Descrivi i servizi che il servizio sociale potrà mettere a tua disposizione/</p>	
			<p>conoscenza di sé /descrivi due punti di forza e due elementi di difficoltà/ racconta due interessi personali e due valori/attitudini e credenze/raccontami due modi per raggiungere i tuoi obiettivi/ raccontami esempi di due cose che hai provato a fare/ raccontami quattro sfide che stai affrontando a scuola o a casa/ raccontami dei tuoi progressi rispetto a due degli obiettivi del tuo progetto di quest'anno/ fornisci un esempio di come potresti raggiungere i tuoi obiettivi partendo da te stesso/ raccontami di dove vorresti essere sia a vivere che a lavorare tra cinque anni/</p>	
			<p>locus of control/ credi che raggiungerai i tuoi obiettivi? Perché/ Credi che potrai raggiungere il diploma? Perché/ Raggiungerai gli obiettivi importanti per te? Perché/ Credi che i tuoi sforzi avranno una ricaduta sul tuo futuro? Perché/</p>	
			<p>autostima e concetto di sé/ fornisci un esempio di un obiettivo raggiunto in passato per cui sei fiero di te stesso/ descrivi un esempio di un obiettivo che non sei riuscito a raggiungere in passato e spiega il perchè/ Pensi che il team che ti stia supportando nel tuo progetto personalizzato? Perché/ Hai accettato la tua disabilità? Perché/</p>	

ADIA Cottini	insegnanti familiari	percezioni e conoscenze abilità opportunità sostegni	<p>conosce i propri punti di forza/esprime desiderio di fare attività o conoscere cose/ sa che alcune cose sono fissate dall'organizzazione/ distingue una situazione attuale da una futura/ capisce gli effetti delle proprie azioni/ sa manifestare i desideri/ sa fare scelte/ sa pianificare obiettivi/ sa valutare gli effetti delle proprie azioni/ sa autocorreggersi quando verifica l'inefficacia di una strategia/ il contesto offre la possibilità di manifestare desideri/il contesto offre la possibilità di fare scelte/ il contesto offre la possibilità di pianificare obiettivi/ il contesto offre la possibilità di valutare gli effetti delle proprie azioni/ il contesto offre la possibilità di autocorreggersi quando verifica l'inefficacia di una strategia/ di quanto supporto necessita per adottare comportamenti che vanno nella direzione del soddisfacimento degli obiettivi/Di quanto supporto necessita per comprendere la dialettica tra attività eterodeterminata e autodeterminata e comportarsi di conseguenza/ Di quanto supporto ha bisogno per autoregolare il proprio comportamento/ Di quanto supporto necessita per proporre anche ad altri le proprie scelte e piani/ Di quanto supporto ha bisogno per riuscire ad autodeterminarsi</p>	scala Likert
--------------	----------------------	--	---	--------------

<p>Self-Determination Inventory: Self-Report (SDI:SR) Shogren et al. 2014</p>	<p>soggetti con e senza disabilità/ insegnanti/ genitori</p>	<p>azione volontaria azioni concrete credenze di controllo dell'azione</p>	<p>ho ciò di cui ho bisogno per raggiungere i miei obiettivi/ penso ci sia più di un modo per risolvere i problemi/ considero molte possibilità quando pianifico il mio futuro/ so che cosa so fare bene/ pianifico le attività nel weekend che mi piacciono fare/ continuo a provare anche dopo un fallimento/ho fissato i miei obiettivi/ penso che lavorare duro aiuti il raggiungimento degli obiettivi/ scelgo le attività che voglio fare/ lavoro duro per raggiungere i miei obiettivi/ capisco i modi per aggirare gli ostacoli/ mi fido delle mie capacità/le mie esperienze passate mi aiutano a pianificare ciò che farò dopo/ penso a ciascuno dei miei obiettivi/ faccio delle scelte che sono importanti per me/ cerco nuove esperienze che penso mi piaceranno/ sono in grado di concentrarmi per raggiungere i miei obiettivi/ scelgo gli arredamenti della mia stanza/ agisco quando nuove opportunità si presentano/ conosco i miei punti di forza/utilizzo diverse modalità per raggiungere i miei obiettivi.</p>	<p>dichiarare o meno di essere in accordo con le affermazioni</p>
--	--	--	--	---

Ricerca educativa in ambito informale
Educational research in informal field





Il nesso responsabilità/relazione/ricerca.
Il 'problema difficile' della pedagogia
e l'apologia delle domande
The nexus responsibility/ relationship /research.
The 'hard problem' of the pedagogy
and the apology of the questions

Ines Giunta
ines.giunta@unive.it

ABSTRACT

This paper intends to address the *responsibility/relationship/research nexus*, recognizing in it the 'difficult problem' of pedagogy and, contextually, in the Luhmannian perspective, the semantic reference point for its future development. In this way, the theory of Problemstellung meets the *deep ecological perspective*, the essence of which can be synthesized precisely in the capacity to make more radical questions, the only ones able to put us in a position to regain the experience of connection with the whole net of life and, therefore, our full humanity. The argumentation will be conducted by initially justifying the choice of the *responsibility/relationship nexus*, which identifies in relationship the closest meaning of the concept of pedagogical responsibility in the modern world. The meaning of the concept of relationship in pedagogy will therefore be analyzed, using, as heuristic devices of the investigation, the Morinian predicates of knowledge. Only at the end of this review, the future paths of pedagogical research will be outlined.

Il paper intende affrontare il *nesso responsabilità/relazione/ricerca* ravvisando in esso il 'problema difficile' della pedagogia e, contestualmente, in prospettiva luhmanniana, il punto di riferimento semantico per il suo sviluppo futuro. La teoria del Problemstellung incontra per questa via la prospettiva ecologica *profonda*, la cui essenza è sintetizzabile proprio nella capacità di saper porsi *domande più radicali*, le uniche in grado di metterci nella condizione di riconquistare l'esperienza della connessione con l'intera trama della vita e, quindi, la nostra piena umanità. L'argomentazione verrà condotta giustificando inizialmente la scelta del *nesso responsabilità/relazione*, che individua nella relazione appunto, la significazione più prossima del concetto di responsabilità pedagogica nel mondo moderno. Si analizzerà, dunque, il significato del concetto di relazione in pedagogia, utilizzando, in qualità di dispositivi euristici dell'indagine, i predicati moriniani della conoscenza. Solo al termine di questa disamina, verranno delineate le piste future della *ricerca pedagogica*.

KEYWORDS

Responsibility, Research, Relationship, System, Humanism.
Responsabilità, Ricerca, Relazione, Sistemica, Umanesimo.

Premessa

Il valore euristico di un *problema* consiste sicuramente nell'avviare una riflessione su un determinato argomento. Ma c'è molto di più. Perché la sua formulazione è già frutto di una scelta: l'individuazione dei concetti e degli operatori logici utilizzati avviene, infatti, a seguito di una serie di operazioni di esclusione e di selezione svolte all'interno di uno specifico orizzonte di senso. Un problema è, dunque, già una storia, che racconta di un contesto, di un tempo storico, di un'attività intelligente e di una prospettiva interpretativa. La teoria del *Problemstellung* (Luhmann, 1990) incontra per questa via la prospettiva ecologica *profonda*, che interpreta il mondo come una rete di fenomeni fundamentalmente interconnessi e interdipendenti, e la cui essenza è sintetizzabile proprio nella capacità di saper porsi *domande più radicali*, cioè domande che mettono in discussione le certezze *superficiali* della nostra concezione del mondo, le uniche in grado di metterci nella condizione di riconquistare l'esperienza della connessione con l'intera trama della vita e, quindi, la nostra piena natura umana (Capra, 1997).

Coerentemente con queste premesse, il contributo affronta il tema del nesso responsabilità/ricerca individuando nella sua contestualizzazione il *problema difficile* della pedagogia e si pone, pertanto, da questa prospettiva esplicitamente ecologica, l'obiettivo di rispondere alla domanda *'come è possibile il nesso responsabilità/ricerca nel tempo della complessità?'*, utilizzando come orizzonte di riferimento l'altra, e più ampia, domanda che riguarda l'uomo e la rinnovata consapevolezza delle sue responsabilità in ordine a quella che Morin definisce la sua *destinazione*: *'come posso operare scelte responsabili?'*

L'argomentazione verrà condotta giustificando inizialmente la scelta del *nesso responsabilità/relazione*, che individua nella *relazione* appunto, la significazione più prossima del concetto di responsabilità pedagogica nel mondo moderno. Si analizzerà, dunque, il significato del concetto di *relazione* in pedagogia, utilizzando, in qualità di dispositivi euristici dell'indagine, i predicati moriniani della conoscenza: comprensione intellettuale, comprensione umana e autocoscienza (Morin, 2000). Solo al termine di questa disamina, si ritiene che sarà possibile delineare le piste future della *ricerca pedagogica*. E solo così la pedagogia potrà contribuire, a sua volta, alla risposta alla *'domanda delle domande'*, una domanda di terzo ordine (Bateson, 2010), impegno primo di tutti i settori disciplinari e, forse più banalmente, ma non meno veridicamente, di quanti interpretino la relazione, e tutte le relazioni, come una propria, diretta responsabilità, formulabile nel problema *'come può la scienza tutta contribuire a qualificare l'umano?'*

1. Il nesso responsabilità/relazione

Il costrutto di responsabilità nasce con l'uomo ed è stato, pertanto, oggetto di innumerevoli riflessioni, volte prioritariamente a indagarne le pieghe più profonde in relazione alla condizione umana (cfr. Weber, 2000; Arendt, 2004; Jonas, 1979). Per il presente esso postula il passaggio da un'etica antropocentrica a un'etica planetaria, da un'etica dell'imminenza a un'etica dei posteri, ben sintetizzata dalla riformulazione di Jonas (1979) dell'imperativo categorico kantiano (agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra).

Questa responsabilità, che si manifesta come disponibilità umana a favorire la sussistenza della vita sulla terra mediante il proprio agire, e che trova nella responsabilità genitoriale il suo archetipo, si traduce per la scienza, per ogni singola

scienza, preliminarmente in una responsabilità di natura eminentemente epistemologica, che proviene dal suo essere nella 'trama' e nelle 'pieghe' insieme di una determinata porzione di realtà e, quindi, anche di un determinato corpus di saperi, e che richiede il costante ricorso al rigore formale e metodologico e ad un atteggiamento critico nei confronti del suo oggetto. E, quindi, finalmente, in una responsabilità etica, che si traduce in una lucidità dotta e in una sensibilità estetica che affinano lo 'sguardo', aggiustano la postura e rendono possibile intercettare i bisogni e le questioni salienti del tempo storico, e, contestualmente, aprire a possibili, auspicabili, talvolta persino utopiche, evoluzioni future.

In riferimento alla pedagogia, risolto il primo aspetto legato alla responsabilità, a seguito dell'immane sforzo fondativo compiuto nel Novecento (ma mai esaurito, come è nella sua natura), diventa urgente riuscire ad individuare una finalizzazione della responsabilità che summa in sé, come da essa derivanti, tutte le altre responsabilità. A guidare la scelta l'unico criterio 'viabile' (Varela, 1985), desiderabile e, insieme, giustificabile: la sua centralità, rilevanza e valore nella comprensione delle forme dell'esperienza educativa e formativa nelle quali è possibile riconoscere l'oggetto proprio della pedagogia. Sulla base di tali specifiche sembra possibile, oltre che doveroso, rinvenire questa categoria fondamentale della pedagogia nel concetto di *relazione*.

Siamo, come esseri viventi, la rete delle *relazioni* chimiche tra la moltitudine di molecole che ci compongono, le quali innescano una serie di trasformazioni, di continue distruzioni e riproduzioni che *rigenerano* continuamente le componenti del sistema, e, dunque la rete che li ha prodotti, e ne *determinano il confine*, rendendoci riconoscibili come individui.

E *siamo*, ancora, la rete delle *relazioni* che intratteniamo con l'ambiente (a sua volta composto di innumerevoli altre reti) per garantire la nostra sopravvivenza e che determinano una sequenza di cambiamenti strutturali negli *schemi di connettività*. *Siamo*, in definitiva, 'sistemi annidati all'interno di sistemi più grandi' (Capra, Luisi, 2015): a ciascun livello, infatti, il sistema vivente è rete nella rete e ciò che identifichiamo come parte è semplicemente una configurazione in un tessuto inseparabile di *relazioni* (Capra, Luisi, 2015, p. 108).

È in tale orizzonte di senso che interno ed esterno, uomo e ambiente si ricompongono in un insieme *cogenerato*, determinando una vera e propria rivoluzione epistemologica che cambia la logica stessa con la quale leggere il mondo. Ed è da questo *intreccio di relazioni*, in definitiva, che emergono le '*forme dell'umano*' la cui qualificazione è il compito assunto da una pedagogia pensata come teoria della formazione (Margiotta, 2015).

2. Il nesso responsabilità/relazione/ricerca

La *relazione* diventa, per questa via, una categoria trasversale a tutte le scienze, che la analizzano utilizzando gli apparati categoriali e gli strumenti di analisi che gli sono propri. E, in particolare, 'la categoria' della pedagogia, pietra angolare sulla quale costruire, dunque, il concetto stesso di responsabilità, operazione che ci si accinge a fare utilizzando in chiave euristica i predicati della conoscenza individuati da Morin: *comprensione intellettuale*, *comprensione umana* e *autocoscienza* (2000). È sulla base della esplorazione degli orizzonti di senso che ne emergono che si andranno a delineare le direttrici di indagine della *ricerca*. Il nesso responsabilità/relazione si arricchisce, così, di un altro termine: *ricerca*. In questa trilogia epistemica il senso stesso del discorso pedagogico.

2.1. La comprensione intellettuale

La comprensione intellettuale della relazione non può che concretizzarsi nel collocarla nel suo *contesto e nel suo insieme naturale*: la rete. Come si diceva, a qualsiasi livello di analisi, la realtà, anche quella di specifica pertinenza dell'indagine pedagogica, è, infatti, una rete di relazioni. È in questo orizzonte unificante che il concetto di relazione diventa più importante del concetto di struttura o di entità dell'oggetto. E in questo cambiamento molto profondo, segnato dallo slittamento di prospettiva dalla metafora della costruzione a quella della rete, è possibile osservare fenomeni ('nuovi' per la conoscenza e 'vecchi' per la natura) determinanti per la riflessione pedagogica, che ne rivisitano le fondamenta offrendo nuove chiavi di lettura.

Da questa prospettiva, infatti, è possibile osservare come i sistemi viventi siano delle totalità integrate le cui proprietà non possono essere ridotte a quelle delle loro componenti più piccole (Capra, Luisi, 2015). Che le loro proprietà essenziali siano proprietà dell'insieme ed emergono da schemi di interazione. Che alcuni di questi schemi di interazione organismo/ambiente abbiano il carattere della *stabilità o della ricorrenza* e che, con il passare del tempo, formano propri percorsi (pathway) che modificheranno, a loro volta, la risposta futura dell'organismo (Maturana, Varela, 2001; Minati, 2010) e, dunque, la sua *agentività*. Che questo 'processo di cambiamento del comportamento sulla base delle esperienze precedenti', in definitiva, altro non sia che ciò che comunemente intendiamo per *apprendimento*. Che le interazioni di un sistema vivente con il proprio ambiente abbiano la natura di *interazioni cognitive*. Che ciascuno dei cambiamenti strutturali del sistema è, dunque, un *atto cognitivo*. E che questo processo cognitivo sia, dunque, in definitiva il *processo stesso della vita* (Capra, Luisi, 2015, p. 323) e, per definizione, permanente.

Da questa prospettiva, dunque, concepire una pedagogia come teoria della formazione vuol dire non più solamente *dar forma all'azione*, ma *dar forma ai 'sistemi di azione'*, che costituiscono l'identità evolutiva del soggetto. (Margiotta, 2015, p. 19).

Conoscere le reti, in definitiva, è il problema del problema pedagogico.

La *prima responsabilità* della pedagogia diventa, dunque, quella di *dipanare questo intreccio* (Margiotta, 2015) ravvisando in esso un sistema. Ma per studiare i sistemi, il quadro ideale e naturale, ovunque questi si verifichino, è la *sistemica*, che, nella definizione di Minati (Minati, 2010), è quel 'corpus' di concetti, principi, applicazioni che adotta come metodologia generale la descrizione di un fenomeno identificando le partizioni, le interazioni, i livelli di descrizione, i processi di emergenza e il ruolo. Responsabilità che si traduce per la *ricerca* nella necessità, se non nell'urgenza, di un maggiore impegno nella verifica delle condizioni di trasferibilità dei principi di intelligibilità del 'complesso' propri dell'*approccio sistemico* alla pedagogia. E, ancora, nel concepire questo agglutinarsi di più discipline attorno un problema come un altro capitolo di quella che Morin chiama *l'altra storia della scienza*: «[...] se la storia ufficiale della scienza è quella della disciplinarietà, un'altra storia, legata e inseparabile, è quella delle inter-poli-trans-disciplinarietà» (2000, p. 114).

2.2. La comprensione umana

La comprensione intellettuale della relazione restituisce la dimensione costitutiva del soggetto da un punto di vista computazionale, ma non umano. Non ci parla, cioè, dell'esercizio della libertà del soggetto, delle ragioni che lo muovono come di quelle che lo inibiscono. Ci introduciamo, così, nel cuore del dibattito filosofico fra libertà e determinismo, ma da una prospettiva diversa: «Secondo Maturana, il comportamento di un organismo vivente è determinato, ma piuttosto che essere determinato da forze esterne, è determinato dalla struttura stessa dell'organismo, una struttura formata da una successione di cambiamenti strutturali autonomi.» (Capra, Luisi, 2015, pp. 177-178).

Questo riadattamento degli schemi di connettività avviene a seguito di una perturbazione, cioè di una fonte di disturbo proveniente dall'esterno, la quale, tuttavia, innesca, ma non specifica né indirizza, il cambiamento: è il sistema vivente che ha l'autonomia di decidere da cosa e in che misura farsi disturbare (Capra, Luisi, 2015). Ma se, nel solco della Scuola di Santiago, nulla si può sull'autonomia del singolo e, in ultima analisi, sul processo di apprendimento in sé, così non è per le perturbazioni ambientali e, cioè, in riferimento alla capacità della comunità educante di "fare azione di disturbo" e di innescare i cambiamenti in modo che il vivente li possa prendere in considerazione. Se da una parte avere valutato il grado di libertà del vivente mettendolo in relazione con la natura propria della perturbazione sancisce, in maniera inequivocabile che in assenza di una perturbazione non ci sia possibilità di relazione cognitiva (apprendimento), dall'altra pone la questione delle caratteristiche che devono avere le perturbazioni per essere efficaci.

Ed è in riferimento a questo specifico aspetto che matura la consapevolezza che la stessa cecità che ha occultato a lungo allo sguardo della pedagogia la relazione quale tratto costitutivo di ogni spazio dell'esistenza, potrebbe negarle ora la possibilità di fare 'esperienza del volto' (Lévinas, 2010) di quelle medesime relazioni. Perché è il volto umano che crea la breccia nella membrana dell'essere e trasforma l'apertura in epifania, la scoperta in stupore: per Lévinas, all'origine di ogni riflessione vi sono i rapporti, la *relazioni* tra esseri umani, che precedono e fondano il senso stesso dell'essere (2010).

Ma, «Gli ostacoli alla comprensione umana sono enormi: sono non soltanto l'indifferenza, ma soprattutto l'egocentrismo, l'autogiustificazione, la self-deception o menzogna a se stessi che [...] disconosce la loro umanità» (Morin, 2015, p. 52)

In definitiva, l'uomo evolverà nella cerchia delle perturbazioni che sapremo produrre e, dunque, delle possibilità che gli sapremo offrire. Ma la *qualificazione dell'umano* avverrà in ragione della capacità della pedagogia di trasformare la conoscenza acquisita in *saggezza*.

Se, dunque, la comprensione intellettuale ci chiede di apprendere l'essere e il suo ambiente, il locale e il globale, la comprensione umana, che è apertura verso l'altro, empatia, simpatia ci richiede di comprendere ciò che gli altri vivono (Morin, 2015). La strada per la ricerca in pedagogia si segna da sé: insegnare la comprensione reciproca tra umani (Morin 2000, p, 107). Il che impone alla ricerca di seguire la «[...] traccia incerta e malsicura dell'esperienza umana verso la verità» (Morin, 2004, p. 18).

2.3. L'autocoscienza

Ma ogni conoscenza espone al rischio di errore e di illusione (Morin, 2001): «Marx ed Engels hanno giustamente enunciato nel testo *L'ideologia tedesca* che gli uomini hanno sempre elaborato false concezioni di se stessi, di ciò che fanno, di ciò che devono fare, del mondo in cui vivono. Ma né Marx né Engels sono sfuggiti a questi stessi errori» (Morin, 2001, p. 17). Sebbene, infatti, l'adozione di metodologie che garantiscano la scientificità del discorso pedagogico sia in sé un potente mezzo di intercettazione sia degli errori che delle illusioni, i paradigmi che le controllano possono a loro volta essere fonte di 'accecamento': «I nostri sistemi di idee (teorie, dottrine, ideologie) non soltanto sono soggetti all'errore, ma anche proteggono gli errori e le illusioni in essi iscritti. È nella logica organizzatrice di ogni sistema di idee resistere all'informazione che non gli conviene o che non può integrare. Le teorie resistono all'aggressione delle teorie nemiche o delle argomentazioni avverse. Sebbene le teorie scientifiche siano le sole capaci di accettare la possibilità di essere confutate, spesso vi resistono. Da parte loro, le dottrine – teorie chiuse su stesse e assolutamente convinte della loro verità - sono invulnerabili a ogni critica» (Morin, 2001, pp. 20-21). Inoltre, al determinismo dei paradigmi si associa quello delle credenze che caratterizzano una società, un imprinting che segna gli esseri umani fin dalla nascita e per tutta la vita. Insomma, conclude Morin, «Le possibilità di errore e di illusione sono molteplici e permanenti: quelle nate dall'esterno, culturale e sociale, inibiscono l'autonomia della mente e impediscono la ricerca della verità; quelle nate all'interno, annidate talvolta in seno ai nostri migliori strumenti di conoscenza, fanno sì che la mente si inganni da sé e su di sé» (2001, p. 33).

La coscienza della possibilità dell'errore nell'interpretare le relazioni diventa, quindi, coscienza dell'esigenza di autoesame e autocritica. Una conoscenza della conoscenza.

Compito della ricerca diventa quello di avviare una riforma del pensiero che continui l'opera di contrasto ad ogni forma di accecamento, primo tra tutti quello derivato dall'adozione di una paradigma che disgiunge e parcellizza, e si dedichi a dare testimonianza di come lo sforzo speso nel collegare, nel mettere insieme le evidenze restituisca alla ricerca educativa il senso stesso di fare ricerca.

3. Brevissima apologia del nesso e della relazione come valori

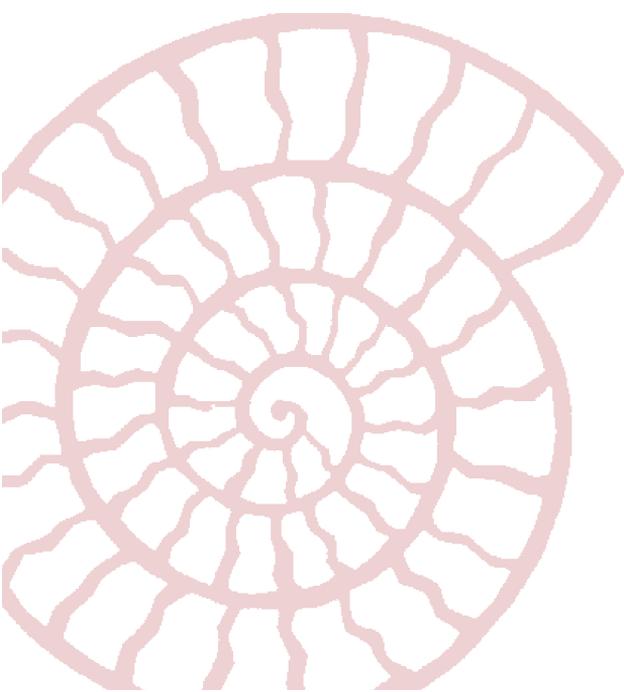
Parlare di nesso, cioè di connessione, di legame, di relazione, appunto, è già in sé un pensare per reti. È il contenuto che svela la forma.

Eppure, la difficoltà dello scienziato, e, dunque, della ricerca in generale, è consistita proprio nel considerare le relazioni, i pattern e i processi come idee astratte rispetto alla materia, piuttosto che come una *forza generativa* e, dunque, un valore in sé, in grado di determinare altro valore in termini di *qualificazione dell'umano* (Margiotta, 2015).

Ed è su questa forza generativa che sembra utile indirizzare gli sforzi futuri della ricerca pedagogica. Laddove, infatti, si riconosca nel 'pattern di organizzazione' la *forma*, la pedagogia, intesa come teoria della formazione e, dunque, del dare forma, trova nuove sfide per un compito antico. Il che abbozza la risposta alla domanda iniziale ('come è possibile il nesso responsabilità/ricerca in prospettiva sistemica?'). Così, sembra essere tornati al punto di partenza, ma, confortati dai versi di Eliot, 'sapremo il luogo per la prima volta' (Eliot, 1994).

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2004). *Responsabilità e giudizio*. Torino: Einaudi.
- Bateson, G. (2010). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Capra, F. (1990). *Il punto di svolta*. Milano: Feltrinelli.
- Capra, F., Luisi, P.L. (2015). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro: Aboca.
- Eliot, T. S., *Quattro quartetti. Little Gidding*, V, vv. 26-23. Milano: Garzanti
- Jonas, H. (1979). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Lèvinas, A., Riva, F. (2010). *L'epifania del volto*. Milano: Servitium.
- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Bologna: Il Mulino.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Milano: Carocci.
- Maturana, H. R., Varela F. J. (2001). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Minati, G. (2010). Sistemi: origini, ricerca e prospettive, in L. Urbani Ulivi (a cura di). *Strutture di mondo*. Bologna: Il Mulino, pp. 15-46.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano Raffaello Cortina.
- Varela, F. (1985). *Complessità del cervello e autonomia del vivente*, in G.L. Bocchi, M. Ceruti, La sfida della complessità. Milano: Feltrinelli.
- Weber, M. (2000). *L'etica della responsabilità*. Firenze: La Nuova Italia.





Nuovi contesti tecnologici e nuove capacità nella prospettiva inclusiva

New technological contexts and new capabilities in the inclusive perspective

Paola Damiani

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte - Università di Torino

paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

In the current scenario, culture, policy and educational practices - formal, not formal and informal, are interacting more and more through continuous adjustments and updatings. Such structural complexity involves both great opportunities and great critical issues. Among these, the growth of the educational poverty and the worsening inequalities, in relation to the new technological contexts, they determine a new democratic and educational emergency to local and global level. Starting with the literature's contribution on the benefits and risks of the use of technologies in the 'on-off line' boundaries, the purpose is to propose a study that shows the role of the educational emergency to local and global level. Starting with the literature's contribution on the benefits and risks of the use of technologies in the 'on-off line' boundaries, the purpose is to propose a study that shows the role of the socio-emotional and metacognitive skills as protective and proactive factors for the personal and collective, inclusive co-development.

Nello scenario attuale, la cultura, le politiche e le pratiche educative e formative - formali, non formali e informali- si trovano sempre più ad interagire attraverso continui adeguamenti e aggiornamenti. Tale complessità strutturale è foriera di grandi potenzialità e di altrettanto grandi criticità. Tra queste, la crescita della povertà educativa e l'aggravarsi delle diseguaglianze, anche in riferimento ai nuovi contesti tecnologici, determinano una nuova emergenza democratica ed educativa a livello planetario. Partendo dai contributi della letteratura sui rischi e sui vantaggi connessi all'utilizzo pervasivo delle tecnologie negli spazi di confine on-off line, si intende proporre una prospettiva di studio che mette in luce il ruolo delle capacità emotivo-relazionali e metacognitive quali fattori protettivi e proattivi per il co-sviluppo personale e collettivo in ottica inclusiva.

KEYWORDS

Infosfera; capabilities; functioning; co-development; inclusion.
Infosfera; capacità; funzionamento; co-sviluppo; inclusione.

Introduzione. Sviluppo sostenibile in ottica inclusiva per una “vita apprezzabile”

L'Agenda UNESCO 2030 per lo Sviluppo Sostenibile pone lo sguardo sui bambini “fragili ed esclusi” e riafferma la centralità della dimensione inclusiva allargata, mettendo in connessione temi e processi riguardanti salute, apprendimento, educazione e sviluppo individuale, collettivo, ambientale. Occorre pertanto assumere nuovi paradigmi e coerenti visioni e strumenti, in grado di integrare e valorizzare le differenti e interagenti dimensioni in campo, al fine di orientare i processi in una direzione co-evolutiva. La ricerca in ambito educativo sta convergendo verso la riscoperta di forme di condivisione democratica delle risorse per lo sviluppo e per il benessere della persona e della collettività. L'inclusione rappresenta un valore a fondamento di una visione volta a massimizzare la partecipazione di ciascuno nella società e a minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione (Santi & Ghedin, 2012). Il modello di inclusione collegato a libertà e sviluppo di capacità personali per il bene individuale e della collettività prevede di immaginare una comunità aperta, dove essere inclusi significa un volere/potere essere *dentro* agito, sempre ridiscusso e condiviso, contrapposto a un *restare fuori* dogmatico e subito (*Ib.*).

L'assunzione di tale prospettiva evidenzia come, concretamente, la realizzazione della dignità umana possa essere ostacolata dall'impedimento al raggiungimento delle capacità personali; il mancato accesso ai percorsi formativi e il *drop out* precoce espongono le persone ad un alto rischio di disoccupazione, nonché a povertà, stigmatizzazione e discriminazione (OECD, 2011). L'educazione è dunque chiamata a proteggere le sfere di libertà fondamentali attraverso efficaci azioni di supporto allo sviluppo delle capacità essenziali per apprendere e per partecipare in ottica *long-life*.

Come evidenzia Sen (1980), paradossalmente, anche un'azione inclusiva potrebbe tradursi in una situazione sfavorevole e passiva se non conduce ad assumersi la responsabilità di riconoscere, sostenere e ampliare l'insieme personale e sociale delle capacità necessarie per vivere una vita apprezzabile. La riflessione di Sen risulta ancor più attuale se riferita alla messa in campo di vari modelli e di proposte educative e didattiche “innovative” che ha avuto luogo negli ultimi decenni, in risposta alle sfide della contemporaneità. In effetti, la scelta di teorie, concetti e approcci non può mai essere considerata un'operazione neutra o banale; come rilevano Ramirez e Lindhard (2018), ci muoviamo in quella che José Antonio Marina (2017b) chiama *The Pedagogic Forest*, all'interno della quale, non di rado, gli *sforzi pedagogici* attuati per risolvere i problemi creano confusione e non paiono in grado di fornire le giuste soluzioni agli insegnanti, nonostante la quantità di stimoli forniti.

1. Le tecnologie dell'artificiale: fattore di rischio e/o di facilitazione

Nella riflessione sugli impatti nei processi di co-sviluppo delle capacità individuali e collettive secondo le direzioni inclusive delineate, un posto centrale spetta al rapporto costi-benefici derivante dai repentini e incessanti cambiamenti tecnologici. Molte conquiste dell'era informatica sono patrimonio della letteratura pedagogica e orientano le pratiche di numerosi docenti ed educatori, anche se i potenziali delle nuove tecnologie e i vantaggi per la qualità della vita sono in continua revisione ed espansione. Alcuni anni fa, Rheingold (2012) rispondeva alla pubblicazione di Nicholas Carr (2011) sull'effetto patogeno dell'uso massiccio di Internet per i processi cognitivi (“Internet ci rende stupidi”) contro-argomen-

tando sul potenziale generativo dei dispositivi digitali per la mente umana. Tra gli aspetti di interesse, Rheingold evidenziava l'affermazione di un'intelligenza collettiva derivante dalla creazione di nuove forme di collaborazione in vista di scopi comuni. A livello individuale, veniva messo in luce il potenziamento di processi mentali fondamentali, tra le quali la metacognizione, funzione essenziale per acquisire un controllo sulla vita *online*. Secondo l'autore, l'utilizzo di Internet favorirebbe lo sviluppo dell'attenzione e la gestione dei "costi dello *switching*" che caratterizzano qualsiasi processo di apprendimento: ogni discente deve imparare a controllare stimoli e distrattori attraverso meccanismi di inibizione, flessibilità e pianificazione che richiedono un considerevole impegno attentivo. "Quando si tratta di interagire con il mondo dell'informazione *always on*, la competenza fondamentale, da cui ne dipendono altre essenziali, è l'abilità di gestire le distrazioni senza lasciarsi sfuggire le opportunità" (ib. p. 61). Il sistema attentivo svolge un ruolo di regia delle funzioni cognitive e metacognitive ed è alla base delle competenze relazionali; la possibilità di allenare la nostra attenzione verso gli altri è essenziale per la socialità umana (Dehane, 2014). In tal senso, secondo Rheingold, assistiamo allo sviluppo di atteggiamenti altruistici da parte di utenti che si riconoscono empaticamente attraverso i processi di produzione collettiva *on line*.

A fronte di tali potenziali, sono in aumento studi e pubblicazioni che avvertono sulla necessità di non "chiudere gli occhi" sulle possibili conseguenze negative, con particolare riferimento al crescente fenomeno di *fusione* con le tecnologie, che sta con-fondendo i confini tra la sfera del digitale, del biologico e del fisico (Ramirez & Cayón, 2017), delineando nuovi scenari del post-umanesimo o trans-umanesimo (Pinto Minerva & Galella 2004) e relativi nuovi vantaggi e rischi. Pare interessante al riguardo la posizione del sociologo De Kerchove che identifica il costruito di "psicotecnologia" in base all'assunto che le tecnologie cambiano i modi di pensare e di sentire e focalizza la sua ricerca sulla capacità dei media di influenzare la realtà percettiva umana. La moltiplicazione delle esperienze nello spazio virtuale, oltre lo spazio fisico e mentale, crea un nuovo contesto ricco di creatività e di aspetti profondi e sconosciuti (una sorta di *inconscio digitale*) che i sistemi educativi e scolastici devono imparare a conoscere e a gestire. Come afferma Lucidi (2017), i confini tra gli spazi *online* e *offline* tendono a sparire; siamo ormai connessi gli uni con gli altri senza soluzione di continuità, diventando progressivamente parte integrante di un'"infosfera" globale.

Anche in assenza di specifiche competenze tecniche per addentrarci negli scenari delineati, in qualità di educatori siamo chiamati a riflettere sui possibili impatti nella vita quotidiana e scolastica dei nostri ragazzi. Gli scienziati evidenziano una soglia al di là della quale gli strumenti digitali iniziano a farci regredire dal punto di vista cognitivo, emotivo e sociale; il loro utilizzo pervasivo può condurre a non ragionare più in modo razionale (Small et al., 2009). Secondo Maggie Jackson (2008), i rischi dell'informazione globale si fondano sull'aumento di fenomeni di distrazione e frammentazione della capacità di comprendere; la società dell'informazione premia ciò che è veloce, facile e sempre a disposizione, a discapito della lentezza, della fatica e dell'umiltà necessarie per arrivare alla comprensione profonda. In tal modo, stiamo allenando cervelli a pensare velocemente e stiamo diventando creature solo reattive. Il filosofo Byung-Chul Han (2015) sostiene che la comunicazione digitale favorisce una reazione istantanea impulsiva ed è responsabile della disintegrazione delle comunità e degli spazi pubblici, anche in termini di attacchi alla sicurezza collettiva (Ramirez & Garcia-Segura, 2017a). È il caso, ad esempio, del fenomeno del "*Post-Truth*" (Oxford Dictionary 2016), per il quale la gestione emotiva della conoscenza di massa genera modelli e significati

nuovi e poco controllabili che innescano derive anche dal punto di vista socio-relazionale. Studi recenti mettono in luce effetti critici sullo sviluppo delle capacità emotive e relazionali dei più giovani (ma non solo) in termini di disimpegno morale, fobie e ritiro sociale, scolare e/o lavorativo - anche senza arrivare ai crescenti fenomeni di totale isolamento sociale o “Hikikomori” - nei quali la dipendenza dal digitale si sta configurando come un vero e proprio *incorporamento* dei dispositivi e di trasformazione dello spazio vitale. Secondo la ancor scarsa letteratura (Zielenziger, 2006; Ricci, 2008), la dipendenza da Internet non è probabilmente il fattore primario dell’isolamento volontario di migliaia di ragazzi, ma un potente fattore di rischio, una concausa e/o un drammatico effetto collaterale.

In generale, i principali impatti connessi alla crescente contaminazione uomo-macchina-ambiente hanno in comune il coinvolgimento delle dimensioni emotive, socio-relazionali e riflessive, le quali, come vedremo, giocano un ruolo fondamentale di tipo proattivo e protettivo o, al contrario, negativo e antievolutivo.

2. Le dimensioni emotivo-relazionali e metacognitive: elementi-ponte tra la vita *on line* e *off line*

A partire dalla considerazione del potente intreccio tra vita *on line* e *off line* e relativi rischi e risorse, si delinea un’interessante prospettiva che identifica tale spazio ibrido come oggetto di studio e ricerca e come ambito integrato e attualizzato di intervento. Uno studio recente analizza la relazione fra vita *online* e vita *offline*, ipotizzando un continuum fra un’integrazione funzionale e adattiva tra i due ambiti e un’integrazione in cui l’essere *online* origina ripercussioni negative sulla vita di tutti i giorni (Baiocco et al., 2014). Gli autori riprendono il concetto di *organo funzionale* di Lentiev (1974) per rappresentare il polo positivo dell’uso del web, quale amplificatore e compensatore di competenze umane, e il concetto di *strumentalità inversa* (Ekbia & Nardi 2011), per definire il suo versante problematico. Nei processi di strumentalità inversa le persone verrebbero parzialmente oggettivate dall’interazione con le tecnologie, divenendo “particolari tipi di soggetti in base al tipo di tecnologia usata”, attraverso due tipologie di oggettivazione: quelle della frammentazione e quelle totalizzanti. Entrambe comportano un impatto negativo sulla funzionalità e sulla qualità di vita, in termini di “dematerializzazione” dell’essere umano e/o “totalizzazione”, a causa della creazione di legami affettivi di dipendenza. (Ekbia & Nardi 2011, pp. 168-169). Viene quindi riproposta una dinamica di equilibri tra forze e processi involutivi e forze e processi di sviluppo, della quale siamo ormai tutti consapevoli, ma che necessita di riflessione e ricerca accurate. Lo studio indaga i fattori che influiscono sull’ utilizzo del web, al fine di identificare correlazioni e relazioni causali in grado di spiegare l’integrazione funzionale e l’integrazione strumentalmente inversa fra vita *online* e *offline*. I modelli analizzati si fondano su elementi ritenuti essenziali nel determinare la curvatura che l’esperienza nello spazio virtuale/ibrido può assumere per ciascuna persona: l’autostima (per la percezione di attrattiva di Internet); il supporto sociale, la soddisfazione di vita e la soddisfazione al lavoro (per il tipo di rapporto che si assume con Internet); l’autocontrollo e la consapevolezza (per il rischio *assorbimento cognitivo* e l’uso problematico di Internet). Tale prospettiva consente di porre attenzione alla comprensione dei fattori che determinano un uso problematico di Internet, ma anche di quelli che permettono di trasformarlo in un *organo funzionale* al raggiungimento degli obiettivi di vita. Il suo potenziale formativo deriva dal mostrare come la vita *online* influisca sulla vita *offline* e come importanti aspetti di quest’ultima influiscano sulla prima. Si delineano quindi piste di ricerca

e intervento per il miglioramento di fondamentali funzioni umane nei contesti quotidiani, anche in termini di sviluppo di libertà e capacità personali e sociali.

Un ulteriore elemento di interesse può essere ravvisato nel riconoscimento di una sorta di “comune denominatore” tra i fattori di rischio/protezione identificati: la dimensione emotivo-relazionale e la dimensione metacognitiva rappresentano le basi di sviluppo e potenziamento di tali fattori “trasversali”. Autostima, consapevolezza, autocontrollo, supporto sociale e soddisfazione di vita sono fattori di sviluppo personale che vengono acquisiti e mantenuti solo attraverso l’esperienza relazionale con altre persone significative nei diversi contesti di vita e attraverso la capacità di riflettere e apprendere da tali esperienze. Il carattere della trasversalità deriva sia dalla loro presenza in ambienti *on line* e *off line*, sia dalla loro natura individuale e collettivo-sociale.

3. Verso nuove capacità connettive inclusive

Nella prospettiva di una migliore comprensione e gestione della complessa dinamica tra aspetti evolutivi e involutivi del nuovo spazio *on-off line*, una possibilità consiste dunque nel riconoscimento della centralità dello sviluppo e della formazione delle capacità emotivo-relazionali e metacognitive. Si tratta di una prospettiva significativa per la ricerca educativa, in quanto pienamente coerente con la direzione inclusiva che deve orientare i processi di innovazione sostenibile della scuola. La letteratura riconosce il ruolo essenziale delle capacità emotivo-relazionali e riflessive come base dell’ intelligenza collettiva e collaborativa, caratterizzante anche “l’intelligenza inclusiva”, quali capacità indispensabili per la co-evoluzione in vista del bene comune. La definizione di intelligenza collettiva di Levy (2002), richiamata da Rheingold, si riferisce alla cultura di rete, la quale crea nuove strutture di potere che nascono dall’abilità di svariati gruppi di persone di mettere insieme conoscenze, di collaborare nella ricerca, di discutere sulle diverse interpretazioni e, attraverso questo processo collaborativo, di perfezionare la propria conoscenza del mondo. L’intelligenza collettiva assume differenti forme in relazione all’utilizzo dei vari media, ma il web accelera e amplifica il processo di creazione e sviluppo di strumenti intellettuali, con i costi e i benefici che questo comporta. Come rileva Milani (2014), la visione di Levy evidenzia le potenzialità dei media in relazione allo sviluppo di una nuova identità a dimensione globale; il fondamento e il fine dell’intelligenza collettiva sono il riconoscimento e l’arricchimento reciproco delle persone e non il culto di comunità feticizzate o ipostatizzate (p. 34). Secondo Milani, al di là delle possibili critiche, il modello di Levy è significativo per il contributo alla riflessione pedagogica: l’intelligenza collettiva sembrerebbe andare nella direzione di moltiplicare le risorse umane valorizzando al massimo le diversità. Il valore pare risiedere nella possibilità di creare una nuova era della coscienza e della conoscenza umane nella direzione di progetti etici per sviluppo del mondo, pur nelle configurazioni mutevoli della *noosfera* e dell’*infosfera*.

Rheingold identifica il nucleo essenziale di una “nuova essenziale capacità digitale” in un’ottica coerente con tale prospettiva co-evolutiva inclusiva. Secondo l’autore, occorre connettersi agli altri nel senso pieno (si potrebbe precisare “umano ed *embodied*”) e non solo tecnico e strumentale. Occorre aggiungere valore all’informazione che si trova e si veicola, attraverso l’abilità com-partecipativa della cura delle e nelle relazioni. Le capacità collaborative proprie delle comunità virtuali sono fondamentali per l’intelligenza collettiva e di cura; si tratta di favorire i collegamenti dei cuori con le menti. De Kerckhove (1998) ha elaborato

il concetto di *intelligenza connettiva* per sottolineare la sua origine situata nelle connessioni e nelle reti; essa costituirebbe la parte pratica dell'intelligenza collettiva, riferendosi alla possibilità che si creino connessioni per un'esigenza pratica, per risolvere problemi trovando soluzioni etiche comuni (Milani, 2014).

Conclusioni

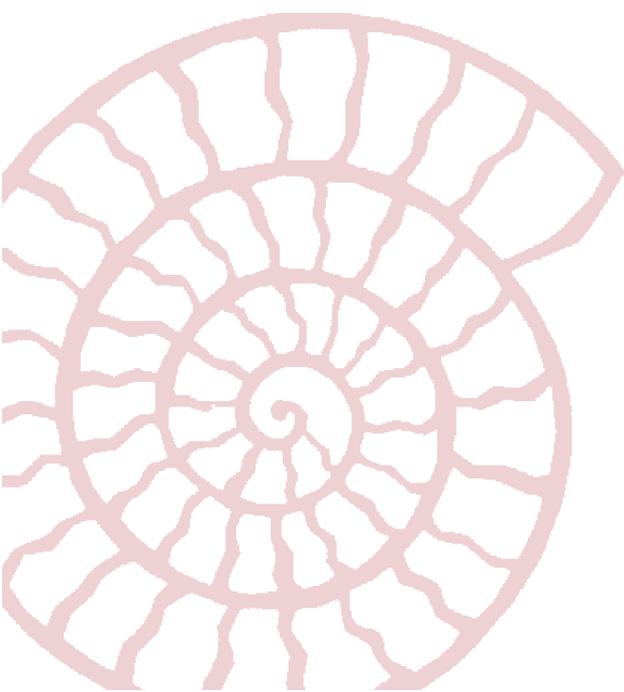
Alla luce di quanto esposto, risulta quindi prioritario esplorare le nuove frontiere nell'interazione persone-tecnologie per favorire lo sviluppo della conoscenza e delle nuove capacità, grazie all'uso dei dispositivi e alle potenzialità proprie dell'infosfera, assumendo come parametro di riferimento da salvaguardare e arricchire le dimensioni più profondamente umane, proattive e protettive, maggiormente a rischio in questo scenario: le capacità emotive e socio-relazionali e le capacità riflessive e metacognitive. Tali capacità, come abbiamo rilevato, costituiscono il nucleo fondante dell'intelligenza collettiva e connessa della mente inclusiva, requisito essenziale per gli insegnanti e per gli studenti delle scuole del Terzo Millennio.

Sono già presenti interessanti esperienze in questa direzione; il filone di studi sull'*Affective Computing* presso il MIT di Boston ha costruito un sistema di intelligenza artificiale che monitora e riproduce emozioni attraverso l'utilizzo di App e dispositivi elettronici che inviano segnali sullo stato di benessere delle persone e che prevedono un sistema di indicatori di felicità. L'obiettivo è quello di sviluppare capacità emotiva attraverso le tecnologie per ridurre lo stress e migliorare la qualità di vita individuale e sociale. Tuttavia, tali ricerche dovrebbero essere sviluppate entro un quadro transdisciplinare sistematico, in stretto dialogo con le altre scienze che si occupano di umano, e in particolare con la pedagogia, al fine di costruire significati e direzioni chiare e autenticamente formative.

Riferimenti bibliografici

- Baiocco, L., Benvenuti, M., Cannata, D., Fossi, E., Mazzoni, E., & Zanazzi, L. (2014). Vita online e vita offline: come internet influisce sul nostro agire quotidiano. *Media Education*. Trento: Erickson, vol. 5, n. 2, pp. 131-148.
- Byung-Chul, H. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo Edizioni.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Kerckhove, D. (1998). *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*. London: Kogan Page.
- Ekbja, H. & Nardi, B. (2011). Inverse Instrumentality: How Technologies Objectify Patients and Players. In P.M. Leonardi, B. A. Nardi, J. Kallinikos (Eds.). *Materiality and Organizing: Social Interaction in a Technological World*. Oxford: Oxford University Press, 157-176.
- Jackson, M. (2008). *Distracted: the erosion of the attention and the Coming Dark Age*. New York: Prometheus.
- Levy, P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lucidi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marina, J. A. (2017b): *El bosque pedagógico*. Madrid: Ariel Biblioteca UP.
- Milani, L. (2014). La galassia mente collettiva. Tracce inter-transdisciplinari e riflessioni pedagogiche. In Annacontini G., Gallelli R. (a cura di). *Formare altre(i)menti*. Quaderni di "MeTis" 2.

- Pinto Minerva, F., & Galella, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Ramirez, J. M., & Garcia-Segura, L. (2017b). *Conflict and Cross-cultural Dialogue*. Madrid: Nebrija.
- Ramirez, J. M., & Lindhard T. (2018). *Some Reflections on the Future of Education*, <https://www.researchgate.net/publication/326648485>.
- Rheingold, H. (2012). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricci, C. (2008). *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Santi, M. & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V numero speciale, 99-111.
- Sen, A. K. (1980). Equality of What?. In McMurrin S., Tanner. *Lectures on Human Values*, Volume 1. Cambridge: University Press.
- Small, G.W., Moody, T.D., Siddarth, P., & Bookheimer S.Y. (2009). Your brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during. *Internet Searching*, 17 (2), 116-126.
- Zielenziger, M. (2006). *Non voglio più vivere alla luce del sole*. Roma: Eliott.





Il senso spirituale dell'espressione umana.
Una proposta pedagogica
contro la disumanizzazione della parola
The spiritual meaning of human expression.
A pedagogical proposal
against the language dehumanization

Flavia Gallo

Università degli Studi Roma Tre
flaviagallo82@yahoo.it

ABSTRACT

This study presents the meaning of human expression within the horizon of the philosophy of education; secondly, it investigates the mimetic origin of the words, proposing a *paideia* aimed at a resacralization of dialogue in everyday life, through the Pedagogy of Expression. The third part traces the horizon of an educational project as a heuristic basis for a research-action on the human faculty of using words, in the contexts of education.

Methodology: (a) hermeneutical use of philosophy of education; (b) practical horizon of the Pedagogy of Expression; (c) action-research project: prolegomena.

Questo studio presenta l'espressione umana entro l'orizzonte della filosofia dell'educazione; in seconda battuta indaga la natura *mimesica* della parola proponendo una *paideia* volta alla ri-sacralizzazione del dialogo nella quotidianità, attraverso la Pedagogia dell'Espressione. La terza parte traccia l'orizzonte di un progetto educativo come base euristica di una ricerca-azione sulla cura della parola dell'essere umano, nei luoghi dell'educativo.

Metodologia: (a) utilizzo ermeneusi della filosofia dell'educazione; (b) orizzonte prassico della pedagogia dell'espressione; (c) progetto educativo di ricerca azione: prolegomeni.

KEYWORDS

Philosophy, Pedagogy, Education, Expression, Research-Action.
Filosofia, Pedagogia, Educazione, Espressione, Ricerca- Azione.

Premessa

Questo studio indaga un oggetto misterioso, benché largamente esplorato nel tempo e nello spazio: la parola. Diremo che questa vada riguadagnata al discorso educativo *umanante*¹ (Ducci 2008, pp. 9-23) perché la sua riconquista ci appare un'urgenza pedagogica non procrastinabile per la vita di generazioni di giovani (e non solo).

Vi è una *questione* che riguarda la parola di cui cogliamo tutta la dolorosa condizione nella odierna dilagante disabilità al dibattito, al discorso pubblico, alla scrittura corsiva e allo scrivere in genere, a leggere e a leggere ad alta voce, all'ascolto, al silenzio. Disabilità, ovvero una non avvenuta maturazione di capacità appartenenti all'essere umano, essenzialmente essere dialogico.

Ciò che si tenterà, in queste poche pagine, è costruire un discorso su come la parola oggi possa essere curata, intendendo qui per *cura* un aiuto qualificato (proprio dello statuto pedagogico) che sollevi questo speciale ente dall'essere strumento di dis-umanizzazione, nelle molteplici forme in cui essa avviene, proprio per sua via.

Riguadagnare quindi la parola come via per 'esprimere sé' autenticamente, per rivelare agli altri il proprio sentimento delle cose della vita e, in ultima istanza, per dire ciò che è proprio e che intimamente si avverte come manifestazione della propria unicità, è la direzione di una pedagogia impegnata nell'esserci di quest'epoca e di questo mondo: esprimere sé ci appare *un compito da assumere responsabilmente, pena l'armonia della convivenza* (Ducci 2005, p. 50).

Prima di indicare i tratti salienti di questa pedagogia sulla cura della parola, diremo per cenni a quale pensiero essa faccia riferimento: un *pensare personale e concreto* (Ducci, 2005), esteso e al contempo profondo, in cui si misuri la riflessione sull'educativo, in cui ci si interroghi manifestamente sul rapportarsi del *logos* all'*einai* (Mattei, 2009).

Si richiama qui il lavoro speculativo di un'amante della parola, di una filologa, che più volte dai suoi scritti, al fine di comprendere umano nell'educativo, ci invita a evocare luoghi della cultura in cui il discorso non si sia strettito o immiserito, ma si sia slargato e si sia avvicinato a profondità che né la scienza né la filosofia possono raggiungere da sole (Ducci, 2005, p. 30).

L'indagine svolta da Edda Ducci su Ferdinand Ebner² ci sembra il luogo gravido in cui la *questione* parola possa trovare strumenti ermeneutici convalidati: in que-

- 1 *Umanare*: Ducci usa questo termine cardine nella sua riflessione. Un altro esempio: «Il discorso pedagogico, per sottendere e innervare le singole sfaccettature dello sviluppo umano e delle sue innumerevoli possibilità di relazione, e imprimere un movimento di convergenza immunizzando dal parcellizzare, deve affrontare il problema dell'umanarsi dell'uomo radicalmente, come un momento che fonda ma per altro non è affatto indipendente dal concretarsi nella situazione. Attenzione all'uomo per il suo umanarsi integrale nella situazione concreta: è l'identità della riflessione pedagogica che altrimenti si confonde con quella etica, sociale, psicologica, e che comporta, per distinguersi anche dall'azione sociale politica o strettamente culturale, una decisa priorità attribuita all'uomo [...]».
- 2 (Wiener Neustadt 1882 - Gablitz 1931), dopo il conseguimento della maturità magistrale fu costretto per ragioni di salute a completare da autodidatta la propria formazione intellettuale. Insegnante di scuola elementare dapprima a Waldegg, quindi a Gablitz, assiduo collaboratore della rivista *Der Brenner*, con la sua originale riflessione sulla parola e sulla relazione dell'io col Tu [...] Ebner si colloca con Martin Buber e Franz Rosenzweig tra gli iniziatori del pensiero dialogico (Voce "Ferdinand Ebner" Edizioni San Paolo, 2019).

sto prezioso *incontro*³ si dimostra, attraverso un impegno esegetico serio e rigoroso, che scegliere di riporre o meno un'attenzione alla parola valga del senso dell'esistenza di ogni essere umano.

Non presumendo soluzioni terapeutiche che trascinino il pensiero su scappatoie riduttive, si dirà dell'esigenza di ri-sacralizzare la parola nel quotidiano vivere. Non va visto come un vezzo l'uso della categoria *spirituale*: tentare di rendere alla parola il suo senso intimo e originario è il movimento principale di questa ricerca. Qui si intenda *spirituale*⁴ nell'accezione più ampia e comprensiva possibile, di sicuro non diretto appannaggio del metodo scientifico, tuttavia non per questo passibile di esclusione da un'indagine sull'educativo e sulla parola nell'essere umano.

La *questione* parola, in ultima istanza, va discussa primieramente nell'ambito di un filosofare poetico che affondi le sue ragioni nell'esperire umano se vuole, questa filosofia, essere la larga matrice di una pedagogia che abbia la giusta visione, il giusto tocco e la giusta forza per penetrare la vita nella sua dimensione espressiva.

Attingeremo dunque direttamente alla fonte Ducci: nelle prossime brevi pagine vi si propone l'intenso incontro con Ebner, definito *Bedenker des Wortes*, ovvero *pensatore della parola*, o anche *ri-pensatore della parola*.

«Ogni uomo può e deve essere un *Bedenker des Wortes*, per esserlo non si richiede la genialità. Nessuno diventa invano un *Bedenker des Wortes*: arriva sempre alla vita spirituale nella sua realtà e un giorno gli sarà dato il calore della parola» (Ducci, 2005, p. 29).

Nell'intendere la produzione di questo autore austriaco, vissuto a cavallo dei secoli XIX e XX, magistralmente interpretato da Ducci, vi è più di un'indicazione di principio per individuare una disciplina prassica e trasformativa che punti a rendere ognuno un amante della parola viva perché vi è qualcosa in questo tema immenso che riguarda profondamente ogni dialettica di formazione.

Muovere da questa filosofia dell'educativo e dai suoi principi verso una pedagogia che abbia nel suo cuore prassico, come motivo umanante, il senso spirituale della parola e il suo mistero, è obbiettivo primo di questo scritto che tratterà, in ultima battuta, una breve proiezione su una possibile ricerca-azione atta a indagare quale sia il miglior modo di pensare e di agire al fine di curare la parola nei luoghi dell'educativo.

1. Il senso della parola nell'essere umano

Prendiamo atto del fatto che con la parola si tocchi un tema determinante per comprendere l'educabilità umana, propria e altrui. Ma perché poniamo un accento esiziale alla parola in un contesto educativo? Che valore ha la parola in rapporto al valore dell'essere umano? La parola è ancora la via per pienezza umana (culturale, sociale, psicologica, spirituale)? E quando la parola è vero nutrimento per l'umanarsi? Quando è davvero curata?

Proveremo a rispondere, seguendo Ducci sia sul cammino di scritti preoccupati del senso di un filosofare sull'educativo, sia sul cammino dell'attenta inter-

3 Ducci chiama questi pensatori *auctores*.

4 *Spirituale*, in questo contesto, si legga *relazionale*.

pretazione dei testi ebneriani⁵: la studiosa si impegna nel commentare l'intero *corpus* scritto di un uomo ingaggiato, a sua volta e per sua profonda inquietudine esistenziale, in una *restitutio della parola in integrum* (Ducci, 2005, p. 29).

Non potendo qui esaurire il gesto intellettuale di un incontro così intenso ed articolato nelle profondità meditative della Ducci, si presenta qui di seguito una sintesi in sette principi enucleati secondo un criterio di scelta coerente con l'obiettivo dell'intero scritto. È un modo per rendere l'idea di un essere umano ontologicamente dialogico: *l'essere umano è colui che ha la parola; la parola è la prima energia dell'educabilità; non si confondano la Parola e le parole; la natura umana è costituita da un io e da un tu; l'essere umano è prima un uditore della parola; l'essere umano è poi un facitore della parola; il vero dialogo è nel mutuo scambio dell'espressione del proprio essere.*

Di seguito si realizza un breve commento.

2.1 Commento ai sette principi

Del principio primo: *l'essere umano è colui che ha la parola*

La filosofia dell'educazione, per il tramite di Ducci, trae da Ebner una proposta sulla parola dalle dimensioni precise, non onnicomprensiva e sistematizzata, ma di un certo pregio originale perché rivolta a un interlocutore concreto, al lettore, presentando una dialettica esperienza-raziocinio e soggettività-oggettività mutuamente arricchenti e decondizionati.

In perenne dialogo con il Cristianesimo dei grandi pensatori (Kierkegaard *in primis*), Ebner (1998) ci porta sul terreno di una riscoperta pura, non costretta da nessun potere culturale: l'essere umano è il solo ad avere la parola.

La lettura ermeneutica di Ducci pone in risalto il giudizio di uno scadere generale nella valutazione della parola e del linguaggio umano. L'affermazione, di evidenza palmare, che l'uomo abbia la parola e che quindi sia un *essere parlante* si approfondisce se accostata al fatto che qui, esclusivamente a partire da questo dato (Tatsache), si fa ricerca sul senso dell'esistenza.

L'invito di Ebner, intensificato dalla lettura di Ducci, a diventare *Bedenker des Wortes* e fatto a ognuno, ha il sapore di un compito (Aufgabe) di riflessione motivato dall'amore per l'oggetto indagato.

Chi è l'essere umano? Colui che, tra tutti gli enti, ha la parola (Wort haben) attraverso la quale l'umano, per sua natura, può essere indagato e colto nella sua realtà vivente. Si noti qui una forte volontà di cogliere vitalmente l'essere umano, abolendo *il diaframma dell'astrazione, percependone le dimensioni concrete nel rischio di non beneficiare di risultati già pronti* (Ducci, 2005, p. 109).

Chiedersi se l'intensità intravista da Ebner nella parola sia tenuta in conto dalle scienze umane ci interessa in quanto la riflessione di Ducci su questo tema apre la strada a parecchie riflessioni una per tutte che di questa intensità la parola oggi appare costantemente privata dall'abuso estetico, dal logorio del consueto, ma soprattutto dalla riduttività dell'espressione oggettiva sia essa filosofica, scientifica, o di altra natura formale (Ducci, 2005).

L'impoverimento della parola ha un suo immediato esito sui rapporti interu-

5 Ducci sollecita la lettura delle opere di Ferdinand Ebner, sia *Parola amore*, sia *La parola è la via* e di Martin Buber *Il principio dialogico*.

mani. Quei rapporti che hanno la parola come unico mediatore (l'insegnamento *in primis*) patiscono, come è ovvio pensare, una perdita inestimabile.

L'attenzione alla parola di Ebner va chiaramente verso il suo significato spirituale, non grammaticale logico fisico formale convenzionale. La parola è qui vista come un *misterioso prodigio che dai più è vissuto distrattamente, o impiegato per gli abusi più disumananti* (Ducci 2005, p. 30).

Ma come si dimostra, in senso formale, che la parola abbia un significato spirituale? La parola nell'essere umano comporta una dialettica che è qui vista come unica via, ma non percorribile nell'alveo di una disciplina che è filosofia nel senso oggettivistico-idealista. Ducci ci invita a sentire l'evidenza del dato *che si esperisce interiormente con il massimo di certezza* (Ducci, 2005, p. 31).

Queste dichiarazioni, disvelanti l'amore per la ricerca del senso vivo, di una pienezza della vita nella parola, possono avvantaggiare il nostro discorso pedagogico o lo confinano dentro un tautologismo per cui la parola è considerata aprioristicamente un appoggio oggettivo per l'oggettivizzazione dell'esserci dello spirituale nell'essere umano?

Si proverà a sciogliere questo nodo più in fondo, quando si parlerà più propriamente di agire pedagogico sintonico con una filosofia dell'educativo filologica.

Del principio secondo: la parola è la prima energia dell'educabilità

Si è detto, con il primo principio, che l'essere umano ha la parola, anzi che proprio questo possesso connota la sua umanità. L'enunciato, nella sua semplicità, evoca implicanze essenziali per un pensare sull'educativo pienamente sentito.

Ducci ci presenta *l'aver la parola* come prima energia dell'educabilità umana; un'energia che rinvia alla sinergia.

Il compimento del diventare quel io che sono si compirà nel mondo della parola ascoltata e indirizzata, si attuare, nella relazione, attraverso gli altri (Ducci 2002, pp. 25-44).

La parola è ciò che rende fecondo ogni forma di linguaggio, prima energia dell'educabilità che rinvia a una sinergia, per via della sua natura relazionale, e che, se umiliata, apre ineluttabili scenari di perdita dell'espressione della parola altrui.

Del principio terzo: non si confondano la Parola e le parole

Per cominciare a sentire appieno il valore di queste definizioni bisognerà cominciare con Ducci a distinguere *Parola* da *parole*, affinché si definisca un territorio più largo di quello della lingua o del dialogo e che coinvolga l'espressione e l'esprimibilità in ogni sua forma umana.

Parola e *parole* non vanno confuse perché queste non sono il plurale di quella, perché tra l'una e le altre c'è una differenza qualitativa, non una differenza quantitativa (Ducci 2002).

Quale differenza qualitativa? Per *Parola* si intende non il singolare di *parole* ma la matrice stessa di ogni possibilità espressiva e dei dinamismi che a partire da essa si irraggiano (Ducci 2002). Questa differenza qualitativa tra *Parola* e *parole* non andrebbe mai cancellata, secondo Ducci, pena l'umiliazione della prima nello stemperamento entro le seconde: una mortificazione del potenziale della *Parola* che è l'esprimibilità dell'essere, dell'esserci. Mentre le *parole* sono più propriamente un veicolo convenzionale che può essere slegato dalla parola, uno stru-

mento oggettivo di comunicazione a tanti livelli, veicolo per il pronunciamento della *Parola* (Ducci 2002).

Dunque, l'essere umano ha la *Parola* perché può e deve esprimere l'umano in quell'unicità che è cosa propria di ognuno e può usare per far questo le parole. Ma a cosa serve mantenere questa differenza, non confondere l'una con le altre? Vedremo come la *Parola* umiliata a mere parole sia la causa del vanificarsi della comunicazione o, addirittura, dell'incomunicabilità.

La *Parola*, come forza viva, può permeare le *parole* e ogni altro linguaggio, conferendo a questi efficacia e riscattandoli dalla sola convenzionalità, dal mero utilizzo (Ducci 2002) o da un progressivo movimento di disumanizzazione. La *Parola* va detta con tutto l'essere affinché possa aderire, alle parole, renderle vive e feconde. Queste parole vive possono rendere possibile ogni reciprocità: su di esse è possibile ogni costruzione (Ducci, 2002).

Sottolineiamo qui alcune interrogazioni che fanno perno sulla nostra indagine, senza però ancora scioglierle: cosa vuol dire che la *Parola* vada sempre detta con tutto l'essere? Quando la *Parola*, questa forza viva, aderisce veramente alle *parole* fino a renderle il luogo della relazione, della reciprocità, della convivenza? Esiste una pedagogia atta a far vivere la parola nell'essere umano con questo spirito e intensità?

Del principio quarto: *essere un io, essere un tu*

La coscienza umana è essenzialmente determinata dalla natura di *io* e dalla natura di *tu*. Scrive Ducci:

«Un cammino che penetra nelle fibre più recondite dell'interiorità ne rivela senza posa l'apertura relazionale» (Ducci, 2005, p. 95).

Duhaftigkeit è un termine di difficile traduzione: lo si può rendere con *natura di tu, o tuità*, ed è un momento fondamentale della misteriosità della parola: la coscienza umana è determinata da entrambe le nature. Incontriamo la *Duhaftigkeit* e la *Ichhaftigkeit* come concetti che Ebner mette a fuoco nella ricerca della verità della propria vita, in correlazione con il significato spirituale della lingua.

L'essere umano, si è detto, ha una natura parlante, ha la parola: ma come definire la *Duhaftigkeit*?

«La *Duhaftigkeit* può essere intesa come il senso per la parola; in analogia con il senso per la luce o per il suono essa è nel soggetto la capacità di accogliere, di percepire la parola nella spiritualità del suo mistero (Ducci, 2005, p. 96)».

Il tedesco *Ich bin* va tradotto in questo contesto con l'italiano *sono io* e non con *io sono*: la prima soluzione pone l'accento, con il soggetto al secondo posto, sull'essere interpellato. *Sono io* è una risposta. L'essere umano può rispondere perché è stato interrogato, accogliendo così originariamente la parola, in forza della *Duhaftigkeit*, matrice in seguito di ogni altro accoglimento.

L'*Ichhaftigkeit*, la *natura di io*, la *iità*, nasconde originariamente una *Duhaftigkeit*. Ovvero *l'esistenza dell'io non è attestata soltanto dall'auto-esprimersi ma [...] dal fatto che all'io è possibile rivolgere la parola* (Ducci, 2005, p. 101).

Nella nuda *Ichhaftigkeit* della sua esistenza, l'uomo tenta di rimuovere i legami illudendosi di poter dire da solo a se stesso la parola che lo determina e lo individua. Ma se posso dire *io*, allora ciò vuol dire affermate il *tu sei*. Si avverte qui tutta l'attualità di presenza che è cosa della persona in relazione.

Del principio quinto: l'essere umano è prima un uditore della parola

La *Duhaftigkeit* segna anche la possibilità nell'essere umano di essere uditore di parola (*Hörer des Wortes*), uditore della parola che è mistero dello spirito. Essere uditore vuol dire che l'essere umano ha in sé la parola in senso attivo e passivo, ovvero che ha la possibilità di essere un *io* e di essere un *tu*. L'uomo ha bisogno della dualità affinché la parola corra tra *io* e *tu*.

Si tratta di un movimento che trascende l'essere umano: vuol dire che Qualcuno gli ha parlato ponendolo, e in tal modo egli è stato primamente un *tu*; la sua determinazione prima proviene dall'ascolto della parola creante.

«Da quel primo ascolto in poi, l'uomo si determina sempre, storicamente e quotidianamente, udendo la parola» (Ducci, 2005, p. 99).

Svelata la sua natura relazionale, comprendiamo quanto sia inutile, secondo questo pensare, cercare nella solitudine (*solitarietà*) la verità dell'esistere umano.

Del principio sesto: l'essere umano è poi un fattore della parola

Essere primieramente uditori della parola svela la natura umana e il senso della parola nell'essere umano.

«Come uditore della parola l'uomo giunge all'autocoscienza ma questa poi lo rende fattore della parola» (Ducci, 2005, p. 97).

Ciò che si esprime nell'essere, l'*io*, ha dunque il suo fondamento spirituale nel suo poter essere interpellato, nel fatto che diventa *tu*: fattore della parola è l'uomo in quanto è stato prima uditore. La parola parla all'uomo e rivolgendosi a lui lo rende un *tu*, mentre diviene cosciente di se stesso, del suo *io*. L'essere può pronunciare la parola perché prima l'ha accolta in sé.

Del principio settimo: il vero dialogo è nel mutuo scambio dell'espressione del proprio essere

L'essere uditore presuppone e pone il rapporto vivo e attuale dell'essere umano con Dio⁶. La capacità di essere vero fattore pone il rapporto dell'uomo con i suoi simili, rappresenta il primo soddisfacimento del bisogno che il soggetto ha degli altri. Bisogno insopprimibile di esprimere il proprio essere, e bisogno di avere qualcuno a cui esprimerlo. Qui si radicano la vita in comune e le forme varie della socialità, e da qui assumono il loro senso.

6 Qui si intenda molto più largamente: rapporto con la trascendenza, anche se il riferimento di Ebner/Ducci è inequivocabilmente il Dio della cristianità.

«La parola, nel momento in cui è indirizzata all'altro, palesa quella scheggia minima di potere creante che ha serbato in sé, per questo infrange la muraglia cinese dell'isolamento e rende possibile l'incontro» (Ducci, 2005, p 150).

Il dialogo si incardina sulla Parola e si serve (soltanto si serve) delle parole, anche le più alte e sofisticate. Il vero dialogo è nel mutuo scambio dell'espressione del proprio essere, della propria originalità, nella dialettica dell'ascoltare e del rivolgersi agli altri.

Chiudiamo questo breve commento con un'apertura che interesserà l'agire pedagogico. Ebner si era proposto il compito della *restitutio in integrum* del valore della parola per ridire il valore dell'essere umano, indicando l'avviarsi alla pienezza umana nella *parola giusta* rivolta a chi, chiuso nella muraglia cinese del proprio *io*, resta frantumato e brancolante, incapace di trovare quel *tu* che lo renderebbe pienamente *io*.

In questa prospettiva il male dell'essere umano è debitamente la *manca*za di *tu del suo io* (Ducci, 2005, pp. 138- 161). Ma quando la parola è *giusta*? (Ducci, 2005, pp. 138- 161). E quando malata? Come si realizza la relazione, quel raggiungersi di *io* e *tu* attraverso la parola? Come ci si imbatte nello spirituale distinto da sé? E come queste risposte possono nutrire un'ipotesi di lavoro sull'educativo che cerca di porre argini alla dis-umanizzazione?

Si riprenderanno questi interrogativi dopo aver individuato quale pedagogia possa sentire la gravidanza della parola nel suo proprio statuto e possa agire per l'umanarsi dell'essere umano in virtù di questo senso spirituale, ontologicamente posto, ma vibrante nell'esperire umano.

3. Una pedagogia per rimanere nella parola

La parola emerge sul resto, ma non lo dilegua: tutto prende senso dall'insondabile e inesauribile mistero della parola e da questa intensità noi prendiamo le mosse per cogliere la proposta di Ebner come *un pensare concreto e personale*, attivamente rivolto a un *tu* (non come un *pensato* che possa dare luogo a dei nuovi *ismi*), e per chiederci in maniera appassionata, con un vero amore per il nostro oggetto di ricerca: che tipo di sapere può nascere dalla considerazione del legame tra *io* e *tu* come fondamento filosofico rivelante il senso spirituale della parola?

Il seguente frammento risale al 1917 (II, 245, 14 dicembre)⁷:

«Ogni parola nella vitalità del suo essere pronunciata è un'espressione della vita spirituale dell'uomo. Cioè ogni parola vitalmente pronunciata lega per così dire l'io nell'uomo con il suo tu, ma tra l'io e il tu si svolge ogni vita spirituale nell'uomo. Pare che fino ad ora la dottrina della lingua si sia impegnata soltanto intorno a parole morte e vocaboli. Forse si presta troppa poca attenzione al fatto che la "parola" per sua propria natura è qualcosa di personale, che per ciò non può essere in nessun modo afferrata e compresa se la si tratta come qualcosa di impersonale. La natura della parola consiste nella sua attualità, cioè ha la sua origine in un atto dello spirito. Quanto più pro-

7 Ducci indica con il numero romano il volume di Seyr con accanto le pagine e riporta la data quando si tratta di arricchire il testo *La parola nell'uomo* di sfumature cronologiche.

fondamente una parola pronunciata è radicata nell'origine spirituale della parola in genere tanto più duratura è la sua attualità» (Ducci, 2005, p. 130).

Ebner, alla filosofia propriamente detta, vuole sostituire una *filologia*⁸ intesa come senso vivo per la pienezza della vita nella parola. L'11 giugno 1922 (II, 300) Ebner così scrive:

«La parola nasconde in sé, come suo ultimo mistero fino ad ora non svelato, la "formula oggettiva" della spiritualità dell'esistenza umana: la parola è "Apokalypsis": manifestazione misteriosa, manifestazione del mistero» (Ducci, 2005, p. 130).

La parola è "Apokalypsis", manifestazione del mistero. Esiste una pedagogia che ne tenga audacemente conto? Che tenga come compito (Aufgabe), in forza di questa pregnanza, il potenziamento dell'essere uditori e facitori della parola? Il fatto (Tatsache) fin qui messo in luce, ovvero che *la parola sia ciò che fa sì che l'io giunga al tu*, può essere l'indicazione somma per agire pedagogico *il cui sapere attinga lo spirituale nel suo rapporto a ciò che è spirituale distinto da lui?* (Ducci 2005)

Una pedagogia, insomma, in cui l'essere umano *rimanga nella parola e la parola lo renda libero*, che partendo dall'essere *in situazione*⁹ proprio dell'educativo, possa preoccuparsi di rendere percepibile il mistero dello spirito nella manifestazione della parola, che consideri la parola nell'essere vitalmente, *attuosamente pronunciata*, e che abbia trovato una via per curare la manifestazione della parola, esiste già?

3.1. *Mimesis: la manifestazione della parola*

Questo scritto vuole affermare, funambolicamente in equilibrio tra soggettività e oggettività, il suo sì. Esiste una Pedagogia dell'Espressione. Qui di seguito operiamo una discesa in verticale nel suo statuto per estrarne il cuore filologico: il cuore di una pedagogia *inattuale* chiamato *mimesis*.

Si presenta un elenco per punti, in progressione di significato, che chiarifica le acquisizioni cardine di questa pedagogia, secondo la ricerca trentennale in più luoghi esposta da Gilberto Scaramuzzo (2011, 2012, 2013, 2016):

1. La pedagogia dell'Espressione rivendica, quale radice dell'azione educativa, una *preoccupazione* per un bisogno intimamente umano: quello di *esprimersi*, qualunque sia il tempo e il luogo in cui ci si trovi a vivere.
2. *Aiutare a esprimere sé e a comprendere l'altro nella sua espressione* appare come la più naturale propensione dell'agire pedagogico sull'essere umano.
3. L'esistente umano vive per esprimere sé: l'impossibilità, ma anche la sola difficoltà, di espressione è fonte di intima infelicità.
4. *Esprimere sé* descrive un arrivare a manifestare la propria unicità; dire quel che soltanto noi possiamo dire; rivelare agli altri il nostro sentimento delle cose della vita; dire la nostra *parola* (si legga *Parola*).

8 Ebner chiama questo tipo di filologia *pneumatologia*.

9 «Vi è un principio metodologico essenziale della pneumatologia: l'essere in situazione» (Ducci 2005, p.128).

5. L'essere umano ha la parola (*Wort haben*), ma non è la parola. Ciò fa sì che egli non possa im-mediatamente esprimer-si, bensì che possa farlo soltanto *mediatamente*.
6. L'espressione umana – procede attraverso l'in-formare qualcosa che per la sua plasticità può assumere un'infinità di forme. Il *logos*, che è possesso dell'esistente umano, ha bisogno di un "*alogos*" (qualcosa che è *altro* dal "logos") a cui dare forma.
7. I colori, il marmo, le note musicali..., essi sono tutti "*alogos*" a disposizione dell'essere umano per dire il "*logos*" che potrà, così, manifestarsi in uno dei molteplici linguaggi in cui si concreta l'inesauribile incontro dell'essere umano con la realtà.
8. Tra tutti gli *alogos* che l'essere umano utilizza per esprimersi ce n'è uno che ha un primato sugli altri. Questo *alogos* è la materia *prima* che l'essere umano ha per esprimersi: il corpo.
9. La Pedagogia dell'Espressione indaga le forme del permanere del corpo in ogni altra più complessa espressione (compresa il discorso, una delle possibilità di incontro tra essere umano e realtà, tra tutti quel particolare linguaggio che usa le *parole*). Si prosegue cercando di rispondere alla domanda: in che rapporto intimo stanno il *logos* e l'*alogos*? La *Parola* e le *parole*? Ciò che vogliamo esprimere e la sua espressione concreta? Ciò che vogliamo dire e le parole effettivamente usate?
10. Ogni espressione umana la produzione, più o meno intenzionale, di una *mimesis*, e anche il movimento che facciamo per giungere a questa produzione è un processo mimesico.
11. *Mimesis* è un movimento radicale che accomuna tutte le forme dell'espressione umana ovvero qualcosa che dica radicalmente dell'esprimersi umano prima che si arrivi a declinarlo in una qualche forma.
12. Ciascuno fa la *mimesis* con una sua propria originalità e questo accade in forza di una dotazione naturale che preesiste a qualunque futura espressione, e appare, anzi, costituirne il fondamento.
13. L'essere umano ha la *Parola* (che possiamo ora ri-conoscere quale capacità di produrre *mimesis* originali).
14. La parola consente all'essere umano di accogliere in sé quel che si manifesta fuori di sé e di manifestare al mondo questa accoglienza e, in ciò facendo, manifestare sé al mondo: manifestare sé e esprimere l'altro non possono essere movimenti disgiunti.
15. L'espressione, in ultima istanza, vuole essere la migliore manifestazione che l'essere umano è in grado di fare di quel che in-tende del mondo: la sua *mimesis* del sentimento delle cose della vita nell'incontro personale con la realtà.

Quel possesso soggettivo, quell'*avere la parola* di cui dicevamo poco sopra, può ora dirsi come *capacità originale di fare mimesis*, definendola con Platone come capacità di *rendersi simile nella voce e/o nel gesto a qualcuno o a qualcosa* (Scaramuzzo, 2011).

3.2. Se il corpo abbraccia lo spirito

Si realizza nella Pedagogia dell'Espressione un compimento della filosofia dell'educazione duciana di ispirazione ebenriana nella cifra di *questo abbraccio dell'elemento corporeo in vista dell'illuminazione dello spirituale* (Scaramuzzo, 2012).

La scoperta della *mimesis* nel cuore del dinamismo educativo ci parla della possibilità di una *paideia* finalizzata allo sviluppo dell'umano mediante il giusto rapportarsi agli altri attraverso l'espressione.

La *Duhaftigkeit* istituisce la possibilità nell'essere di essere *Hörer des Wortes*, ma della parola che è mistero dello spirito, non delle morte parole convenzionali, né delle parole che sono vuoto strumento di precise tecniche. (Ducci 2005). La dialettica *Duhaftigkeit/ Hörer des Wortes* intravista nell'approfondimento del paragrafo precedente, non vive in siffatta pedagogia in una mera prospettiva logoterapeutica: il bisogno istitutivo di esprimere il proprio essere e di avere qualcuno a cui esprimerlo si manifesta in entrambe, in quel pensare l'educativo e quell'agirlo, nell'intendere l'udire e il pronunciare la parola come luoghi in cui si disegnano e si accolgono nodi di energie che il soggetto non finirà mai di individuare: l'essere umano mai esaurirà i modi di collegarsi a loro vitalmente, e di desumere da loro lo stile dei *movimenti interiori* (Ducci, 2005).

Si tratta ora di scegliere tra le metodologie più sensibili al dato qualitativo, quella che più possa dar seguito a una trasformazione dall'*empiria alla scienza* (Dewey, 2006, p. 61) e comprovare che la Pedagogia dell'Espressione sia il luogo in cui l'essere umano venga posto nelle condizioni di ri-conoscere il suo essere uditore e facitore di parola, affinché egli possa rimanere nella parola. E affinché la parola, perché così è viva, possa renderlo libero. Di più: diremo con Ducci che ogni dialettica di formazione (e in tal modo resta sempre autoformazione) potrebbe concretarsi nel *rivolgere la parola all'altro perché l'altro possa esprimere la propria parola* (Ducci, 2005).

4. Prolegomeni per una ricerca-azione sulla cura della parola

Oggi vi è da svolgere il delicato compito di vagliare attraverso un segnale di allerta vigile, serio, argomentato la qualità delle relazioni umane conseguente a una costitutiva smaterializzazione dei corpi nell'esercizio del dire; di verificare le modalità con cui le tecnologie che si rivolgono al comunicare (qui intese in senso vasto) insistono sull'*esperire interiore* (Ducci, 2002); di vigilare sull'espressione dei dinamismi interiori, da quelli più personali a quelli che costruiscono la convivenza tra gli esseri umani. Tutti fenomeni che insistono sulla parola.

Tracciare l'orizzonte di un progetto educativo come base euristica di una ricerca-azione, al fine di inaugurare, come direbbe Dewey (2006), *il miglior modo di pensare*, è la meta di queste ultime considerazioni. La ricerca-azione ci sembra la metodologia più adatta perché già giacente su basi di riflessività e interpretazione dei dati sia quantitativi che qualitativi, incentrandosi sul *coinvolgimento esistenziale dei suoi attori* (Baldacci, Frabboni, 2013).

Una ricerca-azione sulla cura della parola dell'essere umano, nella relazione e nella convivenza, a partire dai luoghi dell'educativo, avrebbe il pregio di sollecitare un'indagine seria in questa direzione: se l'essere umano fosse capace di fare un uso consapevole della *mimesis*, questa, nutrita e allenata, gli consentirebbe di manifestare pienamente il proprio esserci attraverso la parola e di emanciparsi da influenze disumananti? Al contrario, non nutrendola affatto, ma contrastandola attivamente, a quale dis-grazia si esporrebbe la parola nella comunicazione? Quale la perdita specifica nei luoghi di formazione?

Di *mimesicità* è di fatto permeata tutta la vita massmediale che sul suddetto dinamismo, dall'immensa portata perché radicato nel corpo umano, basa la sua azione per direzionare consumi, gusti, morale, scelte, opinioni. Si tratta di un'epo-

cale azione di manipolazione dell'*esperire interiore* a cui la nostra società è inconsapevolmente sottoposta, grazie anche alla connivenza di tecnologie della comunicazione presenti nei luoghi in cui l'interrogazione sull'umano ha lasciato spazio all'enfasi sulla misurazione delle competenze.

«Paradossale a questo punto dello sviluppo del *logos* proporre di investigare e di sperimentare (non certo senza di esso) la *mimesis*? E spingersi al segno di rivalutare la *mimesis* fatta con il corpo, avendo come fine dichiarato quello di alimentare il parlare umano? Sì, una proposta paradossale. Ma certo necessaria se ci ritrovassimo muti e volessimo manifestare. Allora forse, umilmente, non ci resterebbe che indagare seriamente questa possibilità» (Scaramuzzo, 2012, p. 20).

Indagando più da vicino cosa è *mimesis*, questo movimento del *rendersi simile* alle cose, alle persone e, nel nostro caso specifico, alle parole, diremo che è osservabile autenticamente nel gioco del bambino e nell'atto creativo dell'artista: il modo in cui entrambi offrono tutta la loro presenza per incontrare l'oggetto del loro più acceso interesse è un *divenire* proprio in forza dello *spirito mimico*.

Dall'approfondimento di *mimesis* si irraggia qualcosa che riguarda l'educazione umana, non solo quella artistica:

«Egli [Orazio Costa] afferma che negli esseri umani esiste un *movimento* che, pur apparendo a uno sguardo distratto una sorta di imitazione, in realtà presenta dei tratti che non possono essere giustificati permanendo nella descrizione di un atto puramente imitativo, anche se questo fosse portato alla sua perfezione; questo *altro movimento*, presente soltanto nell'animale umano, manifesta, infatti, rispetto a quello imitativo un salto qualitativo» (Scaramuzzo, 2018, p. 69).

Nella parabola pedagogica del metodo mimico messo a punto da Orazio Costa Giovangigli, un metodo lungamente sperimentato e perfezionato sul campo¹⁰, vi è dichiaratamente una dedizione all'*umanità dell'essere umano* come materia prima dell'esperienza attoriale. Costa, allievo di Jacques Copeau, condivideva con il suo maestro l'idea che formare un attore significasse primamente formare un essere umano (Boggio, 2004, p. 14). Di più: Costa pensava che *nell'attore la sua arte fosse il suo essere uomo*, con una coscienza particolarmente esagerata di essere *metri della natura*.

«Alla scuola di mimica che cosa imparo? Che cosa imparo facendomi fuoco, aria, pioggia, onda, albero, sasso, fiore, uccello, fulmine, tuono? Imparo l'infinità delle strutture, dei pesi, dei ritmi, delle tensioni, e l'imparo a tutti i fini immaginabili, nella loro essenza analogica come schemi disponibili di pensieri, di macchine, di leggi, di poesie, di preghiere... Imparo l'infinità dei modi di nascere, di vivere e di rinascere, di far parte della realtà e di contenerla, di dare ad ogni attività l'infinita probabilità d'ogni colore e d'ogni timbro mediante una o più altre... Imparo il moto, il gesto, la voce, il silenzio di tutto... Imparo sentimenti, affetti, passioni, a tutti i livelli che voglio propormi, dal soffio di una piuma al cataclisma vulcanico... Imparo infine che se è matematicamente impossibile imparare tutto e se nonostante l'incremento degli esponenti che sospingono verso l'innunerevole, quel poco che so, infinitissime cose che re-

10 Presso l'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica, in istituzioni artistiche ed educative europee, e attraverso una ricchissima attività registica. (Colli 1996, pp. 9-10).

stano fuori dal mio dominio, tuttavia delle cose che restano fuori, basta l'evocazione di una immagine pregnante, il soccorso combinatorio di un'analogia, perché al momento della loro necessità, nascono grazie all'umana macchina mimica, consumatasi a rivivere tante altre...» (Nocca, 2012, p. 4).

Allargare la nostra capacità mimesica, ovvero la nostra capacità di diventare altro o l'altro o tutti gli altri, in un apprendistato disciplinato e curato, ci consentirebbe di essere pienamente coscienti di essere *metri della natura*. *Mimesis, the natural human capacity to make the self and the other alike* (Scaramuzza 2016, p. 249) è un rispecchiamento che, poiché non può essere agito membro a membro (disponendo noi esseri umani di quell'unico *alogs* che è il nostro corpo), proprio in ragione di questo limite ci consente un'eccedenza: di sentire come la vita può darsi in altre forme e in altre ragioni.

Non è forse questo lo scopo di tutta la cultura umanistica, della letteratura, della filosofia, del teatro, della storia e di tutte quelle discipline¹¹, umanistiche e scientifiche che abitano l'istituzione *scuola* su cui si basa la quotidianità di milioni di esseri umani, ogni giorno? Ovvero sapere¹² che il mondo, nella sua meraviglia e terribilità, e gli altri, nelle loro multiformi espressioni, sono esistiti, esistono ed esisteranno? Sapere ciò, nella maniera che trasforma le nostre scelte, le nostre direzioni, il nostro destinarci nel mondo? Non è questo il desiderio di ogni ragione educativa?

Bisognerà partire dal riconoscere la questione della parola come una criticità eccezionale nella prassi educativa, incardinandola in un eventuale processo di indagine attivato da insegnanti e studenti, utilizzando un metodo che offra garanzie sufficienti di rigore ma che tenga prioritariamente conto del *coinvolgimento esistenziale dei partecipanti* (Baldacci, Frabboni, 2013, p. 140).

Acclarare o smentire l'ipotesi che la *mimesis* e *l'aver la parola* (come due modi di nominare la medesima questione) vadano curate entro l'orizzonte pedagogico-espressivo sin qui delineato, è ciò che è più auspicabile ovvero inaugurare un rigoroso processo di trapasso dalla condizione empirica a quella in cui l'emergere dell'oggettività avvenga, sì, ma per un'inedita via tutta ancora da guadagnare.

Conclusioni

Affinché l'essere umano possa giovare di movimenti di decondizionamento tali da preservare il suo nucleo più intimo e originario, cosa serve? Cosa serve per decondizionarsi e liberarsi attraverso la parola?

11 Le stesse discipline umanistiche, luoghi in cui la parola è origine mezzo e fine de fare educativo, hanno subito una *diminutio* aggravata nell'arco di questo ultimo ventennio (Nussbaum 2016), una smantellamento frutto di un disegno in cui l'essere umano si ritrova a essere protesi di un universo automatizzato, impoverito, mai pacificato perché sorto e risorto sull'equivoco dell'inferiorizzazione di alcuni o di molti o di quelli che non ci sono prossimi.

12 Sapere vuol dire approssimarsi a un sapore, sentirlo profondamente e saperlo riconoscere. Molto diversa la storia vitale del verbo *capire* che è un *afferrare* e *trattenere*. Se il sapere è inteso come mero accumulo di nozioni che servono per catturare e irretire l'esistente, sottometterlo, sfruttarlo o estrometterlo – relegandolo a zone materiali e simboliche deteriori dello spazio pubblico – ecco che la cifra della convivenza si converte in quel negativo amaro che è sotto gli occhi di tutti.

«Ci vuole un orecchio capace di liberarsi da interferenze e rumori, perché la parola che l'altro esprime non si snaturi, ma sia accolta nella sua vera estrinsecazione. Da qui anche l'occasione giusta perché ognuno percepisca ed esprima sempre più fedelmente la propria. Esprimere la parola è radicalmente risposta, perché la natura della parola è relazionale, essa è fatta per presupporre e porre il rapporto tra i soggetti» (Ducci 2005, p. 49).

Ducci, sulle tracce di Ebner, ci avrebbe condotto sul sentiero della *parola giusta*, del nesso parola-amore. La parola è da Dio e Dio è amore, per cui parola e amore sono essenzialmente medesima cosa. (Ducci, 2005, p. 155). L'amore, così come la parola, rende possibile all'io il rapportarsi a Dio e agli altri come a seconde persone, come a *veri tu*, permettendo così l'interazione tra due spiritualità.

Come *spirituale* – che qui si è usato più largamente come sinonimico di *relazionale* – abbiamo inteso l'accogliere la parola dell'altro e l'offrirgli l'occasione giusta per formularla meglio. In queste pagine non si è dunque parlato di Dio, in maniera così traboccante e manifesta come nell'opera ebneriana, ma a quel miracolo antico della comunicazione *da anima ad anima* (Ducci, 2004) nucleo insostituibile di ogni autentico apprendimento, di ogni autentico dire, si è mirato con tutte le energie espressive.

Questa teoresi pedagogica, che assume a tratti le forme di una *pacata proposta di rivoluzione*, vuol divenire realtà educativa, ovvero *realtà di umanazione* (Ducci 2005, p. 156). Bisognerebbe avere – come sostiene spesso Gilberto Scaramuzza durante le sue lezioni – una fede incondizionata nella vita e, senza pretendere di risolvere il mistero del vivere umano, mettersi al suo servizio così come radicalmente si manifesta in ciascuno: come unicità espressiva.

Riguardare la parola come nutrimento dell'essere umano, affinché *egli possa diventare quel se stesso che può e deve essere* (Ducci, 2007), in dialettica con la convivenza, con le situazioni di successo e insuccesso, di povertà e di ricchezza, di malattia e di benessere, e in generale nelle situazioni reali di relazione, è una scelta che non pacifica, non acquieta, non risolve ma apre a ricerche ancora più inusitate. Ma si tratta comunque di una scelta che va riposta responsabilmente e rischiosamente nel cuore del gesto educativo.

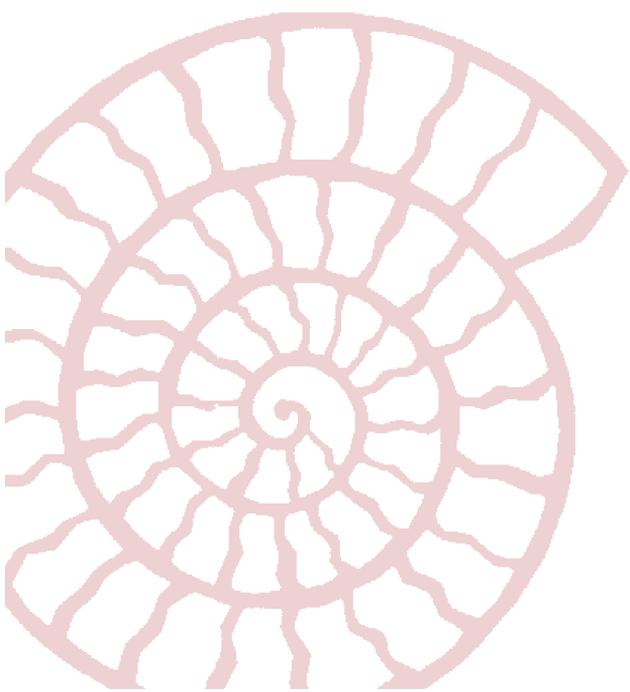
Riferimenti Bibliografici

- Baldacci, M., Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet Università.
- Boggio, M. (2004). *Mistero e Teatro. Orazio Costa, regia e pedagogia*. Roma: Bulzoni.
- Colli, G. G. (1996). *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*, II ed. riv. e acc. Roma: Bulzoni.
- Dewey, J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (ed.or.1933).
- Ducci, E. (2004). *La comunicazione da anima ad anima è ancora auspicabile?* (a cura di E. Ducci) in *Aprire su paideia*. Anicia: Roma.
- Ducci, E. (a cura di) (2007). *Quale formazione se importa dell'uomo? In Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare*. Roma: Anicia.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Roma: Anicia.
- Ducci, E. (2002). *Educabilità umana e formazione*, in AA.VV. *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*. Roma: Paoline.
- Ducci, E. (2005). *La parola nell'uomo*, Brescia: La scuola.
- Ebner, F. (1998). *Frammenti pneumatologici. La parola e le realtà spirituali*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.

- Mattei, F. (2009). *Sfibrata Paideia. Bulimia della Formazione- Anoressia dell'Educazione*. Roma: Anicia.
- Nocca, S. (2012). *Il Metodo Mimico di Orazio Costa: uno spettacolo dell'anima*. Introduzione tesi. https://www.academia.edu/5139988/Il_Metodo_Mimico_di_Orazio_Costa_uno_Spettacolo_dellanima
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Platone (1989). Critia. In *Tutte le opere*. Firenze: Sansoni.
- Platone (2007). *Repubblica*. Milano: Bur.
- Scaramuzzo, G. (2011). *Paideia mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*. Anicia: Roma.
- Scaramuzzo, G. (2012). Sulla natura mimesica del discorso. Una lettura filosofico-educativa di pagine del Cratilo. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, 1, 2, 7-20. Roma: Anicia.
- Scaramuzzo, G. (2013). *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.
- Scaramuzzo, G. (2016). Aristotle's homo mimeticus as an educational paradigm for human coexistence. *Journal of Philosophy of Education*, 50, 2.
- Scaramuzzo, G. (2018). Poetica e Pedagogia. La lezione di Orazio Costa Giovangigli. In Baldacci, M., Colicchi, E. *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti sitografici

- Edizioni San Paolo (2019). Voce "Ferdinand Ebner". Reperibile presso <http://www.edizioni-sanpaolo.it/autore/ebner-ferdinand.aspx>





Il valore della formazione duale di fronte ai nuovi scenari della quarta rivoluzione industriale

The value of dual training in front of the new scenarios of the fourth industrial revolution

Valerio Massimo Marcone

Università degli studi di Roma Tre - valeriomarcone@gmail.com

ABSTRACT

The essay intends to explore the theme of which will be the role of dual learning in facing the challenges of the fourth industrial revolution, of the digital revolution, and which cognitive posture we should adopt to face these new scenarios. The dilemma could therefore be to live in a world “addicted” to algorithms and technicalities or to keep a “right distance” through our critical thinking. And therefore which educational model can help to train new talents. Can work-based training contribute to creating a sort of “compromise” between “being digital” and “being human”?

Il saggio intende esplorare *quale possa essere il valore* di una “formazione duale” a fronte delle sfide della quarta rivoluzione industriale. In altri termini quale postura cognitiva ed emotiva sia necessaria per i giovani al fine di affrontare tali nuovi scenari. Il dilemma potrebbe essere dunque: vivere in un mondo “assuefatti” dagli algoritmi e dalle tecniche o mantenere una “giusta distanza” attraverso il nostro pensiero critico? Quale modello educativo può contribuire a formare i nuovi talenti nel contesto degli ambienti 4.0? Può la formazione duale contribuire a creare una sorta di “compromesso formativo” tra formazione digitale e formazione integrale della persona?

KEYWORDS

Work Based Learning, Pensiero Critico, Competenze Digitali, Agentività, Industry 4.0.

Work-based learning, Critical thinking, Digital skills, Agency, Industry 4.0.

Introduzione

L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile,¹ pone al centro della nuova visione dello sviluppo la piena e produttiva occupazione dei giovani. Il tema della formazione duale e, nel nostro Paese, le strategie per l'alternanza formativa, sono parte integrante delle Politiche globali per l'occupabilità e per le transizioni scuola-lavoro, rispetto alle quali le Survey internazionali ed i Rapporti dell'ILO hanno costituito un punto di riferimento fondamentale (World Economic Forum, 2017).

Secondo il Report dell'ILO "*Global employment trends for youth 2017*", i nativi digitali dovranno essere in grado di adattarsi ai continui cambiamenti del mercato del lavoro 4.0. Questi ultimi, essendo cresciuti in un ambiente più aperto alla tecnologia, sono in una posizione migliore rispetto agli adulti, per cogliere le opportunità derivanti dalla nuova rivoluzione in atto e potersi adattare più facilmente ai nuovi lavori ed alle dimensioni di complessità e discontinuità tipiche di nuovi scenari. I nativi digitali hanno dalla loro parte una capacità di "agilità cognitiva" estremamente rapida rispetto alle generazioni precedenti, in particolare nell'elaborazione delle informazioni e nella propensione all'apprendimento in gruppo ed al *learning by doing*.

Ma quale "postura cognitiva" i nativi digitali dovranno adottare per affrontare questo "tsunami" tecnologico e digitale? Può la formazione duale contribuire a formare quell'habitus mentale e critico con cui "navigare" in acque nuove ed ignote?

1. Trasformazioni del lavoro vs tecnologie abilitanti

Da almeno un decennio vige la consapevolezza che stiamo vivendo un processo transizionale verso un nuovo modo di concepire il lavoro. Il futuro del lavoro (e i futuri lavori) difatti saranno sempre più contaminati da una presenza del fattore digitale sempre più invasiva che influenzerà sia l'organizzazione del lavoro che tutti gli aspetti in generale che contribuiscono a definirlo. I risultati di tali effetti trasformativi stanno incidendo significativamente anche sul modo di operare delle imprese, sui rapporti tra lavoratori e imprese e su quelli tra imprese. (Pollio Salimbeni, 2018).

Secondo il Digital Italy (2018), le tecnologie che stanno abilitando il processo trasformativo in atto al quale sopra abbiamo accennato, sono le seguenti:

- Il *cloud computing*: con l'avvento del cloud² si è assistito ad un importante cambiamento di paradigma nel mondo dell'information Technology che ha ridefinito, dalle operazioni più semplici a quelle più complesse, il modo con cui

1 «L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGs – in un grande programma d'azione per un totale di 169 "target" o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030» (UNRIC, 2019).

2 Letteralmente cloud significa "nuvola informatica", termine con cui ci si riferisce alla tecnologia che permette di elaborare e archiviare dati in rete. In altre parole, attraverso internet il c.c. consente l'accesso ad applicazioni e dati memorizzati su un hardware remoto invece che sulla workstation locale. Fonte Treccani.

siamo abituati a gestire i nostri sistemi informatici e ha reso più agile l'intera gestione dell'it ([www. Epsilononline.com](http://www.Epsilononline.com)).

- *L'internet of things* (iot): si fa riferimento a quell'insieme di componenti, dispositivi (sensori, microprocessori, etc.) e piattaforme software che si possono incorporare all'interno di oggetti fisici e macchinari, per renderli in grado di comunicare attraverso la rete Internet (Gruosso, 2017), con la possibilità di sviluppare applicazioni di smart city, smart building, smart home etc.
- La *stampa 3D*: nota anche come *produzione additiva*, è un processo con il quale vengono creati oggetti fisici mediante la deposizione di materiale a strati, partendo da un modello digitale. Tutti i processi di stampa 3D richiedono l'utilizzo congiunto di software, hardware e materiali. Questa nuova tecnologia sta rivoluzionando il modo di produrre prototipi a prezzi molto contenuti, rivoluzionando un processo di norma appannaggio della grande impresa;
- *I big data*: stanno avendo un grande impatto nella creazione addirittura di una nuova economia, quella appunto dei dati, per il loro impatto sul piano del valore economico che dà loro si potrà estrarre, ed il cui utilizzo potrà portare alla fornitura di nuovi servizi e alla creazione di nuovi modelli di business.

Di fronte a tale scenario d'innovazione digitale indubbiamente non si può rimanere immobili ed in particolare il nostro paese deve porsi nelle condizioni di utilizzare tale rivoluzione come grande occasione per una nuova fase di sviluppo. In questa ottica i primi che debbono muoversi sono sicuramente i decisori politici e i gestori dei processi. Si tratta di pensare ed operare in termini di creazione di un "ecosistema nazionale" come "luogo" per il governo dei processi del sistema Paese. (Pollio Salimbeni, 2018) *"Un ecosistema sociale ed economico orientato all'innovazione - sottolinea Stefano Epifani, (presidente del Digital Transformation Institute) "è di tipo generativo, ossia non si limita ad un processo di adattamento ma promuove il cambiamento funzionale ad un miglioramento delle condizioni del sistema stesso* (Epifani, 2019). Ed in questo ecosistema operano ed interagiscono secondo regole condivise imprese, istituzioni, sindacati e pubbliche amministrazioni, scuola, formazione. È indubbio che le tecnologie digitali svolgeranno in questo contesto un ruolo cruciale essendo il fattore abilitante insieme alla formazione del processo di trasformazione del lavoro. Secondo una recente ricerca di Deloitte (2018), le risposte dei giovani alle domande dell'indagine sul ruolo degli scenari tecnologici sono simili in tutto il mondo, a ulteriore dimostrazione nei contesti globali le generazioni sono "connesse" e manifestano opinioni e comportamenti omogenee.

2. La sfida delle competenze digitali

Nel quadro delle competenze rilevate dall'OECD in 23 Stati membri, l'Italia è all'ultimo posto circa l'alfabetizzazione digitale di base degli adulti. A ciò si aggiunge il problema della rivoluzione digitale e tecnologica; l'OECD prevede che nei prossimi anni nel nostro Paese il 10% della forza lavoro sarà soggetta ai rischi dell'automazione e il 44% degli occupati ad un radicale cambiamento delle proprie mansioni lavorative (Eurispes, 2019). Anche il Cedefop (2018), il centro europeo per la formazione professionale, mette in luce in una sua recente pubblicazione come nel nostro Paese la percentuale di lavori caratterizzati da mansioni di tipo routinario ed intermedio, sia superiore alla media europea con il conseguente rischio di una riduzione dei posti di lavoro a causa dell'automazione.

All'interno di questo "drammatico" scenario, la stessa Banca mondiale ha sotto-

lineato come sia urgente un cambio di passo per fronteggiare la quarta rivoluzione industriale, al fine di restare competitivi nell'economia del futuro e trasformare questa evoluzione in opportunità di sviluppo, evidenziando tre tipi di skills che diventeranno sempre più centrali nei mercati del lavoro 4.0 qui di seguito elencate:

- Le capacità cognitive avanzate per la risoluzione dei problemi complessi (problem solving)
- Le capacità socio-comportamentali (lavoro di squadra)
- Una combinazione tra la capacità predittiva (ragionamento) e l'adattabilità finalizzata a garantire efficacia di risultati alle proprie azioni.

Di fronte alle nuove trasformazioni del lavoro, prima tra tutti quella digitale, è cresciuta la consapevolezza da parte del mondo produttivo della *centralità* delle competenze cosiddette *soft skills* anche nelle professioni digitali. Dunque servirà meno tecnicità e più creatività. Le abilità tecnico-professionali cioè quelle collegate a compiti e obiettivi di lavoro specialistici, risultano sempre meno importanti nel quadro delle attività svolte in un determinato contesto organizzato; viceversa le abilità trasversali le cosiddette "*soft skills*" stanno prevalendo sempre di più nel mondo del lavoro. Le tecnicità saranno quasi esclusivamente trasferite alle macchine, mentre le soft skills saranno di competenza "degli umani" quali: l'empatia, la creatività, l'autonomia, la capacità di negoziazione, il problem solving, il lavoro di squadra faranno la differenza nel mercato del lavoro futuro. Le soft skills non possono costituire oggetto di lezione teorica o manualistica ma devono costituire un bacino immersivo attraverso metodologie attive. Apprendere a risolvere problemi richiede una lenta dimensione processuale per acquisire il "dominio" del comportamento in situazioni concrete di tipo relazionale. È attraverso la riflessione sugli errori, o attraverso le osservazioni sul sé realizzate grazie ad un'attività intelligente di tutoring e mentoring che la persona apprende e fa propri gradualmente i mindset propri delle diverse soft skills.

3. La sfida per gli insegnanti e per la scuola

Secondo U. Margiotta

A dispetto dei rilevanti progressi ottenuti dalla scolarizzazione di massa, quali l'incremento dei quozienti di partecipazione sociale all'istruzione e alla cultura, la diversificazione della popolazione scolastica, curricula a crescente rilevanza didattica, l'uso delle nuove tecnologie nell'insegnamento, ed altri, l'istruzione contemporanea fronteggia problemi formidabili e difficili. Le culture delle nostre società e le forme delle loro economie cambiano rapidamente, nel momento stesso in cui risultano condizionate e controllate da pressioni diverse e multiple. Così alle scuole viene affidato un compito spesso impossibile allorché si chiede loro di adeguarsi ai bisogni prodotti nei giovani e nelle famiglie dalle forme globali del cambiamento contemporaneo e alle mutevoli attese di una società le cui popolazioni non sempre hanno chiaro cosa realmente vogliono dalla scuola (Margiotta, 2017, pp. 213-228).

La cultura scolastica media, però, risulta ancora oggi prevalentemente focalizzata – nella stragrande maggioranza dei Paesi industrializzati – intorno ad un modello di società statica, in cui le conoscenze ritenute necessarie, le competenze e i valori vengono predefiniti e immagazzinati in appositi curricula, prove e manuali accreditati. Sempre secondo Umberto Margiotta,

Peraltro è noto come la scuola continui ad alimentarsi e ad alimentare nel profondo una visione dell'organizzazione sociale del lavoro che tiene in scarso conto le radicali crescenti trasformazioni prodottesi nelle società post-industriali: la struttura del lavoro continua ad essere percepita in modo improprio o "lontano" (Margiotta, 2017, p. 218.)

Quali sono, dunque, o dovrebbero essere le caratteristiche dei processi di formazione normalmente praticati nel sistema scolastico? Un curriculum bilanciato di conoscenze e padronanze, approcci metodologici atti a sviluppare le padronanze, dimensioni valoriali tesi allo sviluppo della solidarietà e di una *cultura della cittadinanza*. Gli insegnanti e i Capi d'Istituto – sempre secondo Margiotta -giocano un ruolo cruciale tanto nel cambiamento dei processi curricolari, quanto nelle possibilità stesse di successo per un ampio programma di rinnovamento degli ambienti scolastici, in modo da trasformarli in ambienti di apprendimento. Buone pratiche ed expertises professionali indotte dalla dimensione fondamentale dell'apprendimento riflessivo dovrebbero sviluppare una dimensione relazionale nella scuola facilitata dalla leadership diffusa del dirigente scolastico (Moretti, Alessandrini, 2014). Il dirigente, secondo lo studio citato ha una responsabilità culturale significativa nella direzione della facilitazione delle comunità di pratica e nella realizzazione di un clima culturale orientato allo scambio di buone pratiche ed ad una relazionalità positiva.

4. La via "duale"

Di fronte alle sfide di Industry 4.0, di fronte alla "digitalizzazione" delle competenze sempre più richieste dal mercato del lavoro, occorre dunque ripensare a creare *nuovi curricula capacitanti*. Ripartendo dalle scuole, al fine di educare e formare i nuovi talenti e prepararli a tale rivoluzione.

La formazione duale dunque può diventare una leva fondamentale per formare e preparare i ragazzi ad una tale rivoluzione di così ampia portata. Non è più pensabile, infatti, un percorso lineare formativo, come accadeva fino a un ventennio fa. I nuovi percorsi didattici di istruzione e formazione professionale in Europa (VET) e in Italia (IFP) stanno curvando sempre di più verso una programmazione curricolare centrata su un'integrazione di formazione tradizionale in aula e una situata sul lavoro.

L'alternanza - scuola lavoro in particolare quale metodologia di apprendimento duale, può iscriversi in quel processo di ricomposizione critica dei saperi e delle conoscenze con cui oggi poter qualificare, nei contesti scolastici, i processi di *work-based learning* (Costa, 2016; Marcone, 2017)

La Riforma della Buona scuola con la Legge 107, come è noto nel 2015, ha dato nuovo impulso alla metodologia dell'alternanza formativa, con l'introduzione dell'obbligatorietà di tali percorsi e con l'avvio della sperimentazione duale.

Attualmente si sta verificando una brusca "inversione ad U" per l'ASL con il ridimensionamento del monte orario sia nei Licei che negli Istituti tecnici che nei professionali. Il modello sequenziale proprio dell'alternanza formativa a mio parere dovrebbe intensificare la quantità e la qualità dell'offerta formativa. Si sono riscontrate indubbiamente dopo la Riforma delle criticità quali ad esempio la scarsa capacità formativa delle strutture ospitanti, il deficit di competenze da parte dei tutor sia interni che esterni e il loro conseguente raccordo è stato spesso un gap, tema invece cruciale quello del dialogo continuo tra mondo della scuola e mondo del lavoro.

Il rischio, dunque è quello di ritornare ad una visione tradizionalista del sistema educativo basato sulla classica lezione formale d'aula. Una formazione generale sì ma che necessita di essere integrata da una *formazione esperienziale*, situata in un contesto di lavoro.

Ritornando al tema delle trasformazioni sui processi del lavoro, il valore di una formazione duale può rispondere alle questioni-chiave sopra evidenziate, ovvero *come* formare i giovani, quale postura cognitiva possa essere facilitata dalla scuola per affrontare la "rivoluzione digitale" attivando quel circolo virtuoso tra lavoro, formazione e apprendimento, proprio della società cognitiva.

5. Riprogettare nuovi "contesti capacitanti"

Un modello di riferimento particolarmente fecondo nel considerare una ri-progettazione di nuovi contesti di apprendimento è il capability approach (Sen 1985, 1999; Nussbaum, 2002, 2012).

Come afferma Ellerani, infatti

il capability approach può essere considerato un nuovo approccio nell'educazione e nella formazione, attraverso il quale ogni persona è considerata come un fine, ponendola nelle condizioni di essere e di fare affinché, liberamente, scelga da un insieme di opportunità quanto meglio esprime la propria libertà di agire e di costruire il proprio e altrui sviluppo. (Ellerani, 2014, p. 125).

La "mission" di una società che voglia promuovere le più importanti capacità umane è incentivare lo sviluppo delle capacità interne, attraverso l'istruzione, le risorse per potenziare la salute fisica ed emotiva, il sostegno alla cura, un sistema educativo efficiente. Il "contesto" in questa prospettiva assume rilievo nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne si sviluppano solo se le condizioni esterne lo permettono. È il "contesto" che dovrebbe divenire "capacitante" affinché possa far esprimere – e produrre – capacità interne. Il tema dei contesti di apprendimento capacitanti è in stretto collegamento con l'azione agitiva della tutorship sia interna che esterna. Si tratta di un nuovo paradigma non solo educativo e apprenditivo ma anche culturale verso quel processo che viene definito "Work related learning".

Occorre pertanto nella scuola, ripensare e riprogettare contesti di *apprendimento capacitanti* che pongono al centro lo studente e lo preparino – non solo dal punto di vista delle competenze professionali, ma anche da quello del *mindset* –, agli scenari del nuovo paradigma della "quarta rivoluzione industriale".

L'apprendistato e l'alternanza scuola-lavoro sono l'occasione per lo sviluppo di una *didattica laboratoriale* che sappia strutturare situazioni formative che vadano *oltre* il connubio teoria e pratica, espandendosi verso il sociale e verso il paradigma della sostenibilità al fine di contribuire a:

- Liberare quelle capacità interne dell'allievo verso una maggiore autonomia, responsabilità, come viene richiesto in ambito internazionale;
- Facilitare l'azione agitiva del tutor nel capacitare l'apprendimento dell'allievo;
- Creare nuove forme di apprendimento cooperativo in aula;
- Formare allievi che sappiano "leggere" i contesti di vita e perseguire gli obiettivi come persone autonome e responsabili;

- Creare interdipendenze sociali, interculturali, multiple, reciproco riconoscimento tra gli studenti e l'insegnante³.

Ridefinire il *contesto* di apprendimento dell'allievo in alternanza, pertanto, traendo elementi di riferimento sostanziali dall'approccio alle capacitazioni di Sen e Nussbaum, può diventare la via pedagogica *generativa* di un nuovo modo di vedere i processi "work based learning" che vadano *oltre* il tecnicismo ed una visione centrata sulla performance, ma siano viceversa focalizzati sugli aspetti essenziali per la formazione integrale dell'allievo. Tra questi sono fondamentali:

- Apprendere *ad essere* – svolgere un lavoro a regola d'arte per essere un buon cittadino e non solo, ma anche un buon lavoratore e artigiano (Sennett, 2008).
- Apprendere *a vivere bene* – anche il *wellbeing* e la dimensione eudemonica.
- Apprendere *a stare insieme* – partecipare, condividere, condividere reciproci aspetti della propria esperienza formativa e lavorativa.

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*.

6. "Ripensare il Critical thinking" per un nuovo "abito professionale"

J. Dewey (1910) sosteneva nelle sue opere (in "*Come pensiamo*", in particolare), che "*la formazione del pensiero non può essere promossa attraverso una procedura formale; essa è piuttosto l'esito di un processo largamente informale*". Possiamo immaginare un percorso formativo tutto centrato sull'educazione al pensiero critico? O immaginare una disciplina maestra nella formazione del pensiero critico? È poco credibile questa opportunità, proprio partendo dalle idee di Dewey.

La maturazione della capacità critica, infatti, è un *abito mentale* che è il risultato complessivo di un percorso complesso ed articolato di studi. Sempre secondo il pedagogista americano, nel lavoro formativo ci sono due livelli: uno superficiale e uno più profondo e sottostante, nell'ambito del quale non si tratta di delineare le singole conoscenze e competenze, ma di promuovere abiti mentali, che diventano così l'effetto (diremmo oggi *output*) più rilevante della carriera di studi del soggetto. In "*Rifare la filosofia*", Dewey coglie chiaramente il senso dell'approccio critico:

la logica della scoperta guarda al futuro. Considera criticamente la verità ricevuta come qualcosa da verificare attraverso nuove esperienze invece che da insegnare dogmaticamente e da ricevere obbedientemente (Dewey, 1920, p. 52).

- 3 Alcune di queste dimensioni sono state studiate ed analizzate anche attraverso un'indagine empirica nella mia tesi di dottorato e riportate nel volume "Work based learning, Il valore generativo del lavoro", citato in bibliografia.

Il “critical thinking” inteso come approccio critico e creativo ai problemi ed alle situazioni emergenti in ambito lavorativo, dunque, è sempre più un elemento rilevante per affrontare le complessità dovute a tali trasformazioni sociali, tecnologiche, umane. Nota giustamente Massimo Baldacci che

gli abiti mentali di natura critica fanno tutt’uno con l’atteggiamento scientifico, che è una componente imprescindibile dello spirito democratico (2013, p. 130).

Conclusioni

La sfida della *digital disruption* nel mercato del lavoro, dunque, si profila in tutti i contesti professionali ed organizzativi che non vogliono rimanere indietro. Le istituzioni educative, dalle scuole alle università, dovranno sempre di più dialogare con le imprese per formare i *nuovi* talenti anticipando le skills richieste dal mercato del lavoro.

Le ricerche di Andrew Macafee ed Erik Brynjolfsson (2015) del MIT di Boston, vedono con ottimismo quella che è definita la *seconda età delle macchine*, dove la tipologia di macchine esistenti potrà costituire un fattore di liberazione della persona umana dalla fatica, ovvero da un lavoro come “ponos” per far esplodere le energie creative delle persone (Bertagna, 2017). L’elemento essenziale che potrà accompagnare questa crescita e questo sviluppo è il grado di istruzione ed educazione delle persone ed il grado di competenze-chiave che sono in grado di costruire e di sviluppare nel corso della loro vita.

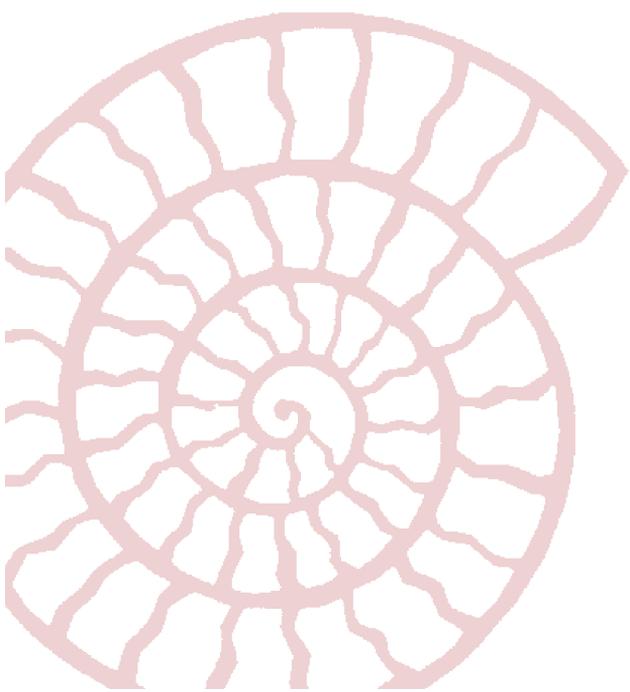
L’elemento-chiave che caratterizzerà il futuro secondo i due autori è l’evoluzione del rapporto tra macchine e umani. Il sistema produttivo sarà sostanzialmente rinnovato da una triade: le macchine che imparano, le piattaforme digitali e l’intelligenza collettiva.

Avvicinare i giovani alla *seconda età delle macchine*, di cui inconsapevolmente in realtà sono e potranno essere i protagonisti può essere una missione della formazione duale ed una condizione di base per lo sviluppo di un orientamento positivo alla *digital disruption* fin dalla giovane età delle persone che abiteranno.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l’esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G., Moretti, G. (2015). Community of practise and Teacher’s Professional Development. An explorative survey. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 253-273.
- ASviS (2017). *L’Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto 2017*. Roma. Reperibile presso http://asvis.it/public/asvis/files/Rapporto_ASviS_2017/REPORT_ASviS_2017_WEB.pdf. [ultima consultazione 10/01/2019].
- Baldacci, M. (2013). *Trattato di Pedagogia Generale*. Roma: Carocci.
- Bertagna, G. (2018). Luci ed ombre del valore formativo del lavoro, una prospettiva pedagogica. In Alessandrini, G. (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: Franco Angeli.
- Cedefop (2018). *Quale futuro si profila per l’istruzione e la formazione professionale in Europa?* Nota informativa, novembre 2018. Reperibile presso www.cedefop.europa.eu [ultima consultazione 10/01/2019].
- Costa, M. (2016). *Capacitare l’innovazione, la formatività dell’agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.

- Deloitte Millennial Survey (2018). *Millennials disappointed in business, unprepared for Industry 4.0*. Disponibile presso <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/millennialsurvey.html> [ultima consultazione 10/01/2019].
- Dewey, J. (1910), *How We Think*. trad. it. Guccione A. (1994). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1920), *Reconstruction in philosophy*. Henry Holt e Co. Tr. it. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Ellerani, P. (2014). Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum. In Alessandrini, G. *La Pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 123-155). Milano: Franco Angeli.
- European Commission (2013). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. Available at https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_057845 [ultima consultazione 10/01/2019].
- Gruosso, G. (2017). *Le tecnologie abilitanti dell'industry 4.0*. Reperibile presso www.ricomincio4.fondirigenti.it [ultima consultazione 10/01/2019].
- ILO – International Labour Office (2017). *Global employment trends for youth 2017: paths to a better working future*. Geneva: ILO. Available at https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/-/dcomm/-/publ/documents/publication/wcms_598669.pdf [ultima consultazione 10/01/2019].
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcone, V. M. (2018). *Work Based Learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano. Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Mcafee, A., Brynjolfsson, E. (2015). *La Nuova rivoluzione delle macchine: Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2015). Il valore delle qualifiche offerte dalla Formazione Professionale. Atti del Seminario di Formazione Europea 2015, *Energia giovane. Pane per il futuro del Pianeta*. Roma: CNOS-FAP. Reperibile presso http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/concorso_nazionale_2017.pdf [ultima consultazione 10/01/2019].
- Pollio Salimbeni, A. (2018). Innovazione digitale e lavoro. In Acquati, E. (a cura di). *Digital Italy 2018 Building digital nation*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Seghezzi, F. (2015). *Come cambia il lavoro nell'industry 4.0*. Modena: Adapt University Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- UNRIC (2019). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Reperibile presso www.unric.org/it/agenda-2030 [ultima consultazione 10/01/2019].
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento: significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- World Economic Forum (2017). *Global Human Capital Report: Preparing people for the future of work*. Available at http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Human_Capital_Report_2017.pdf [ultima consultazione 10/01/2019].





Competenze di Cittadinanza. Presupposto necessario per una *Vita Activa* Citizenship Competences. Necessary condition for a *Vita Activa*

Alessandra Tedesco

Università "A. Moro" di Bari - alessandra.tedesco@istruzione.it

ABSTRACT

The present historical-social context is characterized by incessant and repeated alterations which have brought about a true anthropological mutation of the social evolution of man making the context of life precarious and changeable. The man who is living in the era of post-complexity is unable to find a shared horizontal axis and, therefore, his actions are driven by a cosmic relativism which interests every dimension of his being. In such an articulated, complex and disintegrated context, personal individualism becomes the only sensorial compass which compels the actions of the individual, thus creating crisis in democratic values. At this point we need to completely rethink the formative and educational processes, which have to bear the load of an open, problematic and above all plural process. These processes need to address the acquisition of citizenship which is indispensable for placing the subject in a position to responsibly make his choices consciously and autonomously. Such a project must be able to supply a new vital stimulus characterized by a propelling drive in order to re-launch a sense of democratic community.

Il contesto storico-sociale attuale è caratterizzato da incessanti e repentini cambiamenti che hanno operato una vera e propria mutazione antropologica sull'evoluzione sociale dell'uomo rendendo le condizioni di vita precarie e mutevoli. L'uomo che vive l'epoca della post-complessità non riesce a trovare un orizzonte assiologico condiviso e, pertanto, il suo agire è spinto da un relativismo cosmico che interessa ogni dimensione del suo esserci. In questo contesto così articolato, complesso e disintegrato, l'individualismo personale diventa l'unica bussola di senso che muove le azioni del singolo mettendo in crisi i valori democratici. Risulta necessario a questo punto ripensare completamente i processi formativi ed educativi, che devono farsi carico di una processualità aperta, problematica, inquieta e, soprattutto, plurale, e devono essere rivolti all'acquisizione di competenze di cittadinanza, indispensabili per mettere il soggetto nelle condizioni di compiere responsabilmente scelte consapevoli e autonome. Tale progetto deve essere in grado di fornire una nuova linfa vitale caratterizzata da una spinta propulsiva in grado di rilanciare il senso della comunità democratica.

KEYWORDS

Citizenship Competence, Post-Complexity Society, Educative Process, Democratic Values, Responsible Project.

Competenze di Cittadinanza, Società della Post-Complessità, Processi Educativi, Valori Democratici, Progetto Responsabile.

Introduzione

L'avvento della "II Epoca delle Macchine" o "IV Rivoluzione Industriale" (Elkann, 2016), la crescita delle diseguaglianze sociali ed economiche, la crisi continentale dei sistemi politici democratici, pongono il soggetto in una condizione di inedito stress emotivo-cognitivo (Bateson, 2000; Baldacci, 2006). Tutto ciò si ripercuote sulle dinamiche sociali, politiche e democratiche del nostro tempo che vengono travolte e stravolte al punto tale da subire un vero e proprio mutamento antropologico investendo, inevitabilmente, l'idea stessa di formazione che non può trovare più alcuna legittimazione nell'originario significato di "forma" a garanzia di compattezza, fissità, armonia: subentra, al contrario, il senso di una processualità aperta, problematica, inquieta e, soprattutto, plurale.

L'individuo, infatti, per adattare i suoi stili cognitivi a quelli richiesti dall'epoca della post-complessità, viene chiamato a sviluppare un'intelligenza astratta, complessa, dinamica e proteiforme, un'intelligenza liquida che non può vestire una specifica forma mentis, ma deve essere in grado di adeguarsi in modo quasi camaleontico alle esigenze del mercato, deve essere in grado di svestire i suoi consueti indumenti e rivestirsi in modo del tutto inedito all'occorrenza (Bauman, 2010).

Risulta necessario, pertanto, focalizzare l'attenzione su un nuovo modello di fare scuola funzionale a dare risposte concrete alle emergenti esigenze formative scaturite dalla società della post-complessità. Tale modello è necessariamente volto all'acquisizione di competenze mirate alla costruzione di una cittadinanza generativa.

1. Pedagogia e Competenze

Il compito proprio della pedagogia è quello di orientare i processi di crescita e di maturazione di ciascun individuo verso un processo di formazione consapevole, che lo renda capace di vivere la propria vita, di raggiungere il giusto equilibrio tra il soddisfacimento dei bisogni, la costruzione della propria *humanitas* e la tendenza verso valori sociali e comunitari di democrazia (Nussbaum, 2012; Sen, 2018).

Le dinamiche generali che pervadono la società odierna, stravolgono l'orizzonte etico-valoriale di riferimento e causano, tra l'altro, una crisi lavorativa che pone l'uomo in una condizione di precarietà esistenziale e ontologica.

La pedagogia deve risolvere l'angosciante dilemma di come educare alla scelta nel problematico e tumultuoso contesto contemporaneo che tende a ridurre le possibilità di opzione libera del soggetto sia in ambito socio-politico che in riferimento all'azione professionale.

La sua finalità è determinata dalla categoria della formazione che può essere considerata la sintesi teorico-pratica dell'azione umana verso l'acquisizione di valori e talenti (Spadafora, 1992).

L'estemporaneità non appartiene all'atto formativo che mediante un'azione intenzionale e specifica deve orientare tutti e ciascuno verso scelte consapevoli, deve promuovere la capacità di azione libera pur nella variabilità e multifattorialità dell'esistenza attuale, di poter gestire, se non dominare l'evento, deve alimentare la speranza di realizzare le proprie aspirazioni, deve compiere un vero atto di "conformismo dinamico" (Gramsci, 1975).

Quello che deve essere perseguito è, cioè, un processo di formazione che consenta la predeterminazione e la realizzazione della personalità individuale o, in altre parole, che renda il soggetto promotore del proprio destino.

L'esigenza educativa della società attuale è la formazione non già di una "testa ben piena, ma di una testa ben fatta" (Morin, 1999), è inevitabile che il superamento paradigmatico del sistema tayloristico-fordiano non possa fermarsi all'abito organizzativo ed economico, ma debba implicare un vero e proprio cambiamento di prospettiva culturale (Le Boterf, 2008). Il primato puramente teorico delle conoscenze inermi e standardizzate deve lasciare il posto a quello dell'agire sociale, pratico e in situazione (Perrenoud, 2010; 2017).

Pertanto, l'attenzione deve essere rivolta verso un orizzonte squisitamente inedito, orientato all'acquisizione di competenze in grado di promuovere nel soggetto autonomia, coscienza critica e consapevolezza dei propri interessi e delle proprie capacità, offrendo una dimensione auto-valutativa e metacognitiva in grado di far emergere le *embedded powers* e i talenti insiti in ogni soggetto indispensabili per un attivo e democratico inserimento nella società civile e nella vita lavorativa.

2. L'epistemologia delle Competenze

L'origine epistemologica della competenza è da ricercare in numerose matrici culturali: quella psicologica, economica, sociologica e pedagogica (Benadusi, Molina, 2018).

Nel senso comune, essere competenti, significa essere capaci di svolgere in modo efficace un compito o un insieme di compiti. Ciò invade, inevitabilmente, la sfera della responsabilità e della adeguatezza nella gestione delle questioni quotidiane.

Tale significato acquisisce i connotati di una maggiore complessità e di un'accezione più ampia se analizzato dal punto di vista squisitamente scientifico. La letteratura di settore rinviene la matrice psicologica di competenza nei concetti fondamentali sotto riportati.

La concezione di "arco riflesso" di origine comportamentista, secondo cui ad ogni stimolo dell'ambiente corrisponde sempre una reazione mediata dall'attività di un centro nervoso localizzato nel midollo spinale dell'organismo. Tale idea trova il suo fondamento nell'assunto che vede, alla base di ogni processo comportamentale da quello più semplice a quello più complesso, il reiterarsi del medesimo meccanismo: stimolo - centro nervoso - reazione (Mager, 1975).

Il cognitivismo di Piaget e, nello specifico, il concetto secondo cui l'interazione uomo/ambiente è determinata dal continuo connubio tra assimilazione e accomodamento che si avvicendano per l'intero sviluppo dell'individuo e gli consentono di utilizzare schemi mentali già determinati adattandoli alle situazioni, ma anche di modificarli e integrarli attraverso le esperienze assimilate (Piaget, 1952).

L'impostazione socio-costruttivista di Bruner e Vygotskij che intendono la realtà come il risultato di una costruzione culturale e sociale (Bruner, 1960; Vygotskij, 1934).

Il concetto di competenza si arricchisce anche del contributo fornito dall'indagine socio-economica e nello specifico quello riconducibile al cosiddetto "capitale umano" (Schultz, 1990; Becker, 2008).

Tale teoria considera le competenze come degli indici di misurazione degli squilibri e equilibri qualitativi e quantitativi che si verificano tra i processi di istruzione e formazione e il mondo del lavoro, nella convinzione che il possesso di competenze sia direttamente proporzionale all'abbattimento delle diseguaglianze sociali ed economiche. A tal proposito, un economista parigino, Piketty, conduce un'analisi politico-economica e sociale su 250 anni di storia di 20 paesi. I risultati

della ricerca mostrano una convergenza fra la percezione da parte del popolo della distribuzione della ricchezza e l'affermazione della democrazia. Peggio è distribuita la ricchezza, quindi maggiori sono le diseguaglianze, tanto più la forma di governo sarà lontana dalle dinamiche del liberalismo e dalle forme di democrazia sociale (Piketty, 2018).

In campo sociologico due contributi decisivi sono stati offerti da Drucker e da Butera. Entrambi ritengono che acquisire competenze non solo consente agli individui di gestire la flessibilità e la mutevolezza della vita lavorativa, ma anche di sviluppare capacità essenziali, come la resilienza e la resistività, utili a gestire emergenze e crisi. Per tale ragione la centralità della scena nel processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe essere caratterizzata dagli elementi interpersonali e sociali che hanno il compito di scardinare il classico modello didattico uno-molti a favore di un maggiore senso cooperativo (Drucker, 1993; Butera 2002).

Infine, ma non certo per importanza, la matrice pedagogica della competenza affonda, senz'altro, le sue radici nel pensiero di Dewey. Egli sostiene che tutta l'attività umana ha carattere progettuale e non puramente adattivo. Il soggetto, infatti, non risponde in maniera meccanica agli stimoli, né si adatta semplicemente all'ambiente, ma lo modifica, lo struttura, elaborando in modo creativo e assolutamente personale delle strategie e delle soluzioni. Azione e pensiero, coscienza e ambiente agiscono insieme, rispondendo agli stimoli in modo assolutamente sinergico (Dewey, 1915; 1916).

L'autore di Chicago, già nelle sue prime opere chiarisce la prospettiva laboratoriale e democratica della scuola e ci spiega la relazione transazionale che esiste tra soggetto e ambiente. Il problema di fondo che permea il pensiero deweyano, è la ricerca delle dinamiche determinanti l'interazione tra l'individuo e l'ambiente circostante. Adirittura il filosofo americano sostiene che ogni soggetto può comprendere la propria identità solo nell'alterità, nella comunità sociale. Anche lo stesso Heidegger affermava che nulla ha valore se viene sottratto al suo contesto di riferimento, ciò che determina l'essere è il principio di relazionalità, l'esserci dunque, diventa con-esserci (Heidegger, 1927).

Per tale ragione la scuola viene investita di un ruolo cruciale nello sviluppo della democrazia e nelle pratiche della cittadinanza attiva. Tutto ciò presuppone una completa ricostruzione del rapporto docente/discente e appare, dunque, scontata l'inattualità del metodo deduttivo che trova la sua ragion d'essere in una scuola autocratica, mentre assume una valenza pregnante la scuola/laboratorio basata sul metodo induttivo che partendo dal fare arriva alla costruzione del sapere in termini di competenze, accrescendo la motivazione e l'interesse dello studente valorizzando il merito nello spirito della democrazia.

Dewey pone all'attenzione, anticipandoli, alcuni problemi, ancora insoluti, che riguardano la possibilità di costruzione della competenza, in sinergia all'acquisizione di conoscenze, e la relazione tra l'attuazione operativa della competenza e l'ambiente di vita del soggetto (Spadafora, 2015). Sapere, saper fare e saper pensare diventano le tre dimensioni perseguite da questo nuovo modello di fare scuola, un'idea, che viene reincarnata cento anni dopo nella logica delle competenze.

3. Il superamento della dicotomia: *Techne e Humanitas*

L'attenzione unilaterale e riduttiva su un modello di competenza totalmente avulsa dalla "conoscenza", a volte, ha caratterizzato alcuni attuali studi di settore, ha fatto sì che le stesse competenze venissero svilite e svuotate di senso, ridotte a finalità utilitaristiche e legate al mondo del lavoro e alle richieste del mercato.

Tuttavia, se pure la competenza si connota di una forte valenza in ambito manageriale e aziendalistico, essa inevitabilmente si riempie di un senso e un significato molto più profondo. Assistiamo, infatti, sempre con maggiore angoscia e impotenza all'emergere di pensieri politici che, nutriti del grave disagio socio-economico delle popolazioni occidentali, esaltano valori antidemocratici.

Mediante un utilizzo distorto delle potenzialità comunicative offerte dalle attuali tecnologie, si concretizza la "polarizzazione" delle opinioni: si cercano interlocutori consenzienti attraverso la diffusione di informazioni in grado di confermare i *bias* cognitivi delle masse.

I social network, in modo incontrollato e incontrollabile, omologano le informazioni attraverso dei *filter bubble* creando un vero e proprio sistema di filtraggio predefinito (*Social Network Opinion Bias*). Questo *modus cogitandi*, provoca una percezione distorta della realtà, influisce negativamente sulle coscienze individuali e origina errori di valutazione che generano effetti concreti: il risultato del recente studio pubblicato sulla rivista PNAS ha mostrato che "Più una comunità è attiva sui social, più tende all'auto-segregazione e alla polarizzazione delle opinioni" (PNAS, 2017).

Ebbene, il pensiero democratico, alla base della nostra civiltà si nutre, inevitabilmente, di dinamiche educative capaci di implementare competenze funzionali alla realizzazione di un sistema sociale plurale partecipato, di condivisione e di confronto.

Devono essere pertanto promossi percorsi di educazione volti all'utilizzo consapevole e critico dei nuovi *media*, al dialogo rispettoso e all'accoglienza della diversità, allo sviluppo umano così come viene inteso dal filosofo Amartya Sen. Senza queste nuove forme di educazione, tutte le altre abilità sociali sono destinate ad appassire nel tempo.

Consapevole di tale emergenza il Consiglio d'Europa, dilatando teleologicamente il concetto di competenza, in un recente Rapporto la definisce come "la capacità di mobilitare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti e/o una comprensione, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali" (Consiglio d'Europa, 2016).

Intesa in tal senso, la competenza trova il suo più profondo significato all'interno di un vasto campo di azione in grado di superare l'antica dicotomia fra la tradizionale cultura umanistica e quella tecnologico-scientifica: l'una si dibatte tra la crisi di identità cui con sempre maggiore determinazione la colloca il dilagante "tecnicismo", l'altra apparentemente più consona alle richieste del mondo del lavoro è in realtà impotente da sola a fronteggiarle, solo nella realizzazione di un virtuoso equilibrio che trova la sua ragion d'essere nel concetto stesso di competenza, nella felice intuizione di J. Dewey, possono contribuire attivamente al compimento della persona.

La stessa Europa che sancisce le raccomandazioni per le Competenze di Cittadinanza, riconosce tra i suoi obiettivi interni la protezione del patrimonio culturale e il dovere di prendere coscienza della ricchezza della diversità culturale, intesa come valore aggregativo. Tali principi vengono chiaramente espressi nel piano di lavoro per la cultura del triennio 2019-2022 il cui cardine è: "*Our heritage: where the past meets the future*" (Il nostro patrimonio: dove il passato incontra il presente) (Consiglio d'Europa, 2018; UNRIC 2015).

La formazione, pertanto, deve muoversi in un reticolato equilibrio: tra classicismo e tecnicismo, tra ragione e impulso, in quanto è chiamata a determinare l'esserci dell'uomo in un mondo in cui Apollo e Dioniso coesistono tra di loro.

Conclusioni

Tramontando l'idea deterministica che possa esistere, nel futuro dell'umanità, una sorta di prevedibilità legata ad un'ideologia salvifica con la presunzione di poter traghettare l'uomo verso una società perfetta, risulta necessario ripensare l'intera esistenza dell'uomo e la sua formazione.

Prima di pianificare il progetto educativo, sarà necessario considerare il progetto di vita del soggetto in formazione e, soprattutto, sarà necessario sostenerlo nell'arduo percorso in vista della promozione della capacità di vivere in relazione creativa con se stesso, di avere degli ideali, delle speranze, di agire anziché essere agiti, di riconoscere la propria identità e quella degli altri, di essere in grado di gestire gli eventi, la casualità e gli imprevisti (Elia, 2016; Mortari, 2008).

Il progetto della formazione, pertanto, si carica di valenze fortemente problematiche in cui ineriscono dimensioni attinenti allo sviluppo e all'acquisizione di autonomia, di coscienza critica e di competenze di cittadinanza.

Infatti il processo di umanizzazione si avvale dello sviluppo e dell'acquisizione di competenze, intese come strumenti necessari per leggere e interpretare la realtà e i fenomeni sociali e storici, e come capacità di scelta e di azione per la realizzazione dei propri progetti di vita e della propria libertà di *agency*.

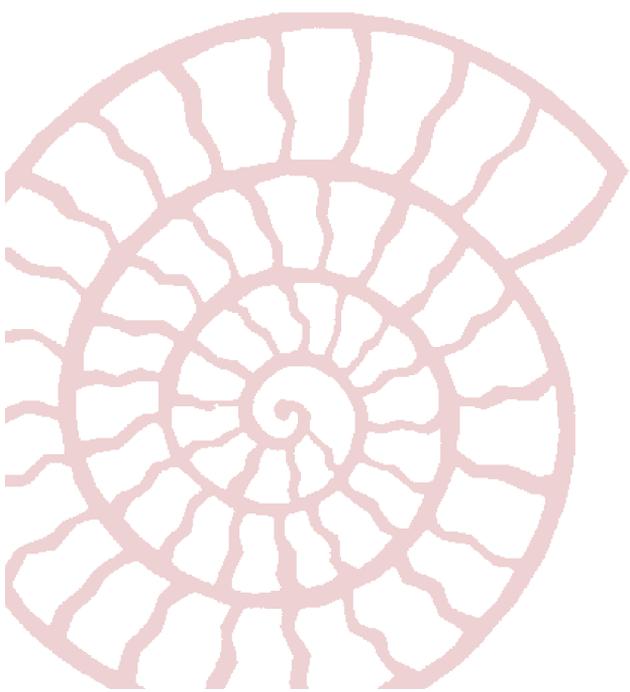
Riferimenti bibliografici

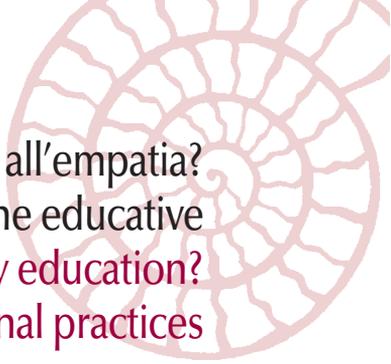
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2010). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Becker, G. S. (2008). *Il capitale umano*. Roma: Laterza.
- Benadusi, L. Molina, S. (a cura di) (2018). *Le competenze: una mappa per orientarsi*. Bologna: Mulino-Fondazione Agnelli.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Tr. a cura di A. Armando (1966). Roma: Armando.
- Butera, F. (2002). *Organizzare la scuola nella società della conoscenza*. Torino: Carocci.
- Dewey, J. (1915). *Scuola e Società*. Tr. a cura di E. Borruso (2018). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Tr. a cura di Giuseppe Spadafora (2018). Firenze: La Nuova Italia.
- Drucker, P. (1993). *La società post-capitalista*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elkann, J. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Gramsci, A. (1975). *I Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e Tempo*. Tr. a cura di Alfredo Marini (2018). Firenze: La Nuova Italia.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1952). *La psychologie de l'intelligence*. Tr. a cura di L. Mecacci (2011). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti.
- Piketty, T. (2018). *Il Capitale nel XXI secolo*. Roma: Bompiani.
- Schultz, T. (1972). *Investment in human capital: the equity-efficiency quandary*. Nashville: American Economy Association.
- Sen, A. (2018). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Arnoldo Mondadori.

- Spadafora, G. (1992). *L'identità della pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Tr. a cura di L. Mecacci. Roma: Laterza. (2008).

Riferimenti sitografici

- Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (2015). *Agenda 2030*. Retrieved February 20, 2019 from <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.
- Consiglio d'Europa (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*. Retrieved February 20, 2019 from <https://rm.coe.int/16806ccf13>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Conclusioni del Consiglio sul piano di lavoro per la cultura 2019-2022*. Retrieved January 15, 2019 from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG1221\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG1221(01)&from=EN)
- Schmidt, A., Zollo, F., Del Vicario, F., Bessi, A., Scala, A., Caldarelli, G., Eugene, H. S. & Quattrociocchi W. (2017). *Anatomy of news consumption on Facebook*, 3035-3039. Retrieved January 15, 2019, from <https://www.pnas.org/content/114/12/3035>.





Potenziare o educare all'empatia? Dall'antropologia pedagogica alle pratiche educative Enhancement or empathy education? From pedagogical anthropology to educational practices

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino - nicolo.valenzano@unito.it

ABSTRACT

In the last twenty years human enhancement has become one of the major themes in applied ethics. In this contribution I discuss a specific form of enhancement, the ethical one, in particular the empathy enhancement, understood as one of the possible motivations of morally oriented actions. I propose some arguments to sustain that the educational processes are preferable to biochemical enhancement practices. Finally, I focus on some suggestions that can inspire educational practices, in order to cultivate the multiple and complex dimensions that underlie the concept of empathy.

Nell'ultimo ventennio lo *human enhancement* è divenuto uno dei maggiori temi nell'ambito dell'etica applicata. In questo contributo mi soffermo su una specifica forma, quella etica, e discuto in particolare del potenziamento dell'empatia, intesa come una delle possibili motivazioni di azioni moralmente orientate. Presento alcuni argomenti in favore della tesi per cui, in questo ambito, i processi formativi sono preferibili alle pratiche di potenziamento biochimico. Infine propongo alcuni suggerimenti che possono ispirare le pratiche educative, al fine di coltivare le molteplici e complesse dimensioni che soggiacciono al concetto di empatia.

KEYWORDS

Pedagogy and Enhancement, Ethics Education, Pedagogical Anthropology, Empathy Education, Moral Enhancement.

Pedagogia e Enhancement, Educazione Etica, Antropologia Pedagogica, Educazione all'Empatia, Potenziamento Morale.

Introduzione: il potenziamento morale

Tra le diverse forme di *human enhancement*, fisiche, estetiche, cognitive o dell'umore, oggi le speranze di molti ricercatori e il conseguente dibattito scientifico ed etico riguarda il cosiddetto *moral enhancement*, inteso come l'utilizzo di strumenti biomedici per incrementare la capacità umana di impegnarsi in comportamenti morali (Persson, Savulescu, 2012). Assumendo una definizione ristretta del concetto, secondo cui si tratta di prendere in considerazione quei trattamenti farmacologici che consentono di avere come guida del comportamento motivi moralmente migliori (Douglas, 2011), si può ammettere che tra i vari processi mentali che possono essere individuati come motivazioni moralmente buone l'empatia svolga un ruolo decisivo (Maibon, 2015).

Nell'ultimo ventennio lo *human enhancement* è divenuto uno dei maggiori temi nell'ambito dell'etica applicata. Non sempre però la ricerca pedagogica ha posto un'adeguata attenzione a questa tematica, soprattutto se paragonata all'influenza che tali pratiche hanno o potrebbero avere nei processi educativi, in particolare rispetto all'educazione etica vista nella prospettiva della formazione del carattere e delle virtù (La Marca, 2005; Mortari, Mazzoni, 2014; Balduzzi, 2015). In questo contributo intendo in primo luogo argomentare in favore della tesi per cui, rispetto allo sviluppo dell'empatia come elemento dell'educazione morale, i processi formativi sono preferibili alle pratiche di potenziamento biochimico; in secondo luogo, proporrò alcuni suggerimenti che possono ispirare le pratiche educative, al fine di coltivare le molteplici e complesse dimensioni che soggiacciono al concetto di empatia.

1. L'empatia

Consapevole della molteplicità delle definizioni presenti in letteratura (Cuff, Brown, Taylor, Howat, 2016), in questa sede assumerò la definizione di Martin Hoffman, secondo cui con il termine empatia si possono indicare quei processi che accompagnano la percezione dello stato emotivo di chi si ha di fronte e che suscitano una risposta affettiva più consona alla situazione dell'altro che non alla propria. Questa definizione propone tre dimensioni caratterizzati l'empatia: cognitiva, affettiva e motivazionale (Hoffman, 2008).

La prima componente include quei processi cognitivi che possono essere considerati precursori, ossia condizioni necessarie affinché l'esperienza empatica possa aver luogo, e mediatori poiché una volta acquisiti non si pongono in termini dicotomici di presenza o assenza, ma si graduano lungo un continuum modulando l'intensità della risposta empatica. In questa dimensione l'elemento fondamentale consiste nella capacità di discriminare e riconoscere correttamente gli stati affettivi degli altri, accompagnato dall'abilità a decentrarsi, ossia a riconoscere il proprio stato d'animo come distinto da quello altrui.

La mediazione cognitiva, anche la più sofisticata come il *role taking*, non è però sufficiente per poter parlare di empatia: si ritiene imprescindibile la componente affettiva. Da questo punto di vista l'empatia è un'esperienza emotiva, nella misura in cui implica una condivisione di affetti. Due dispositivi di natura affettiva svolgono in questo contesto un ruolo centrale: la proiezione, ossia la localizzazione all'esterno di sé di contenuti psichici non riconosciuti o rigettati, e l'introiezione, cioè la capacità di incorporare sentimenti, atteggiamenti o pensieri altrui.

La terza componente del modello di Hoffman, quella motivazionale, è quella che caratterizza la sua proposta, al punto da poter essere definita una prospettiva

“emotivo-motivazionale” (Hoffman, 2008, p. 23). In questa proposta l’esperienza di empatizzare con una persona rappresenta una motivazione per mettere in atto comportamenti di aiuto. La connessione tra empatia e comportamento prosociale spiega la proposta di Hoffman di inserire l’abilità empatica nel più complesso quadro dello sviluppo morale. La dimensione prosociale della componente motivazionale induce a soffermarsi su un’ulteriore componente, non esplicitamente considerata dal modello di Hoffman: la componente comunicativa-relazionale. Il soggetto empatico non può infatti limitarsi alla capacità di vicariare l’esperienza emotiva dell’altro, anche attraverso più o meno sofisticati meccanismi di mediazione cognitiva, ma deve anche essere in grado di comunicare all’interlocutore che il suo stato d’animo è stato compreso cognitivamente ed è oggetto di empatia (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998, p. 118).

L’empatia è, inoltre, un fenomeno non unitario, in quanto può essere caratterizzata da una maggior o minore automaticità nella risposta all’emozione dell’altro e da una maggiore o minore mediazione cognitiva. Si tratta pertanto di un insieme di fenomeni che si collocano lungo un continuum che va dal contagio emotivo a forme cognitivamente più differenziate e mediate come quella per le condizioni di vita delle altre persone (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998, pp. 19-41).

Nonostante la complessità del concetto, la non semplice definizione, la maggior parte degli autori concorda comunque nel ritenere che la capacità di esperire in modo vicario le esperienze altrui contribuisca all’organizzazione di condotte sociali individuali e consenta di modulare le caratteristiche delle relazioni interpersonali. Essere in grado di condividere i punti di vista e i sentimenti altrui dovrebbe in generale favorire la costruzione del legame sociale e, più nello specifico, regolare il flusso delle emozioni negative e delle condotte aggressive, stimolare comportamenti prosociali, altruistici e cooperativi, e incoraggiare l’accoglienza delle diversità (Feshbach, Feshbach, 2009).

2. Coltivare l’empatia tra potenziamento ed educazione

Contrariamente da quanto sostenuto dai tecno-entusiasti sostenitori di forme più o meno impegnative di transumanesimo (Persson, Savulescu, 2012, p. 104), vorrei difendere la tesi secondo cui i processi educativi sono preferibili al potenziamento biochimico rispetto allo sviluppo dell’empatia, adducendo a sostegno tre tipologie di argomenti: antropologico-pedagogico, di filosofia dell’educazione e pedagogico in senso stretto (Dalle Fratte 2005). Gli elementi tratti dall’apparato critico della pedagogia generale consentiranno, nel successivo paragrafo, di analizzare il tipo di azioni intenzionalmente orientate alla piena realizzazione della persona, offrendo suggerimenti per le pratiche educative orientate a coltivare l’empatia.

Per quanto riguarda il primo ambito, il *moral enhancement* implica un antropocentrismo onnipotente che annulla la finitezza umana e veicola una concezione di libertà senza limiti. Inoltre, intervenire sul livello fisico-corporeo-cerebrale per indurre modificazioni di carattere cognitivo, sociale e morale richiede una visione riduzionista dell’umano che porta a trascurare le cause sociali di determinati fenomeni e a svalutare approcci complessi e non semplicemente biologici ai problemi umani. L’*enhancement* dell’empatia contrasta il principio della personalizzazione educativa, promosso viceversa da una diversa antropologia pedagogica (Balduzzi, 2009, pp. 151-183).

Quest’ultime obiezioni ci introducono all’argomento di carattere psicologico, secondo cui è difficile immaginare che attività cognitive e affettive così complesse,

come quelle richiamate nel ragionamento e nel giudizio morale o quelle descritte a proposito dell'empatia, possano essere migliorate intervenendo al mero livello cerebrale e corporeo. Viceversa i principali concetti utilizzati in ambito morale, dall'empatia all'altruismo ad essa collegata, non sono mai ridicibili a singoli elementi del corredo bio-fisico umano e, più ampiamente, sono sempre il risultato di molteplici fattori sui quali è impossibile intervenire "chirurgicamente", poiché dipendono strettamente dal contesto socio-economico e culturale entro il quale sono inseriti. Dal punto di vista educativo, in questo sistema svolge un ruolo decisivo l'induzione, intesa come quella pratica educativa attraverso la quale si evidenzia la sofferenza altrui e la causa che l'ha provocata, anche attraverso dinamiche di affermazione di potere e ritiro dell'amore (Hoffman, 2008, pp. 178-200), rimandando sempre alla centralità dell'incontro e del dialogo tra educatore e educando. L'educazione, avvalendosi quale suo strumento della trasmissione di contenuti culturali, ha inoltre l'interessante pregio di fornire modelli etici della tradizione culturale: ciò ha da un lato un valore educativo in generale, dall'altro risulta efficace dal punto di vista dell'educazione morale.

Il potenziamento morale conseguito attraverso l'assunzione di farmaci sembra inoltre svuotare di significato il miglioramento morale stesso, in quanto elimina il ruolo dell'impegno e degli errori. Sulla base del presupposto per cui il valore pedagogico di una pratica educativa non risiede solamente nello scopo raggiunto ma anche nel percorso stesso, fatto di strumenti, relazioni, contenuti, si tratta di recuperare il significato pedagogico che lo sforzo e i fallimenti hanno nell'educazione in generale e in quella morale in particolare.

Dal punto di vista della filosofia dell'educazione, la tesi secondo cui le pratiche educative non sarebbero capaci di sviluppare le competenze morali ha il problema principale di confondere o ridurre l'educazione all'informazione (Persson, Savulescu 2012, pp. 116-117) ed è quindi connessa all'erosione di uno dei significati dell'educazione stessa: un processo che trova la propria ragion d'essere nell'istanza di trasformazione e cambiamento dell'essere umano, che coinvolge la dimensione etica e sociale dell'esistenza in termini problematici e relazionali. Da questo punto di vista, negli ultimi anni, la riflessione pedagogica è stata assorbita da un linguaggio in apparenza neutrale, che richiama a sua volta la tesi di un'ipotetica neutralità etica della tecnica, riferito ad un generalizzato processo di apprendimento: questo veicola un'interpretazione esclusivamente tecnico-strumentale della questione educativa (Biesta 2006; Biesta, 2010). La tesi del potenziamento morale implica quindi una concezione dell'educazione assai riduttiva; rifiutare questa visione comporta viceversa una rivalutazione della riflessione pedagogica in ambito morale, sia nei termini delle conseguenze educative dell'etica sia nei risvolti etici del pensiero pedagogico.

In questa prospettiva l'uomo può essere inteso come una forma e un'eccellenza da raggiungere o come una base materiale da potenziare. Assumere il potenziamento come valore-guida implica un continuo riferimento alle prestazioni individuali in ogni campo della vita sociale. L'idea della fioritura richiama, invece, la capacità di articolare un particolare senso del ben-essere, dello sviluppo e dell'auto-realizzazione personale. L'educazione, di conseguenza, sarà centrata da un lato su meccanismi che rendano efficace l'accumulo di competenze in vista di un futuro rischioso oppure, dall'altro lato, su processi ed esperienze che permettano alle persone di sviluppare una relazione con il mondo basata su una riflessività *concern-oriented* e sulla ricerca di chi vogliono essere davvero. Le due dimensioni possono anche intrecciarsi ed entrare in complesse sinergie, ma non confondersi quanto al valore fondamentale che le guida.

Conclusione: educare all'empatia

Nelle società caratterizzate da un pluralismo culturale è sempre più utile se non indispensabile attivare percorsi educativi capaci di attenuare i bias dell'empatia, in particolare quello di familiarità, affinché la morale empatica possa avere funzioni prosociali (Hoffman, 2008, pp. 326-327)¹. A questi fini è utile sottolineare le comunanze emotive nonostante le differenze culturali, sociali o fisiche, insistendo quindi sugli aspetti comuni transculturali, alimentando quell'"unità nella diversità" a cui ha fatto riferimento Freire (2014, pp. 155-157). Oppure, utilizzando l'inclinazione alla familiarità come strumento di educazione morale volto alla sua stessa moderazione, si può invitare l'educando a immaginare come si sentirebbe, per esempio, un suo familiare nella situazione della vittima estranea (Hoffman, 2008, pp. 338-342). Attenuare le distorsioni dell'empatia è solo un primo passo per la fioritura di questa virtù: occorre infatti formare e coltivare i prerequisiti dell'empatia, quei fattori che la definiscono come un fenomeno multidimensionale. Si tratta, quindi, di predisporre attività indirizzate a stimolare la capacità di assumere la prospettiva dell'altra persona, a livello percettivo, cognitivo e emotivo, mantenendo ferma la consapevolezza della distinzione tra sé e l'altro per evitare forme fusionali e di contagio emotivo. A livello di proposte didattiche questo può significare predisporre dei giochi di ruolo, in cui è possibile far riflettere gli studenti sui propri punti di vista, problematizzandoli, e su quelli altrui, attivando processi di decentramento.

Nel fare questo può essere utile ispirarsi a due principi guida: il clima del gruppo e la modalità relazionale. Rispetto alla prima dimensione, è compito dell'educatore predisporre un ambiente capace di soddisfare i bisogni emotivi, scoraggiando l'eccessivo investimento sul sé e rendendo viceversa salienti quelli degli altri; incoraggiare a identificare ed esprimere un sempre maggior numero di emozioni; offrire variegate opportunità di interazione perché attraverso le parole e le azioni altrui sia incoraggiata la responsività emotiva verso gli altri. Si tratta quindi di costruire contesti educativi che aiutino a percepire gli altri come simili a se stessi. In questa prospettiva il clima del gruppo rappresenta un fattore di notevole importanza: in un contesto molto competitivo i soggetti sono portati a concentrarsi sul sé, viceversa laddove si lavora in modo collaborativo i ragazzi sono più inclini a comprendere il bisogno degli altri e a rispondervi empaticamente.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, le modalità relazionali, occorre incoraggiare interazioni orizzontali tra i ragazzi o tra i bambini tali da poter stimolare l'acquisizione di quelle abilità cognitive e quella disponibilità affettiva necessaria per comprendere e condividere le emozioni altrui. È parimente importante la modalità relazionale con la quale l'insegnante o l'educatore interagiscono: è infatti fondamentale la capacità empatica dell'educatore, che coglie e partecipa il vissuto del ragazzo, lo accoglie e lo mostra in prima persona. In questo ambito, quindi, il valore dell'esemplarità educativa si mostra in tutta la sua forza. L'adulto che educa diviene, in questa prospettiva, un testimone esemplare della virtù auspicata e stimolata nel giovane. La scelta di una persona come modello di umanità autentica, all'interno di relazioni interpersonali significative, è prerequisito per lo sviluppo del sentimento del giudizio morale (Bellingreri, 2013, p. 132).

1 Il secondo *bias* che Hoffman (2008) individua è quello di vicinanza, che ci induce a empatizzare con chi sentiamo vicino perché visibile o perché ci viene vividamente rappresentato in un racconto o in un film.

L'empatia in questa prospettiva può essere considerata fine e mezzo del dialogo educativo: da un lato senza empatia non si dà un vero dialogo, dall'altra la relazione dialogica in educazione è capace di sviluppare la capacità di attivazione empatica. Assume pertanto una duplice rilevanza: da un lato si configura come una qualità umana che va educata, andando a costituire un elemento portante delle pratiche di formazione del carattere, dall'altro si presenta come una virtù dell'educatore stesso (Bellingeri, 2013).

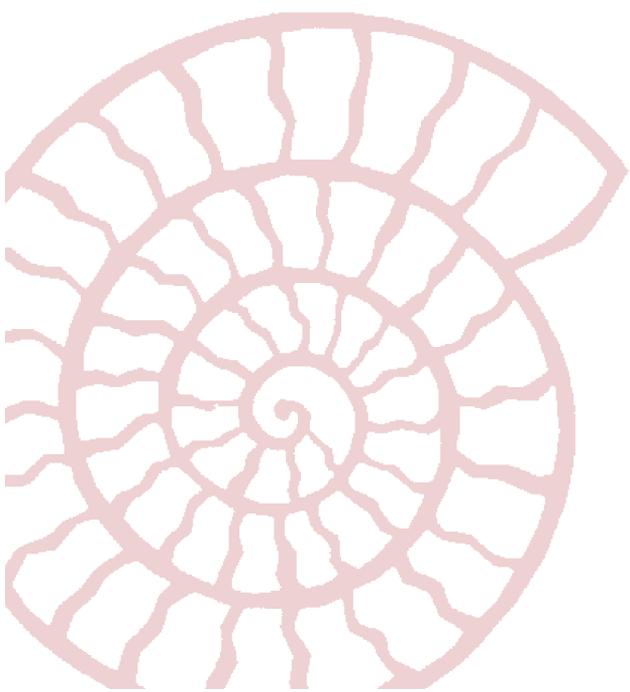
L'ottimismo che ha percorso queste pagine, però, non deve far nascondere i possibili rischi connessi, all'interno del processo educativo, all'eccesso di empatia. È infatti sempre incombente la possibilità del contagio emotivo o di una sovrattivazione empatica, in cui l'eccesso di coinvolgimento emotivo con l'educando, non mediato dalla capacità di decentramento cognitivo e dalla consapevolezza della necessaria distanza, porta a una pericolosa identificazione. Ciò suggerisce, in altri termini, a chi ha compiti educativi di ricercare un equilibrato livello di coinvolgimento, contemperando l'esigenza di «mantenere la dovuta distanza per non essere coinvolti al punto da non poter leggere la realtà dell'altro con quella lucidità necessaria» e trovare la “giusta presenza”, una posizione relazionale flessibile (Iori, 2006, p. 257). In questa dialettica e nell'instabile equilibrio tra coinvolgimento e distanza, d'altra parte, si gioca proprio la professionalità di colui che educa.

Rispetto all'empatia, l'educatore ha, dunque, un duplice complesso compito. Da un lato, verso i giovani in formazione deve educarli al giusto livello di attivazione empatica, con un elevato grado di mediazione cognitiva, contrastando i bias e promuovendo l'empatia per le forme di vita delle altre persone. La sfida, nel contesto del pluralismo culturale contemporaneo, è coltivare l'empatia etnoculturale, propedeutica alla disponibilità ad accettare modi di fare e abitudini tipiche di un contesto culturale diverso dal proprio (Wang, Davidson, Yakushko, Bielstein, Tan, Bleier, 2003). Dall'altro lato, verso se stesso l'educatore deve coltivare la propria vita emotiva per fronteggiare quella fragilità costitutiva della sua professione (Iori, 2009). Coltivare la vita emotiva, nella prospettiva che stiamo qui indagando, significa essere disponibili all'ascolto, attivare modalità di comunicazione empatica (Boffo, 2005) e, al contempo, prestare attenzione a non scivolare in forme di iperattivazione che condurrebbero a un eccessivo coinvolgimento e a conseguenti difficoltà nello svolgere il proprio lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, E. (2009). *Antropologia pedagogica novecentesca e senso dell'agire*. Milano: Vita e Pensiero.
- Balduzzi, E. (2015). *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingeri, A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Trapani: il Pozzo di Giacobbe.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder-London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder-London: Paradigm Publishers.
- Boffo, V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Bonino, S., Lo Coco, A., & Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze: Giunti.
- Cuff, B.M.P., Brown, S.J., Taylor, L., & Howat, D. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8, 144-153.

- Dalle Fratte, G. (2005). Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica. In A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi* (pp. 73-88). Lecce: Pensa Multimedia.
- Douglas, T. (2011). Moral Enhancement. In J. Savulescu, R. ter Meulen, & G. Kahane (Eds.), *Enhancing Human Capacities* (pp. 467-485). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and Education. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 83-98). Cambridge, MA: Mit Press.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Hoffman, M. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Bologna: Il Mulino.
- Iori, V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini e Associati.
- Iori, V. (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: Franco Angeli.
- La Marca, A. (2005). *Educazione del carattere e personalizzazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Maibom, H. (2015). *Empathy and morality*. New York: Oxford University Press.
- Mortari, L., & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- Nanni, C. (2009). *Antropologia pedagogica. Prove di scritture per l'oggi*. Roma: LAS.
- Persson, I., & Savulescu, J. (2012). *Unfit for the Future: the need for moral enhancement*. London: Oxford University Press.
- Wang, Y., Davidson, M.M., Yakushko, O.F., Bielstein, H.B., Tan, J.A., & Bleier J.K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 2, 221-234.





Il potenziale riabilitativo del gioco all'interno del nucleo Alzheimer: possibilità e differenze rispetto alle altre utenze

The rehabilitative potential of the game inside the Alzheimer nucleus: possibilities and differences with other patients

Yuri Vargiu

Educatore Professionale - Yuri.Vargiu@yahoo.com

ABSTRACT

Inside the various residential institutes, there are “nucleuses” in which people affected from the disease of Alzheimer live. Them, besides regular medical assistance, develop some individual activities that provide some relief during the day. Despite this, the mood of the patients is often very low because for the most part, the human aspect is left behind and only when a damage occurs, an expert tries to cure it. Among the different neglected recreational activities, we identify the game. The game should not be intended as a childish activity, but as a development of useful settings to promote and facilitate educational processes aiming at the well-being of the elderly.

All'interno dei vari istituti residenziali, vi sono dei “nuclei” nei quali risiedono persone affette dal morbo di Alzheimer. Esse, oltre alle cure assistenziali di tipo medico, svolgono delle attività per lo più individuali, che permettono di rendere meno pesante il naturale scorrimento della giornata. Nonostante ciò l'umore dei pazienti è spesso molto basso, questo perché il più delle volte, l'aspetto umano viene lasciato in secondo piano e, solo a danno compiuto, uno specialista tenta di recuperare il possibile. Tra le diverse attività ricreative trascurate, troviamo il gioco. Questo però non è soltanto da intendere come un'attività di tipo ludico-infantile, ma come formazione di setting utili a promuovere e facilitare processi educativi mirati al benessere dell'anziano.

KEYWORDS

Education, Game, Elderly, Game Therapy, Alzheimer.

Educazione, Gioco, Anziani, Ludoterapia, Alzheimer.

Introduzione

Sono presenti nella letteratura scientifica molti esempi di strategie utili per affrontare comportamenti tipici all'interno del nucleo Alzheimer¹, che possono portare ad un profondo disagio personale e a difficoltà di convivenza tra gli ospiti o con gli operatori, quali per esempio il *wandering*², l'affaccendamento, gli stati di malinconia e infine quelli di tristezza, che possono evolvere in aggressività. Essi possono essere contenuti attraverso attività occupazionali come la suddivisione di carte da gioco o il ritagliare semplici sagome. Giocare a carte, trovare stimoli ludici per ricordare le stagioni o il giorno, e infine indovinare parole da vecchie fotografie possono stimolare l'anziano nell'utilizzo delle proprie capacità logiche e mnestiche per ridurre il disorientamento spazio-temporale, l'apatia o passività, la tendenza all'isolamento o ad addormentarsi e infine i deficit sensoriali. L'ambiente e gli oggetti presenti possono contenere l'aggressività dell'ospite. Nella Carta del Servizio sanitario regionale dell'Emilia-Romagna, vengono descritte le linee di intervento per la stimolazione cognitiva finalizzata al benessere della persona con demenza. Qui vengono consigliati differenti giochi più o meno comuni per la stimolazione della memoria autobiografica, per il riconoscimento tattile, visivo e sonoro, per l'attenzione, il linguaggio e tutte le altre capacità che possono essere rallentate nel loro deterioramento.

L'utilizzo di materiali non farmacologici come integrazione nella cura del paziente affetto da demenza, in grado di contrastare gli effetti passivizzanti determinati da cure unicamente chimiche, è stato utilizzato ad esempio anche in Svezia, dove la terapeuta Britt-Marie Egedius-Jakobsson ha introdotto quella che viene chiamata *empathy doll*, cioè l'utilizzo di una bambola che assume un significato simbolico per il paziente. Questo permette una riduzione dei sedativi, la possibilità di rispondere a bisogni affettivi che permangono nonostante il deterioramento cognitivo, e infine la riduzione dell'apatia. Si può così rallentare il decadimento, nonostante i deficit cognitivi e del corpo, e facilitare il mantenimento delle relazioni emozionali. Queste attività aiutano l'individuo a rispondere a esigenze istintive come agire sul proprio ambiente e sentirsi utile.

Un'interessante alternativa riguarda il *TimeSlips*, un metodo elaborato dalla prof. Anne Basting, direttrice del *Center on Age and Community* dell'Università del Wisconsin-Milwaukee, di cui ci occuperemo in questo articolo. (Fritsch, Kwak, Grant, Lang, Montgomery, Basting, 2009).

Si tratta di migliorare il benessere degli anziani affetti da demenza senile attraverso l'introduzione della creatività nei rapporti e nei sistemi di cura. Questo è importante in quanto l'espressione creativa, che permane più a lungo di quella logico-cognitiva in questi soggetti, ha l'effetto di rallentare anch'essa il decorso della malattia, quando stimolata adeguatamente. Queste pratiche, come vedremo in seguito, sono anche preziose opportunità per capire come questi soggetti interpretano il mondo e quali sono i loro umori, i loro sogni e le loro paure. L'intervento è stato introdotto in Europa per la prima volta nel 2009 in un laboratorio pilota del nucleo Alzheimer della RSA "Vincenzo Chiarugi" di Empoli, condotto da Luca Carli Ballola e Silvia Melan, per poi trovare spazio in molti altri laboratori, in seguito all'invito della professoressa Basting da parte della fondazione Franceschi e dell'associazione Libriliberi ad un convegno presso palazzo Vecchio, a Fi-

1 Struttura all'interno delle RSA in cui risiedono gli anziani affetti da Alzheimer.

2 Passeggiare con costanza per il nucleo senza una meta.

renze. La creatività viene qui espressa attraverso l'analisi di stimoli visivi, opere d'arte, fotografie ed elementi che costituiscono il punto d'inizio per l'elaborazione di storie dal potenziale creativo notevole.

1. Il gioco all'interno del nucleo Alzheimer

All'interno del nucleo Alzheimer il gioco si svolgeva nella sala polifunzionale e nel soggiorno piccolo. Pur essendo un contesto molto più isolato, differente da quello di una RSA³, le modalità sono state comunque simili, ma con regole non troppo precise né complicate per permettere al gioco di adattarsi alla visione di un'utenza in condizioni cliniche e di gravità profondamente differenti. Sono stati utilizzate palle, dischi e altri oggetti quali scatole, birilli, puzzle ecc. Il gioco è stato prevalentemente spontaneo e voluto dall'utente stesso, sebbene in alcune occasioni, sia stata necessaria una blanda sollecitazione da parte dell'operatore, data l'immobilità tipica di questo reparto. Anche in questo caso può essere utile l'aiuto di una delle figure d'équipe, come la fisioterapista o gli OSS, che sono anche i più presenti durante la giornata. Nel reparto sono state presentate diverse attività anche al di fuori del gioco, come ad esempio il giardinaggio. Nel complesso, lo spazio è risultato decisamente accogliente, e sicuramente molto favorevole all'attività ludica, accogliendo un numero di ospiti abbastanza ridotto. La peculiarità del nucleo consisteva nel fatto che si trattava di un luogo dove il gioco nasceva in modo molto spontaneo, infatti gli anziani erano abituati a colorare figure, o a fare dei puzzle in quasi totale autonomia. La loro condizione psicofisica rendeva più difficile assimilare e stabilire regole precise in un contesto ludico, ma in compenso li aiutava a ricercare e ad attuare attività ludiche casuali e solo apparentemente disordinate, ma che in realtà possedevano una logica ben precisa una volta analizzate. Possiamo dire che la difficoltà nell'introdurre attività giocose strutturate in questo ambiente è stato forse più per l'educatore che per gli ospiti stessi: infatti in questa sede le regole dei giochi vengono leggermente stravolte in quanto spesso, non risulta essere facile spiegarle a questo tipo di pazienti, in quanto le loro facoltà mentali residue gli impediscono, nei casi più gravi, di comprendere le motivazioni e gli atteggiamenti da assumere durante l'attività. Questo però non deve essere un impedimento per l'educatore in quanto il suo compito è quello di creare uno stato di *flow*⁴, e quindi di mantenerlo, senza che questo venga compromesso perdendo del tempo nella spiegazione di regole che screditerebbero la capacità residua di apprendimento da parte dell'ospite, ponendolo in una condizione umiliante e quindi resistente alla pratica ludico-educativa. Oltre a ciò le attività strutturate ma senza regole fisse erano utili per colmare quelle situazioni che creavano disagio all'interno dello spazio del nucleo: ad esempio nel caso di due ospiti che, urlando in continuazione, finivano per sfinire sia l'équipe che gli altri anziani residenti. Abbiamo osservato che attraverso una palla di spugna era possibile stimolare la loro attenzione, e grazie a ciò essi alternavano alle urla momenti di silenzio, dovendo decidere su quale attività investire le proprie forze per comunicare qualcosa. Su quest'ultima parte aggiungerei una riflessione: in una certa occasione, uno degli anziani in questione, alla domanda dell'educatrice di reparto sul perché urlasse così, rispose "perché così sento che esisto", una frase

3 Residenza Sanitaria Assistenziale.

4 Totale immersione dell'individuo nell'attività che svolge. (Csikszentmihalyi, 1990).

sicuramente molto significativa e che mi ha colpito nel profondo. Posso ipotizzare, e rimane unicamente un pensiero personale, che l'anziano abbia ricercato e investito in parte le sue energie per dare un significato alla sua giornata attraverso il gioco, trasferendo il suo "urlare per sapere di esistere" al "giocare per sapere di esistere".

Un altro episodio degno di nota è avvenuto durante "il gioco dei disegni", dove ci si ritrovava a colorare e a comporre parole differenti l'una dall'altra. In questa situazione un'ospite ha iniziato a piegare i vari fogli e, successivamente, i vari asciugamani utilizzati per apparecchiare il tavolo del pranzo, per diverso tempo e con costanza.

Dai colloqui con i familiari è emerso che la donna aveva gestito in passato un negozio di abbigliamento, e che il piegare era evidentemente un comportamento rimasto intatto nella sua mente al quale la paziente dava un significato importante, ma che tuttavia non era compreso dalle persone che si prendevano cura di lei e che anzi cercavano di sopprimere. Vedendo questi risultati e introducendo questo tipo di pratiche, il personale ha affermato di aver potuto riflettere e utilizzare nuovi metodi per stimolare il più possibile la tranquillità della convivenza tra ospiti e valorizzare le capacità latenti riemerse, verosimilmente, grazie agli stimoli proposti.

I giochi di tipo competitivo in nucleo Alzheimer invece trovano sicuramente minor senso rispetto ai giochi in RSA, mi riferisco non tanto nella costruzione di tabelloni o cartelloni con il materiale di cancelleria, che invece potrebbero stimolare la memoria rievocando un ricordo ed agendo da rinforzo positivo (infatti quando i disegni degli anziani venivano esposti sul muro, essi li mostravano in modo fiero facendo leggere all'interlocutore il proprio nome, e chiedendo che cosa ne pensasse), ma come accennato in precedenza, per il problema della costruzione e comunicazione di regole, che sono complicate da spiegare e che mettono in difficoltà la memoria dell'anziano, già deficitaria per la malattia, nella comprensione delle stesse. Il gioco detto "nomi, cose e città" svolto in gruppo, fondamentalmente, è risultato essere una delle attività più apprezzate, in quanto non venivano comunicati particolari limitatori all'interno dell'attività ludica, ma unicamente il fatto che tutti potevano giocare in squadra insieme e che la richiesta era di esprimersi citando delle parole attraverso i loro saperi e i ricordi: sul mio quadernetto scrivevo alla fine di ogni sessione il record del reparto (per esempio "20") e la volta successiva, quando ricordavo loro quale fosse il record precedente, gli ospiti sembravano impegnarsi maggiormente per superarlo, aumentando così l'impegno e, di conseguenza, il loro umore giocoso. Sarebbe stato interessante poterlo scrivere in maniera "ufficiale" sulla parete, non tanto per fare in modo che gli anziani ricordassero il risultato, avendo per l'appunto difficoltà con la loro memoria storica, ma per vedere come si sarebbero comportati e quali domande avrebbero posto riguardanti quel record che chiunque avrebbe potuto vedere.

La stimolazione che ha maggiori effetti sul paziente è però quella che gli permette di esprimere la sua creatività e di aumentare il suo livello di autostima. Quest'ultima, migliora quando l'utente tende a sentirsi parte integrante del mondo che lo circonda, e assistere a questo piccolo prodigio permette all'osservatore attento di avere tra le mani un tesoro che gli permetterà di elaborare nuove strategie da condividere con l'equipe.

2. Il TimeSlips

Una differente attività giocosa proposta nel nucleo è stata il TimeSlips, un intervento effettuato in reparto assieme ad altre figure del settore (come medico, psicologo e educatori), che consiste nella costruzione di una storia partendo da un'opera d'arte o da una semplice immagine fotocopiata e messa di fronte agli utenti, lasciando loro la più ampia forma di espressione. La visione del tutto creativa che viene fuori è completamente spontanea: il *game designer* raccoglie le parole suggerite dagli ospiti e appuntate dai collaboratori e le rielabora in un'unica storia finale che poi racconta a tutti i partecipanti. L'obiettivo è quello di ridurre il più possibile il processo di degradazione cognitiva dell'utente, migliorandone il tono dell'umore attraverso la creazione giocosa che introduce un senso di utilità dell'esistenza, determinata dall'attenzione sociale che si manifesta nel momento di *brainstorming*, spesso assente nel contesto del nucleo, e in questi reparti in generale.

Io stesso mi sono sentito stimolato a mettere ordine nelle geniali idee creative degli ospiti, inventando storie che avessero una morale, e loro in definitiva sono diventati la mia fonte di ispirazione. Consiglio quindi quest'attività a tutti coloro che sono in cerca di spunti creativi, essendo queste persone un'enciclopedia formidabile ed una riserva preziosa di materiale utile alla creazione di storie, fermo restando che in questo contesto devono restare comunque sempre loro i protagonisti, grazie alle loro interpretazioni immerse in una dimensione simbolica. È quindi presente una stretta collaborazione, e quindi una fusione di menti e di creatività, tra la stimolazione strategica e pedagogica dell'educatore e la fantasia degli ospiti, in quest'attività che mette sullo stesso piano due potenze creative distinte e genera lavori artistici che, unendo due visioni differenti, entrano in simbiosi creando una terza visione condivisa.

Gli utenti sono apparsi estremamente felici nel contribuire con la loro opinione, abituati come sono ad un contesto in cui essa sembra contare poco, come quello della residenza assistenziale.

Questo succede non tanto per disinteresse o apatia da parte del personale, ma a causa delle priorità che abitualmente esistono all'interno dei reparti, e che spesso rappresentano un carico davvero pesante.

Penso che gli ospiti con queste nuove strategie, possano trovare delle occasioni per sentirsi utili, per ridere di ciò che ne viene fuori, nel divertimento e nell'immersione nel *flow* di gioco, grazie a storie che spesso prendono una piega divertente.

Invece per l'équipe, è un ottimo momento di indagine per comprendere il residuo storico e l'identità dell'utente, osservandolo e ascoltandolo parlare di ciò che vede attraverso l'immagine che ha davanti e che, molto spesso, rappresenta una rielaborazione indiretta del suo carattere e del suo vissuto.

Possiamo quindi affermare che questa innovativa attività sia davvero in grado di dare libero sfogo alla fantasia degli ospiti, che si divertono aumentando la propria autostima, sentendosi utili per gli altri in un buon contesto sociale e di condivisione, facendo l'esperienza, sempre meno presente durante il decorso della malattia e nell'ambiente del nucleo, di comunicare pensieri che possiedono un grande significato per tutti i presenti.

Grazie al fattore molto importante che consiste nel non poter sbagliare interpretando i disegni, in quanto ogni interpretazione e ogni risposta sono valide ed interessanti, i pazienti sono anche estremamente motivati a svolgere l'attività, restituendo quindi al "gioco" una componente fondamentale, ovvero quella volontà di immergersi senza costrizioni esterne, ricevendone indirettamente benefici a

livello psicofisico. L'ospite quindi stimola la propria mente, e ritrova quella spensieratezza fanciullesca caratteristica di tutte le creature della nostra specie, quando utilizzano la creatività.

Conclusioni

Il nucleo Alzheimer è un contesto molto complicato e particolare. Questo perché gli individui con cui si ha a che fare hanno comportamenti decisamente imprevedibili e all'apparenza illogici e proprio per questo, come già accennato in precedenza, l'educatore deve adattare qualunque gioco al contesto e alla tipologia di utenti con i quali interagisce.

Da ciò deriva che creare uno stato di *flow* e comprendere se tale condizione è realmente stata vissuta risulta molto complicato, in quanto i pazienti sembrano creare e vivere continuamente una realtà a sé stante nella quale bisogna entrare in punta di piedi, comprendendo le diverse variabili ed adattando sempre il gioco alle loro azioni. Per esempio, quando viene proposto il gioco delle bocce è inutile concentrarsi sul far rispettare le regole del proprio turno o quelle sulla distanza, ma è invece utile che i partecipanti si divertano a lanciare liberamente il più vicino possibile al boccino nero, aumentando quindi sì l'interazione con gli altri ospiti in quel momento, ma senza screditare la loro soggettiva percezione del mondo, come potrebbe avvenire se li confondessimo facendo loro vedere come sarebbe giusto giocare. È quindi chiaro che risulta essere molto più presente il gioco spontaneo all'intero del nucleo, grazie al continuo reinterpretare ruoli differenti, come nella quotidianità, da parte degli utenti.

Bisogna quindi lasciare un enorme spazio alla spontaneità, a differenza di altri contesti dove la componente normativa delle regole risulta avere obiettivi pedagogici concreti, e cercare di far combaciare i propri intenti educativi con l'attività ludica per il miglioramento del paziente, senza cambiare né mettere troppo in discussione la loro visione della vita. I giochi permettono anche di recuperare i ricordi degli avvenimenti del passato, soprattutto dell'infanzia, facendo emergere sempre di più il *puer ludens*, ovvero il bambino giocoso, che tanto si manifesta in questo tipo di persone, che hanno pochi filtri tra le azioni e i desideri dettati dall'istinto e quello che invece si aspetta da loro la società. L'aspetto fondamentale di questo tipo di pratiche, che si manifesta sia con il *TimeSlips* che con tutti gli altri giochi è quella di comprendere il significato dei comportamenti dell'ospite, in modo tale da potere, tra le altre cose, indirizzare le sue energie in atteggiamenti meno disturbanti, rispettando il più possibile la quiete degli altri utenti.

Il gioco spontaneo presente in reparto inoltre è molto facile da stimolare, infatti attraverso una semplice palla di spugna gli anziani tendono ad interessarsi a giocare a seconda dei propri limiti fisici ma con tutte le proprie forze, arrivando a fermarsi quasi unicamente al sopraggiungere della stanchezza. Questa trasformazione ambientale avviene, di conseguenza, in tutto il reparto: è come se l'ambiente che loro spesso sentono e percepiscono come una prigione, diventasse in quel momento un posto utile e divertente per il loro gioco.

Questo può portare ad una visione diversificata dell'ambiente, alleggerendo la percezione di un luogo che comunque nella quotidianità risulta essere oppressivo, anche a causa di ovvi motivi di sicurezza, difatti questi pazienti sono vincolati a restare in uno spazio al di fuori dal mondo, in quanto il loro libero accesso all'esterno porrebbe in pericolo in primis la loro persona ma anche gli altri. All'interno dello stesso nucleo erano presenti anche ospiti con la tendenza ad urlare e a battere i pugni il più possibile quando si trovavano in stato di veglia. Attraverso

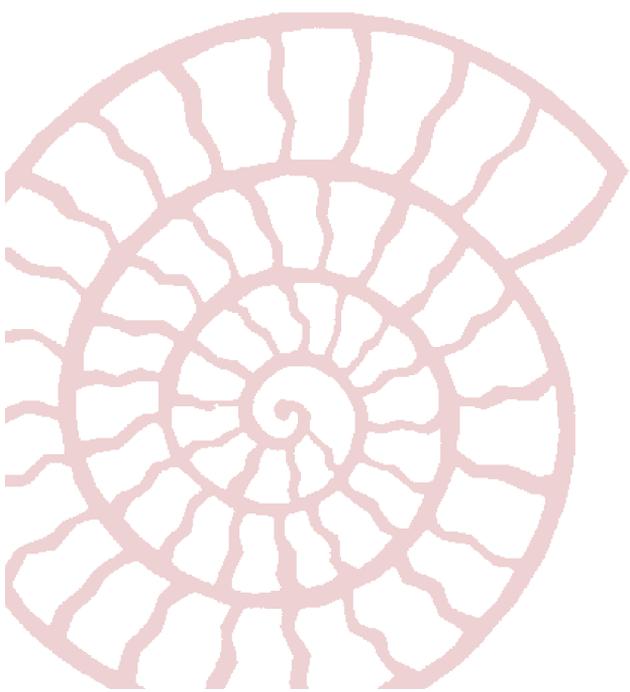
il gioco con un semplice pallone, anche questo tipo di pazienti in alcune situazioni riuscivano a distrarsi e a scambiare la palla con me, calmandosi e dando un po' di tregua sia alla propria gola, sia alle orecchie di chi era in quel reparto.

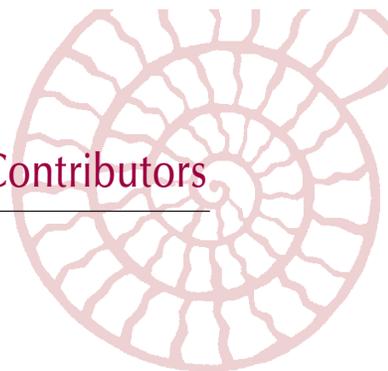
Ma il momento fondamentale in cui i degenti hanno potuto esprimere tutta la loro creatività è stato nell'attività di *storytelling* che ho illustrato in precedenza, il *TimeSlips*, e che ha offerto anche qui degli spunti per comprendere la costruzione della realtà e i vissuti passati di questi pazienti, in quanto sono risultati essere presenti determinate interpretazioni ricorrenti rispetto ad altre, suggerendo desideri, lavori svolti nel passato, nomi di famigliari, case o città in cui avevano abitato e molti altri dettagli.

Oltre ad essere un'attività molto piacevole e terapeutica per gli utenti, un ulteriore motivo di interesse per questo tipo di pratiche consiste nel fatto che dà la possibilità all'*équipe* di investire le proprie energie nello studio di nuove strategie di cura utili a rasserenare l'animo dell'anziano, come accennato in precedenza. Ad esempio creando interventi su misura delle esigenze emerse nei racconti e dando spazio, ove possibile, alle richieste inconscie dettate dalla creatività, quali ad esempio la pittura di staccionate da parte di un ex lavoratore o la cura del giardino dell'ospedale per un anziano che durante la giovinezza amava costruirsi il proprio orto nel tempo libero. Questo è fattibile prendendo nota degli spunti durante la fase di *brainstorming* delle storie e in un secondo momento, svolgendo attività di ricerca con i familiari o con le persone con cui l'anziano paziente ha interagito nel suo passato.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens, antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: Franco Angeli.
- Basting, A.D. (2011). *The Power of Story. Aging Today*
- Basting, A.D. (2009). *Forget Memory: Creating Better Lives for People With Dementia*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bertolo, M., Mariani, I., (2014). *GAME DESIGN, Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Torino-Milano: Pearson Italia.
- Caillois, R. (1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Traduzione italiana di Laura Guarino, introduzione e note di Giampaolo Dossena. Milano: Bompiani, 1981.
- Cappuccio, M., Cilesi, I. (2008). Realtà svedese. Demenza: percorsi di ricerca e studio. *Assistenza Anziani*, 8, 19-26.
- Cilesi, I. (2007). Pazienti Alzheimer. Disturbi del comportamento e sperimentazioni. *Assistenza Anziani*, 7, 45-47.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York-NY: Harper and Row.
- D'Urso, V. (2012). *Giocare, in ogni epoca e in ogni età*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione I.P.S. Cardinal Giorgio Gusmini (2008). Stare bene con una bambola. *Terapie Alternative*, 6, 3-5.
- Fritsch, T., Kwak, J., Grant, S., Lang, J., Montgomery, R.R., Basting, A.D. (2009). Impact of TimeSlips, a creative expression intervention program, on nursing home residents with dementia and their caregivers. *Gerontologist*, 49 (1), 117-127.
- Godfrey, S. (1994). Doll Therapy. *Aust Journal Ageing*, 13 (1), 46.
- Huizinga, J. (1982). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Mackenzie, L., James, I.A., Morse, R., Mukaetova-Ladinska, E., Reichelt, F.K. (2011). A pilot study on the use of the dolls for people with dementia. *Ageing Oxford Journals*, 35(4), 441-444.
- Servizio Sanitario Regionale dell'Emilia-Romagna, Azienda Unità Sanitaria Locale di Ravenna (2007). *La stimolazione cognitiva per il benessere della persona con demenza; linee di intervento*.





BANZATO MONICA

PhD in Educational Sciences. Is a lecturer and researcher in Educational Research at Ca' Foscari University of Venice. Since 1996, she has been active in the field of educational and training technology – theory and applications. She has participated as a researcher in several EU research projects, including: on digital competencies for teachers' educational development; open educational resources/practice; self-efficacy and gender difference in handmade robotics; and digital/media narration for K12.

BENTIVENGA ROSINA

Ricercatrice, psicologa e psicoterapeuta, svolge attività di ricerca riferita allo studio dei modelli organizzativi, al fine di evidenziare i rischi di natura psicosociale e all'analisi dell'impatto delle Information and Communication Technologies sul benessere dei lavoratori. È autrice di numerosi articoli e pubblicazioni tra le quali: *Digitale, lavoro e benessere: fattori di rischio e proposte di intervento* (R. Bentivenga, S. Stabile, E. Pietrafesa), Rivista Ambiente & Sicurezza sul Lavoro, Roma, ottobre 2018; *Salute e Sicurezza nell'Alternanza Scuola Lavoro* (S. Stabile, C. Milana, E. Pietrafesa, R. Bentivenga) Rivista Q Times, Anno X, n. 3 2018.

BORGIA GUGLIELMO

Insegnante referente di progetti di ricerca, referente SNV (Sistema Nazionale Valutazione), e collaboratore del Dirigente Scolastico. Formatore IRC, osservatore dei processi di insegnamento-apprendimento nel progetto Valutazione e Miglioramento per conto dell'INVALSI. Attualmente collaboratore di ricerca della prof. R. Minello, Università Niccolò Cusano, nel settore di Storia sociale dell'educazione. Tra le ultime pubblicazioni: (2017). La convivenza democratica: idee e prospettive degli studenti, degli insegnanti e dei genitori. I risultati di un'indagine-ricerca. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2 Suppl. (2016). Le questioni poste dall'integralismo islamico e i principi della cittadinanza planetaria. *Formazione & Insegnamento*. XIV, 2, Suppl.

BRAZZOLOTTO MARTINA

Specializzata in Gifted & Talented Education presso diverse università (Università di Pavia; University of California, Irvine (U.S.A.); University of Connecticut (U.S.A.); Radboud University, Nijmegen, Paesi Bassi). Attualmente dottoranda di ricerca in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna dove sta svolgendo una tesi sulla Plusdotazione a scuola. Dal 2012 si occupa di formazione nel settore della didattica per la plusdotazione con un approccio inclusivo. Ultime pubblicazioni: (2018). La formazione in servizio degli insegnanti rispetto alle tematiche della plusdotazione. *Formazione & Insegnamento*, 2, 215-226. Con Novello, A. (2018). L'apprendimento della lingua inglese in discenti con plusdotazione. *RILA (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata)*. In press.

BRICEAG BIANCA

Dottoranda di ricerca in *Teoria e ricerca educativa e sociale* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Tra le ultime pubblicazioni: (2017). "Apprendimento visibile" e sviluppo professionale degli insegnanti. *Education 2.0*. <http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/apprendimento-visi->

bile-e-sviluppo-professionale-degli insegnanti.shtml. (2016). What teaching strategies can we adopt to educate european citizens? In Cri an, M., & Costea, R. (2016). *Beliefs and Behaviours in Education and Culture: Cultural determinants and education*. Bucarest: Editura Pro Universitaria.

BRUNETTI IMMACOLATA

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 Ghirrotto, 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.

BUONAGURO NATASCIA ANNA

Dottoranda di ricerca presso Università degli Studi "A. Moro" di Bari Corso di Dottorato in Scienze delle Relazioni Umane Curriculum: Dinamiche formative ed educazione alla politica e Insegnante specializzata su inclusione e nuove tecnologie. Il campo si ricerca parte dalla scuola come laboratorio di didattica e di cittadinanza e mira a sviluppare una riflessione sulla pedagogia digitale in chiave inclusiva. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). Bes, DSA e Virtual Reality per una Didattica Inclusiva. *AIRIPA Giornate di aggiornamento sull'uso degli strumenti in Psicologia Clinica dello Sviluppo*. XV Edizione Bologna 9/10 marzo 2018. Giunti. (2016). *La scuola digitale: una prospettiva pedagogica*. Roma: Anicia.

CAPOBIANCO ROSARIA

Docente a contratto di *Didattica e pedagogia speciale*, presso la Scuola di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Ultime due pubblicazioni: Capobianco, R., Mayo, P., Vittoria, P. (2018). Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo. Educating for global citizenship in times of neoliberalism. Critical reflections on educational policies in the European field. *LLL. Lifelong Lifewide Learning*, 15, 32, 34-50; Striano, M., Capobianco, R., Petitti, M. R. (2018). *Il pensiero critico e le competenze per l'apprendimento permanente*. In Piro, F., Sicca, L. M., Maturi, P., Squillante, M., Striano, M. *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università*. Napoli: Editoriale scientifica.

CAPRARA BARBARA

Ricercatrice in Didattica alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Ha recentemente concluso una scuola di Dottorato in Scienze Psicologiche e della Formazione presso l'Università di Trento. I suoi interessi di ricerca sono legati agli ambienti di apprendimento per la scuola primaria e dell'infanzia, al ruolo della natura nell'educazione e alla diffusione del pensiero di Maria Montessori. Pubblicazioni più recenti: Caprara, B. & Turco, R. (2018). Maria Montessori, scienziata o lungimirante educatrice? Uno sguardo alle recenti prospettive di ricerche. *Infanzia*, 4. Caprara, B. (2019). Tra l'agito e il dichiarato: una griglia osservativa per l'autovalutazione del docente nelle classi a metodo Montessori. *Form@re*, 3(18), 322-331.

CARDINALI CRISTIANA

Professore straordinario in Pedagogia sociale presso l'Università Niccolò Cusano. Si occupa di rieducazione in ambito penitenziario. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) *Donne devianti. Un nuovo capitale umano tra incapacitazione e rieducazione*. Roma: Aracne. (2018) La biografia del deviante: da strumento ri-educativo a strategia di intervento contro il bullismo. In D. Olivieri (a cura di). *Devianza e adolescenza*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

COIN FRANCESCA

Is developmental psychologist (PhD in Science of Cognition and Education). She collaborates with Ca' Foscari University and the CTS of Venice (Territorial Support Centre for New Technologies in Inclusive Education) where she teaches Developmental Cognitive Psychology in the specialized training for teachers. She is interested in inclusive teaching for foreign students and students with disabilities. She is involved in different digital education research project for K12, like the European project SHABEG.

DAMIANI PAOLA

Dottore di ricerca in Pedagogia Speciale e professore a contratto presso l'Università di Torino, dal 2012 è Referente per l'inclusione presso l'USR per il Piemonte. Coordina vari gruppi di ricerca e di formazione, sui temi della valutazione e didattica inclusiva e del benessere a scuola. Ultime pubblicazioni: Damiani P., Colzani E., Gomez Paloma F. (2018). Rugby Mixed Ability e Inclusione. Un'analisi di caso tra Sport, Pedagogia e Neuroscienze. *Formazione e Insegnamento*, XVI, 1Suppl. 195- 203. (2017). *DSA e Valutazione: un approccio pedagogico tra riflessioni e prospettive*. Roma: Nuova Cultura.

DE BLASIS MARIA CATERINA

Dottoranda di ricerca (XXXIII ciclo – Teoria e ricerca educativa) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre dove collabora, in qualità di cultore della materia, alle attività della cattedra di Pedagogia Sociale e del Lavoro.

FABIANO ALESSIO

Dottore di ricerca in discipline pedagogiche, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento Cultura e Società dell'Università della Calabria. Ha pubblicato vari articoli anche su riviste di Fascia A, attualmente è professore a contratto presso il Corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Basilicata. I suoi campi di riflessione sono la pedagogia e la didattica digitale, i nativi digitali e l'impatto delle nuove tecnologie nei processi di apprendimento, le tecnologie didattiche per l'inclusione e la democrazia. Tra i suoi scritti (2015) *Una didattica digitale per l'innovazione tecnologica*, Anicia. (2016). *La scuola digitale: questioni pedagogiche e didattiche*. Anicia.

GALLO FLAVIA

Linguista, pedagoga teatrale e drammaturga; Pedagogista dell'Espressione impegnata nella ricerca sull'insegnamento dell'Italiano L2 attraverso il teatro, sull'educazione politica e poetica attraverso la lettura ad alta voce, sulla formazione docenti. Attualmente assegnista presso Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, in cui svolge attività di ricerca su pedagogia teatrale, scuola, partecipazione democratica e sull'educazione delle nuove generazioni alla compassione. Tra le ultime pubblicazioni: (2010). Quali responsabilità nella crisi della politica. *Adista - Notizie, documenti, rassegne, dossier su mondo cattolico e realtà religiose*, XLIV, 2 Suppl. 6041. (2012). *Lo straniero bussa alla porta. Cooperazione Educativa*, 61, 4. Erickson.

GIUNTA INES

Ricercatrice presso il dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università ca' Foscari di Venezia, PHD in Fondamenti e metodi dei processi formativi (Università di Catania) nel 2008. Ha intrattenuto per molti anni una stretta collaborazione con le Facoltà di Scienze della formazione di Catania e di Scienze della formazione primaria di Enna; ha partecipato a progetti di ricerca nazionali; è stata relatrice in numerosi convegni nazionali ed internazionali. Tra le ultime pubblicazioni: (2017). Il curriculum generativo nella formazione universitaria dei docenti in *Formazione & Insegnamento*, 2, 453-462. (2016). Le ragioni profonde di una 'resistenza'. Una lettura sistemica del sistema scuola in *Formazione & Insegnamento*, 1, 97-110.

GRAMIGNA ANITA

Professore Associato di Pedagogia Generale. Direttrice di Eurisis, Laboratorio di Epistemologia della Formazione dell'Università di Ferrara. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) *Evoluzione e Formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin. Lo specifico educativo*, Miano,

Unicopli; (2019). *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Roma, Aracne.

LA TORRE ANTONIO

Professore Associato Confermato con abilitazione scientifica nazionale a P.O. (2018) settore M-EDF/02 Metodi e Didattiche delle Attività Sportive (Settore concorsuale: 06/N2). Componente del Tavolo tecnico, dal giugno 2016, per le nuove linee guida per l'attuazione dell'articolo 1, commi 7, lett. g), 20, 33 e 34, legge 13 luglio 2015, n. 107, concernenti l'orientamento, per le istituzioni scolastiche, sulle attività di educazione fisica, motoria e sportiva nelle scuole di ogni ordine e grado. Tra le ultime pubblicazioni: A. La Torre, M. Tengattini, G. Manferdelli, A. Rotta, D. Ponchio, R. Codella (2017). Lotta al Doping: an Italian AntiDoping campaign. *NSA (New Studies in Athletics)*, 32-1/2, 107-112. N. Lovecchio, A. La Torre, N. Della Vedova (2018). Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: l'attività motoria come compensatore dei dsa. *Formazione e Insegnamento*, XVI (1), 305-313.

LOVECCHIO NICOLA

Dottore di ricerca in Scienze Morfologiche ricopre il ruolo di professore a contratto di Teoria e Metodologia del Movimento Umano nei corsi di laurea di Scienze Motorie. Autore di testi scolastici e articoli didattici legati alla progettazione della didattica secondo le competenze. Tra le ultime pubblicazioni: Lovecchio N., Donadoni M., Bussetti M. (2017). Stato socio-economico e adesione all'attività fisica. *Scuola & Didattica*, 52 (9), 23-25. Lodi D., Seghi G., Barbieri M., Lovecchio N. (2018). Difficoltà di apprendimento: il ruolo dell'attività motoria finalizzata. *Formazione e Insegnamento – European Journal of Research on Education and Teaching*, XVI (2), 335-344.

MARCONI VALERIO MASSIMO

Dottore di ricerca in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (Settore MPED 01) dell'Università degli studi di Roma Tre.

MARGIOTTA UMBERTO

Presidente della Società Italiana Ricerca Educativa e formativa (SIREF), Direttore e fondatore della rivista *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, dirige numerose collane editoriali relative a tematiche di scienze dell'educazione e della formazione. Fra le ultime pubblicazioni: (2018) *La formazione dei talenti*, Franco Angeli; (2015) *Teorie della formazione, Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci.

MARIANI ANNA MARIA

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 A.M., 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.

MARSANO MARTINA

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., 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. Marsano, M. (2018). Gaming in biblioteca e al museo: uno sguardo d'insieme. *Biblioteche Oggi*, 36(7), 18-24.

MELCHIORI FRANCESCO MARIA

Ricercatore di pedagogia sperimentale incardinato presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Niccolò Cusano - Telematica di Roma. Attualmente è docente dei corsi di Psicometria e Tecniche di ricerca ed analisi dei dati. I suoi temi di ricerca riguardano principalmente

te i test obiettivi di apprendimento in ambito scolastico, la validazione di scale nell'ambito della psicologia scolastica (nel 2017 ha curato assieme a Claudio Paloscia l'edizione italiana del MASC-2), la valutazione dei sistemi educativi (Esperto NEV tipo B - INVALSI). È autore di articoli scientifici nazionali e internazionali e di volumi quali: "Modelli psicometrici per la valutazione delle competenze" (2015, Anicia).

MILANA CINZIA

Laureata in economia, management e finanza d'impresa. Attualmente collabora alle attività di ricerca sul tema della salute e sicurezza nell'alternanza scuola lavoro, in qualità di borsista presso il Dimeila. Tra le ultime pubblicazioni: *Salute e Sicurezza nell'Alternanza Scuola Lavoro* (S. Stabile, C. Milana, E. Pietrafesa, R. Bentivenga) Rivista Q Times, Anno X, n. 3 2018. *I 20 della Rassegna concorso Inform@zione. Storia, evoluzione e sviluppo di metodologie e strumenti per l'informazione e la formazione alla SSL*. (S. Stabile, C. Milana, E. Pietrafesa, R. Bentivenga) Azienda USL di Modena, Inail, Regione Emilia Romagna. 2018.

MINELLO RITA

Professore Associato nel settore 11/D1 presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, ricopre l'insegnamento di Pedagogia Generale e Teorie e Modelli dei Processi Educativi. Presidente del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Coordinatrice del Comitato Editoriale della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). *Istituzioni di Pedagogia Generale e Sociale*. Roma: EdiCusano. (2018). *La Società Formativa Allargata. Dall'intercultura alla transculturalità*. Roma: EdiCusano.

MORSELLI DANIELE

In 2014 I obtained my jointly awarded PhD at the University of Melbourne and the University of Venice. From 2015 to 2017 I worked as Marie Curie research fellow at the University of Helsinki. In 2017 and 2018 I was Fulbright Research Scholar at the University of Ohio. Research: Lifelong Learning. Educational processes and projects of development, with a special focus on Sud Tirol. Teacher training in entrepreneurship education. Entrepreneurship education in vocational education. Publications: (2019). *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education. A New Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer. (2015). *Enterprise Education in Vocational Education. A comparative Study between Italy and Australia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

OLIVIERI DIANA

Psicologa, Criminologa, Dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione, già Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e Pedagogia sperimentale, Titolare dei Corsi di Criminologia minorile e Sociologia della devianza presso l'Università Niccolò Cusano telematica Roma. Tra le sue pubblicazioni più recenti: (2018). *Aspetti evolutivi della devianza: introduzione alla formazione dei talenti quale possibile strategia di prevenzione della delinquenza giovanile*. In D. Olivieri (a cura di), *Devianza e Adolescenza*, Rubbettino; (2018). *Le basi neuroscientifiche della formazione dei talenti*. In U. Margiotta, *La formazione dei talenti*, Franco Angeli; (2018) Olivieri D., Margiotta U., *Oltre le competenze: contro la subalternità. Le teorie dell'apprendimento per la formazione dei talenti*. In U. Margiotta, *La formazione dei talenti*, Franco Angeli.

PELLICOLI CHIARA

Dottore in Scienza, Tecnica e Didattica dello Sport e attualmente docente di Scienze Motorie nella scuola secondaria di secondo grado. Tecnico di Atletica Leggera.

PICECI LUIGI

Docente Informatica Corso di laurea in Scienze e Tecniche psicologiche (LM-24) e per il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) presso l'Università Niccolò Cusano di Roma, Collaboratore del laboratorio di ricerca HERACLE Unicusano. Consulente aziendale ed esperto di ITC.

PIETRAFESA EMMA

Ricercatrice, formatrice e docente, esperta in comunicazione pubblica, management e relazioni internazionali. Attualmente svolge attività di ricerca sull'impatto che le tecnologie digitali e i social media hanno su salute e sicurezza dei lavoratori. È autrice di numerosi articoli e pubblicazioni, tra cui le ultime: *L'impatto della digital transformation sull'organizzazione del lavoro* (E. Pietrafesa, S. Stabile, R. Bentivenga, C. Di Tecco, S. Iavicoli), Quaderni della Sicurezza AIFOS, (Trimestrale) n. 3 anno IX, Brescia, Luglio -Settembre 2018. *Digitale, lavoro e benessere: fattori di rischio e proposte di intervento* (R. Bentivenga, S. Stabile, E. Pietrafesa), Rivista Ambiente & Sicurezza sul Lavoro, Roma, ottobre 2018.

PIGNALBERI CLAUDIO

PhD in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale ed ha ricoperto l'incarico di assegnista di ricerca (M-PED/01) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Tra le pubblicazioni: *Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro* (in Alessandrini, FrancoAngeli, Milano 2017) e *Costruire "bene comune" nella didattica universitaria. Il ruolo degli apprendimenti per la costruzione di una "visione condivisa" in rete* (in Metis, 2017).

REBUSSI SERGIO

Docente di Scienze Motorie nella scuola secondaria di secondo grado e di Discipline Sportive nel Liceo Sportivo. Tra le sue esperienze anche il ruolo di preparatore atletico di atleti di livello nazionale e olimpionico nello snowboard.

SALVADORI ILARIA

Dottoranda al 3° anno presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, area M-PED 04, cultrice di Pedagogia Sperimentale; tutor: Prof. Davide Capperucci. Tra le pubblicazioni recenti: Salvadori I. (2018). Learning Paths for Italian Primary School English Language Teachers: CLIL using ICT. In Capperucci D. e Guerin E. (ed.) *Innovative European Approaches for In-service and Pre-service English Language Teachers in Primary Education. Theory and Practice*, ETS.

STABILE SARA

Ricercatrice responsabile scientifico di progetti di ricerca nel settore della informazione e formazione alla salute e sicurezza sul lavoro. Attualmente svolge attività di ricerca sull'impatto delle ICT sulla salute e sicurezza dei lavoratori. Formatore e docente nei corsi rivolti alle figure della sicurezza previste dal D.Lgs.81/08 e smi. Tra le ultime pubblicazioni: *Salute e Sicurezza nell'Alternanza Scuola Lavoro*, (S. Stabile, C. Milana, E. Pietrafesa, R. Bentivenga) Rivista Q Times, Anno X, n. 3 2018; *L'impatto della digital transformation sull'organizzazione del lavoro* (E. Pietrafesa, S. Stabile, R. Bentivenga, C. Di Tecco, S. Iavicoli), Quaderni della Sicurezza AIFOS, (Trimestrale) n. 3 anno IX, Brescia, Luglio -Settembre 2018.

TEDESCO ALESSANDRA

Laureata in Filosofia è iscritta al II anno del Dottorato di Ricerca in Scienze delle Relazioni Umane presso l'Università "A. Moro" di Bari e collabora con la cattedra di Pedagogia Generale presso il Dipartimento LISE dell'UNICAL. È docente di Storia e Filosofia nelle Scuole Secondarie di II grado. Ha pubblicato l'articolo "Per una nuova scuola delle competenze. Una riflessione pedagogica" (Il Nodo 2016) e la monografia: "Dalla Didattica per Competenze ad una nuova scuola democratica e meritocratica. Una riflessione pedagogica e didattica." (Anicia 2017).

TOMBA BARBARA

Dottoranda di ricerca al secondo anno presso l'Università agli studi di Verona e si occupa della leadership etica del dirigente scolastico, sotto la supervisione della propria tutor, prof.ssa Luigina Mortari. Svolge la professione di dirigente scolastico presso l'Ufficio scolastico regionale per il Friuli Venezia Giulia dal 2013 e, precedentemente, ha svolto vent'anni di insegnamento presso la scuola primaria e sei anni come pedagogo sia in libera professione sia presso istituzioni scolastiche pubbliche. Tra le ultime pubblicazioni: Tomba

B.(2018). *Il ritorno alle virtù per una rinnovata relazione educativa. Il Dirigente scolastico leader etico*. Pedagogia e Vita. Tomba B., Cazzanti R. (2018). Recensione del libro di F. Profumo *Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie*. IUSVEducation. Il Mulino, Bologna.

TOMBOLO MONICA

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 assegnata di ricerca presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino e titolare di contratti integrativi di Pedagogia dei saperi e di Didattica della fisica. È autrice di saggi e articoli di filosofia e pedagogia della conoscenza. Tra le ultime pubblicazioni: Tombolato, M. (2018). Una rilettura dell'insegnamento della geometria in prospettiva husserliana, *Me-Tis, Mondi Educativi, Temi immagini suggestioni*, 8(2). Dalai, G., Martini, B., Perondi, L., Tombolato, M. (2018). Beyond the discipline: a metadisciplinary approach for the didactic of communication design, *INMATERIAL. Diseño, Arte y Sociedad*, 3(6).

TOVAZZI ALICE

Dottoranda del secondo anno in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari (Venezia). I suoi interessi di ricerca riguardano i punti d'incontro tra la cognizione numerica e i processi di insegnamento e apprendimento, in linea con le neuroscienze educative. Pubblicazioni più recenti: Vezzoli, Y. & Tovazzi, A. (2018). Il valore pedagogico della gamification: una revisione sistematica. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 153-160. Tovazzi, A., Basso, D. & Saracini, C. (2019). Learning tools against developmental dyscalculia in primary school: a case study. *Proceedings of INTED2019 Conference*, 6755-6762.

VALENZANO NICOLÒ

Dottorando in filosofia presso il Consorzio Filosofia del Nord-Ovest (FINO), Università degli Studi di Torino e collabora con la cattedra di Pedagogia Generale del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione. Le sue più recenti pubblicazioni riguardano la Philosophy for Community quale proposta di educazione tra adulti (Disaccordo morale e differenza di genere. La Philosophy for Communities come pratica educativa di comunità. Educational Reflective Practices) e il concetto di comunità educante.

VARGIU YURI

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". Attualmente prosegue la sua ricerca e il suo lavoro educativo all'interno di un CDR di Milano. 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 e specializzato nella Game Therapy e in generale nell'utilizzo del gioco come mezzo per perseguire obiettivi pedagogici. Ultima pubblicazione: (2018). Il gioco individuale in RSA: tre esempi del potenziale riabilitativo delle attività ludiche. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XVI, 2.

VIANELLO LUISA

PhD in Psicologia Sociale, dello sviluppo e della ricerca educativa presso Sapienza, Università di Roma. Laureata in scienze della formazione primaria e Master in Media Education presso l'Università degli studi Roma Tre e laurea specialistica in Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione presso Sapienza, Università di Roma. Attualmente di ruolo come docente di scuola primaria collabora attivamente con l'Associazione "L'asilo nel bosco" con progetti sull'outdoor education e sull'educazione emozionale.

ZANINELLI MARIO

Docente di Scienze Motorie nella scuola secondaria di primo grado con particolare riferimento all'attività adattata per ipo e non vedenti. Attualmente dirigente e coordinatore didattico presso l'Istituto della Divina Provvidenza - Roma. Presidente e coordinatore scien-

tifico dell'Associazione Thomas Merton Italia. Curatore di testi e traduzione per l'International Thomas Merton Society (Bellarmine University, Louisville; Kentucky-USA). Direttore di collana per la Nerbini editore (Firenze). Allenatore nazionale di Basket e autore di biografia sui personaggi del basket. Tra le ultime pubblicazioni: Montanari A, Renzini M, Zaninelli (2014). *M. Thomas Merton - Il sapore della libertà*. Paoline. Dallari L, Zaninelli M. (2017). *L'ultimo dei miei eroi*. Sport e Passione.

ZAPPELLA EMANUELA

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.